UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

Carmita Luzia Tomaz

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS E ÚLTIMOS ANOS DA DOCÊNCIA

Vitória da Conquista - BA

2021

Carmita Luzia Tomaz

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS E ÚLTIMOS ANOS DA DOCÊNCIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Profª Drª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Vitória da Conquista- BA

2021

T424p
Tomaz, Carmita Luzia.
A prática pedagógica dos professores de geografia nos primeiros e últimos anos de docência. / Carmita Luzia Tomaz, 2021.
165f.
Orientador (a): Drª. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 149 – 159.

1. Prática pedagógica. 2. Carreira docente. 3. Ensino de geografia – Profissão docente. I. Sampaio, Andrecksa Viana Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371.113

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

CARMITA LUZIA TOMAZ

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS E ÚLTIMOS ANOS DA DOCÊNCIA

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Orientadora

_____

Profª. Drª. Sônia de Souza Mendonça Menezes
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Examinador Externo – Titular

_____

Profª. Drª. Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Examinador Interno – Titular

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

O ingresso no mestrado foi uma das maravilhas que **Deus** me concedeu ao perceber meu esforço em buscar o que tanto pedi. O ano de 2019 trouxe consigo a realização do meu mais profundo desejo. Por isto, agradeço primeiro a **Deus**, por me conceder a saúde, a vontade de vencer, a luz que iluminou meu caminho até aqui, a paciência, sabedoria para compreender os seus planos e a perseverança para chegar até eles.

Agradeço à minha família pelo apoio, em especial a minha mãe **Luzia** e meu pai **Agenor**, que mesmo não tendo dimensão do significado acadêmico do mestrado, com a simplicidade e humildade acreditaram junto comigo.

Agradeço à minha orientadora **Andrecksa Viana Oliveira Sampaio**, que mais que orientar, o que faz com louvor, com muita dedicação, profissionalismo e disciplina, ela acolhe com sua paciência, bondade, carinho e sensibilidade. Obrigada professora **Andrecksa** por tanto zelo, tanto ensinamento, por mostar o que precisava ser melhorado e guiar-me até os objetivos. E também por ter confiado em mim, na relevância da minha pesquisa e na minha possibilidade de crescimento.

Agradeço as professoras **Sônia Menezes** e **Nereida De Benedictis** pela dedicação em fazer a leitura e por contribuições tão significativas.

Agradeço aos colegas da **Linha 4 -Conhecimentos e Práticas escolares: Jhonatan, Jéssica, Leidiane e Vitória** pelo companheirismo, por nossas conversas, pelo carinho, preocupação para com o outro e pelo aprendizado. Também aos **professores da linha 4**, que nos dedicou atenção, compromisso e compartilharam seus conhecimentos.

Agradeço aos responsáveis pelo **Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB** e a **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Vitória da Conquista** que permitem aos estudantes se qualificarem e proporcionam uma formação significativa, nos recebendo com acalento.

Agradeço ao **Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEG)** pelas reuniões tão ricas em conhecimento e partilhas e pela acolhida de todos os membros.

Aos meus **amigos da Universidade (UNEB, Campus VI), da Residencia Universitária e da minha cidade natal (Tanque Novo-BA)** que tanto me incentivaram, torceram e estiveram ao meu lado em vários momentos. Agradeço a cada um em sua maneira de demostrar carinho e apoio. Às pessoas que direta ou indiretamente estiveram comigo em desde a idealização até a conclusão, em especial a **Vânia Matos**, companheira na busca pelo mestrado. Agradeço aos que permanecem e aos que passaram por minha vida e em algum momento me ajudou.

Agradeço em especial à minha querida **Maria Conceição** que me acolheu tão bem em sua casa, em um momento crucial da minha chegada em Vitória da Conquista-BA. Obrigada pelo espaço cedido em seu lar, pela confiança e pelos momentos compartilhados.

Agradeço à **Marinete Figueiredo**, colega de quarto, companheira das viagens de coletivo para a UESB e das longas conversas e reflexões sobre a sociedade e a vida (risos).

Agradeço aos professores professores **iniciantes** e **em final de carreira**. Vocês são a base da educação e representaram a categoria docente, nesta pesquisa, com suas narrativas tão ricas. Agradeço por terem aceitado o convite e compartilhado tanto conhecimento.

Gratidão!!!

RESUMO

A profissão docente é constituída de fases e ciclos que permeiam a educação e o trabalho docente. A primeira e última fase da carreira docente representam o início e fim de um ciclo de contribuição à educação do país e por ser as fases extremas da profissão, podem desencadear sentimentos, emoções, e as influências na prática pedagógica. Esses professores tem passado por dificuldades, além da desvalorização da Geografia, enquanto ciência e disciplina nos currículos escolares. A pesquisa analisou a relação entre a primeira e a última fase da carreira docente e o desempenho da prática pedagógica dos professores de Geografia e contou com uma referência de autores que discutem sobre as fases da carreira docente, o ensino de Geografia e a prática pedagógica, a saber: Huberman (1995); Nóvoa (1992) Cavalcanti (2010); Castrogiovani (2006). Os professores (sujeitos) foram incentivados a narrarem sobre as fases em que se encontravam e suas práticas pedagógicas, e foi percebido que a primeira e última fase da carreira docente são sentidas, vivenciadas de diferentes maneiras. Os professores refletem as suas práticas e as adequam dependendo da necessidade de cada etapa. Eles percebem suas limitações no ato de autoavaliação, com isto, se reinventam a cada aula utilizando-se dos saberes e autonomia docente. Narraram a angústia, o medo, a ansiedade (grupo 1) e a frustação, o cansaço e gratificação (grupo 2) como alguns dos principais sentimentos e sensações despertadas pela primeira e última fase docente, respectivamente. Alguns problemas relacionados à formação inicial apareceram como intensificadores das dificuldades nas duas fases: controle de sala, indiciplina, defasagem escolar, cansaço e uso da tecnologia, associados a má infraestrutura das escolas, desvalorização docente e a depreciação da educação. Dessa maneira, reafirma-se que pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores em início e final de carreira torna-se um exercício necessário, visto que as fases referidas representam, tanto o momento em que o professor adentra e assume a profissão (fase inicial), quanto o que fecha um ciclo (fase final) delicado e por vezes complexo, de contribuição formal à educação do país.

Palavras-chave: Carreira docente. Ensino de Geografia. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The teaching profession consists of phases and cycles that permeate education and teaching work. The first and last phase of the teaching career represents the beginning and end of a cycle of contribution to education in the country and for it is the extreme phases of the profession, they can initiate feelings, emotions, and influences on pedagogical practice. These teachers have been experiencing difficulties, in addition to the devaluation of Geography, as science and discipline in school curricular. The research analyzed the relationship between the first and the last phase of the teaching career and the performance of the pedagogical practice of teachers of Geography and had as support on a reference of authors who discuss the phases of the teaching career, the teaching of Geography and pedagogical practice namely: Huberman (1995); Nóvoa (1992) Cavalcanti (2010); Castrogiovani (2006). Teachers (subjects) were encouraged to narrate about the phases they were in and their pedagogical practices, and it was noticed that the first and last phase of the teaching career are felt and experienced in different ways, and the teachers reflect their practices and the depending on the needs of each stage. They realize their limitations in the act of self-assessment, thus reinventing themselves in each class using the knowledge and teaching autonomy. They narrated anguish, fear, anxiety (group 1) and frustration, tiredness and gratification (group 2) as some of the main feelings and sensations aroused by the first and last teaching phase, respectively. Some problems related to initial training appeared as intensifiers of difficulties in the two phases: classroom control, indiscipline, school discrepancy, tiredness and use of technology, due to the poor school infrastructure, devaluation of teachers and the depreciation of education as a whole. in light of this, they reaffirmed that researching the pedagogical practice of teachers at the beginning and end of their careers becomes a necessary exercise, since the referred phases represent both the moment when the teacher enters and assumes the profession (initial phase), and what closes a delicate and sometimes complex cycle (final phase) of formal contribution to the country's education.

Keywords: Teaching career. Geography teaching. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Território de Identidade Sertão Produtivo 68
Figura 2- Território de Identidade Bacia do Paramirim 73
Figura 3- Território de Identidade Velho Chico 77
Figura 4- Mapa de deslocamento dos professores participantes até a UNEB, Campus VI em Caetité-BA 81
Figura 5- Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP) 83
Figura 6- Escola Municipal Monsenhor Osvaldo Magalhães (EMMOM) 84
Figura 7-Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (GEEBG) 85
Figura 8-Colégio Estadual Francisco Moreira Alves (CEFMA) 86
Figura 9-Colégio Estadual Rodolfo de Abreu (CERA) 87
Figura 10-Centro Educacional Professora Alzira Alves Carneiro (CEPAAC) 88
Figura 11-Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães (CEACM) 89
Figura 12-Colégio Estadual Cônego Firmino Soares (CECFS) 90

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
AGB	Associação dos Geográfos Brasileiros
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEACM	Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães
CECFS	Colégio Estadual Cônego Firmino Soares
CEFMA	Colégio Estadual Francisco Moreira Alves
CEPAAC	Centro Educacional Professora Alzira Alves Carneiro
CERA	Colégio Estadual Rodolfo de Abreu
CETEP	Centro Territórial de Educação Profissional do Sertão Produtivo
CNEC	Companhia Nacional de Escolas da Comunidade
CODESP	Conselho de Desenvolvimento do Território Sertão Produtivo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMNEMOM	Escola Municipal Monsenhor Osvaldo Magalhães
FCP	Fundação Cultural Palmares
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EEBG	Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Indice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais
RC	Residência Pedagógica
REDA	Regime Especial de Direito Aministrativo
REGIC	Regiões de Influência das Cidades Brasileiras
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14

1.1 Motivações pessoais e acadêmicas para o desenvolvimento da pesquisa..... 15
1.2 Caminhos metodológicos..... 16
1.2.1 O Estado do conhecimento..... 19
1.2.2 Os percalços durante a construção da dissertação..... 22

2 EDUCAÇÃO, CICLO DE VIDA PROFISSIONAL, O ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA..... 24

2.1 Breve histórico da educação no Brasil..... 24
2.2 Ciclo de vida profissional: fases da carreira docente..... 34
2.3 Ensino de Geografia e Prática Pedagógica..... 53

3 SUJEITOS, LUGARES DA PESQUISA E DE FALA..... 64

3.1 Os sujeitos da pesquisa: quem são eles?..... 64
3.2 Região de Influência de Caetité-BA..... 65
3.2.1 Os municípios que compõem a Região de Influência Caetité-BA..... 66
3.3 A UNEB (Campus VI) e os demais lugares de fala dos professores-sujeitos..... 79

4 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES E EM FINAL DE CARREIRA E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÕGICA EM GEOGRAFIA..... 92

4.1 Trajetória profissional dos professores..... 92
4.2 Os professores iniciantes e a prática pedagógica em Geografia..... 99
4.3 Os professores no final de carreira e a prática pedagógica em Geografia..... 115
4.4 A prática pedagógica dos professores do grupo 1 e 2 durante a Pandemia da COVID-19..... 136

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 145

REFERÊNCIAS..... 148

APÊNDICES..... 159

APÊNDICE 1-Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE..... 159
APÊNDICE 2-Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos..... 160
APÊNDICE 3-Roteiro das narrativas..... 161
APÊNDICE 4-Questionário sócio econômico..... 162
ANEXO 1- Parecer do Comitê de Ética..... 163

1 INTRODUÇÃO

Os estudos voltados à profissão docente no Brasil registram um crescimento significativo, visto que estudar a docência e suas interfaces é de suma importância para a educação de um país. Segundo Amorim e Marques (2015), por muito tempo, houve o desinteresse em investigar esta profissão, registrando poucos casos de pesquisas voltadas à docência, tendo o professor como objeto de investigação. Grande parte dos estudos desenvolvidos até a década de 1990 era direcionado ao papel, a importância da escola e suas designações sociais e educativas. Esse cenário começou a mudar no início do século XXI, mas ainda passa por muitos desafios.

Além disso, ressaltam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino da Geografia, que apesar de seu significativo avanço desde que foi introduzida nos currículos escolares, apresenta alguns impasses para o profissional, sobretudo, a desvalorização enquanto ciência e disciplina dentro do sistema educacional e outras inerentes a educação, como por exemplo: currículo defasado, insatisfação com salários baixos e más condições de trabalho.

Para os professores de início de carreira, os obstáculos se agravam, devido à falta de experiência e segurança, que os impõem a deixar as obrigações exercidas enquanto aluno, para assumir a posição de professor, responsável por administrar diversas turmas, lidar com diferentes personalidades e subjetividades em um só espaço. Este é o momento de o professor externar seus saberes docentes e caberá a ele conciliar a teoria apreendida na academia com a prática da sala de aula.

Enquanto isso, a última fase da docência, também pode ser concebida pelos professores de diferentes maneiras, visto que se caracteriza como o momento de afastamento das atividades escolares, por vezes, densas e cansativas e a progressiva aproximação da aposentadoria, proporcionando ao sujeito um conjunto de sentimentos e atitudes. Neste viés, o trabalho docente, mais especificamente sua prática pedagógica está sujeita a desdobramentos, oriundos da situação em que estes professores se encontram.

Pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores em início e final de carreira torna-se um exercício importante e necessário, visto que as fases referidas representam tanto o momento em que o professor adentra e assume a profissão (fase inicial), quanto o que fecha um ciclo de contribuição formal à educação do país (fase final), por vezes delicados e complexos. Nesse contexto questionou-se: qual a relação entre a primeira e a última fase da carreira docente e o desempenho da prática pedagógica dos professores de Geografia? Por meio dessa questão central, surgiram outras indagações: Como os professores iniciantes e em final de carreira

compreendem as fases em que se encontram? Como a prática pedagógica do professor é exercida pelos professores de Geografia no início e no fim da carreira? Existem dificuldades nas fases inicial e final da carreira do professor que influenciam no desempenho de sua prática pedagógica?

Com base nesses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar a relação da primeira e última fase da carreira e o desempenho da prática pedagógica dos professores de Geografia e como específicos: a) entender a concepção dos professores de Geografia iniciantes e em final de carreira sobre as respectivas fases; b) conhecer a prática pedagógica dos professores de Geografia em cada fase da docência; c) compreender os desafios e dificuldades oriundos das fases inicial e final da carreira do professor de Geografia.

1.1 Motivações pessoais e acadêmicas para o desenvolvimento da pesquisa

Com o término do ensino médio, após prestar Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) optei pelo Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) campus VI - Caetité, iniciando-o em 2014 e concluindo em 2018.

Desde os primeiros semestres do curso, sempre tive a intenção de fazer uma especialização e/ou mestrado, antes de começar a carreira docente. Os professores da graduação mencionavam, com frequência, a importância de um mestrado na profissão, e isto incentivou-me ainda mais, a ingressar em um Programa.

O interesse em fazer a pesquisa surgiu durante a graduação, quando me questionava sobre como seria a minha prática, após assumir uma sala de aula. Com isso, ao pensar a temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) decidi por trabalhar com uma pesquisa que permitisse estudar a carreira docente, com ênfase em seu início. Após o ingresso no curso de Mestrado, interessei-me pela ampliação da pesquisa abrangendo também o final dessa carreira, visto que estudar as interfaces dessas duas etapas na vida profissional dos professores de Geografia e suas implicações no desempenho de sua prática pedagógica, acrescentaria à educação e a minha formação.

Além dessas motivações, a pesquisa se justificou em função da situação que a profissão docente se apresenta no cenário atual e a consequente desvalorização da disciplina Geografia, na própria organização curricular das escolas, o que torna o exercício de lecionar tal disciplina mais difícil para o profissional da área, fato preocupante, sobretudo, para quem se prepara para ingressar na profissão. A pesquisa tem relevância acadêmica e principalmente social, pois está voltada aos sujeitos que os Cursos de Licenciaturas preparam para atuar na educação

(geográfica) e comunidade escolar em geral, além de introduzir uma discussão necessária no campo educacional.

1.2 Caminhos metodológicos...

Esta investigação se caracterizou por meio de uma abordagem qualitativa e tornou-se apropriada por abranger o problema e os objetivos desta pesquisa, pois segundo Godoy (1995. p. 63) "a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar".

A pesquisa qualitativa teve seus primórdios nas investigações sociais, no final do século XIX, por meio de estudos com observação direta de famílias trabalhadoras da Europa pelo sociólogo Frédéric Le Play (1806-1855). Desde então surgem trabalhos utilizando histórias de vida, entrevistas, o uso de documentos e as observações pessoais que contribuíram na conquista do espaço dentro do cenário investigativo, que até então, era marcado hegemonicamente pela pesquisa quantitativa. Os trabalhos produzidos pela Escola de Chicago, nos Estados Unidos foi também um marco da pesquisa qualitativa, com o desenvolvimento de métodos próprios, como "[...] a utilização científica de documentos pessoais, como cartas e diários íntimos, a exploração de diversas fontes documentais e o desenvolvimento do trabalho de campo sistemático na cidade" (GOLDENBERG, 2004, p. 28), demarcando os primeiros avanços para sua legitimação.

Para atender os objetivos propostos, a pesquisa se desenvolveu em etapas. No primeiro momento da investigação buscou o levantamento teórico, por meio de leituras e fichamentos de livros e artigos de autores que discutem as categorias que sustentam a pesquisa: Ciclo de Vida Profissional, Ensino de Geografia e Prática Pedagógica. Os autores mais trabalhados foram: Huberman (2007), Fernández Cruz (1995), Pimenta (1999), Tardif (2002), Garcia (1999), Pontuschka (2000), Cavalcanti (2002, 2015), Castrogiovanni (2006), Kaercher (2007), Castellar (1999), Perrenoud (2002) e Veiga (2007).

Em um segundo momento, pós exame de qualificação foram selecionados os sujeitos da pesquisa. Para cada grupo de professores, iniciantes e em final de carreira, foram convidados a participar da pesquisa entre 5 a 10 docentes. Salienta-se que a escolha dessa amostra tem respaldo também nas discussões de Minayo, (2017), que traz um debate em torno da questão amostral em pesquisas qualitativas e a necessidade de saturação. Alguns, segundo Minayo (2017) acreditam que a amostragem deve saturar a pesquisa, ou seja, que o tamanho da amostra precisa permitir que não surjam mais questionamentos e indagações sobre a temática, e que esta

demanda esgotar a discussão. Em contrapartida, há os que acreditam que o termo saturação seja impróprio, considerando a inexistência de um ponto exato para o corte da amostra, definição do tamanho, ou encerramento da pesquisa. Portanto, conforme a autora, não haveria um consenso sobre a padronização amostral para pesquisas qualitativas, e ainda, que é a extensão do objeto e a complexidade da pesquisa que devem orientar na escolha do tamanho da amostra e não a quantificação exata, em tese (MINAYO, 2017).

Sendo assim, o tamanho da amostra não define essencialmente a qualidade da pesquisa, mesmo que tenha importância dentro do trabalho, o necessário é que esta permita a aproximação do objeto de estudo. A amostra desta pesquisa foi selecionada tendo por base a técnica por julgamento que faz parte do grupo de técnicas da amostragem não-probabilística, caracterizada como "aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo" (MATAR, 1994, p.36). Na seleção dos sujeitos, por meio da técnica por julgamento, o investigador identifica seus pesquisados conforme sua conveniência, sendo geralmente aqueles sujeitos que este julgue mais propensos a participar da investigação, apresentem características desejáveis ao intuito da pesquisa e que propiciem chegar a uma resposta para a problemática.

Nesse contexto, infere-se que a amostragem eleita é uma escolha que se adequa e atende as expectativas da investigação, pois, uma amostra ideal segundo Minayo (2017, p. 10) é aquela que "reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo".

Com isto, a fim de efetuar uma abordagem mais específica, nesta pesquisa, realizou-se um recorte de tempo de cinco anos para definir os sujeitos que compõem o grupo de professores iniciantes e em final de carreira. Este tempo estabelecido para determinar os dois grupos é baseado na literatura de Huberman (1995) e Tardif (2002), que discutem sobre as fases da docência e as caracterizam de acordo ao tempo de atuação docente. Assim, os autores apresentam a primeira fase como aquela em que o professor se encontra entre os três e cinco primeiros anos da carreira. E os demais, na última fase docente, o mesmo tempo foi estipulado, para propiciar a equalização desse recorte.

No terceiro momento foram coletadas as narrativas dos professores participantes envolvendo temas referentes a sua prática pedagógica, ao ensino e aprendizagem de Geografia e as fases em que se encontram. Salienta-se que, estas seriam coletadas presencialmente num momento de encontro entre pesquisador e pesquisado, no entanto, devido à pandemia causada

pela COVID-19[1], e a necessidade de isolamento e afastamento social, foi preciso uma nova estratégia metodológica. Dessa forma, utilizou-se dos recursos tecnológicos possíveis para realização das narrativas, sem contato físico, atendendo assim, às recomendações dos órgãos oficiais de saúde.

Portanto, antes de iniciar as narrativas, os professores foram questionados sobre a possibilidade de realização por meio de vídeo chamada, recurso oferecido pelo aplicativo *WhatsApp* ou pela reunião na plataforma *Google Meet*, disponibilizado pelo servidor *Google*. A escolha desses recursos é justificada pela frequência com que os sujeitos da pesquisa os utilizam em suas atividades remotas, durante a pandemia. Para oficializar essa etapa da pesquisa foram enviados os termos de consentimento, informando os ajustes metodológicos e autenticando a aprovação dos professores, por meio de leitura, assinatura e devolução dos termos escaneados e via email .

Os professores também responderam questionários socioeconômicos enviados via e-mail, juntamente com os eixos norteadores para a realização das narrativas. Os cuidados com a gravação e registros foram tomados, para que se minimizasse o risco de perdas de trechos e falas importantes, imprescindíveis para análise dos resultados.

As narrativas apresentam significativo papel no processo investigativo, principalmente em pesquisas qualitativas e de cunho educacional, visto que é um instrumento de coleta de dados que dá voz aos sujeitos e permite uma participação mútua do investigado e do investigador (CUNHA 1997). Autores como Galvão (2005) e Oliveira (2011) fazem discussões sobre a importância do uso das narrativas investigativas como instrumentos para analisar histórias de professores, uma vez que estas oportunizam ouvi-los e a compreensão de sua cultura, pelo próprio ponto de vista dos sujeitos.

Segundo Oliveira (2011) quando o sujeito utiliza a narrativa para descrever suas relações pessoais “permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir” (OLIVEIRA, 2011, p. 290). Em situações que se deseja analisar a significação e as representações sociais dos envolvidos reforça-se o caráter subjetivo da narrativa e a amplitude de resultados que ela permite,

[1] Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (SARS-CoV-2) foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China, e provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19) (Disponível em:http://www.saude.ba.gov.br/temasdesaude/coronavirus/informacoes-sobre-a-covid-19).

principalmente ao enfatizar suas histórias de vida, memórias e autobiografias com base numa perspectiva pessoal e profissional.

Após a coleta das narrativas, realizou -se a transcrição e análise. A análise foi realizada tanto através da individualidade de cada narrativa, como de elementos comuns entre elas. Assim, foi utilizado como técnica, a análise de conteúdo, que consiste em "[...]uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos" (GUERRA, 2014, p. 38). Essa técnica facilitou a seleção e manuseio mais contundente dos dados para a pesquisa em questão, por permitir que eles fossem analisados por meio de uma observação e interpretação do que foi posto em evidência e além de tudo, do que pôde ter sido ocultado.

Por fim, salienta-se que por motivos de organização, a mensão aos professores participantes no decorrer da dissertação será feita pela denominação de grupo 1 e grupo 2, em início e final de carreira, respectivamente. E cada professor de determinado grupo, terá a primeira letra do nome como referência no momento que for mencionado na dissertação, assim, sua identidade será preservada, mantendo a sua integridade e inoquidade da pesquisa.

1.2.1 O Estado do Conhecimento

Realizou-se também um levantamento do número de pesquisas que discutem a mesma problemática investigada, sendo estas em nível de Mestrado e Doutorado, em todo o Brasil. A busca priorizou o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares, responsável pelo acervo de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e por fim, o Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista.

Na busca priorizou-se os trabalhos, entre os anos 2009 e 2019 e procurou identificar aqueles cujos títulos apresentassem alguma semelhança com a temática desta pesquisa. Dessa forma, utilizou-se inicialmente o descritor "prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos da docência" para selecioná-los. Caso a primeira tentativa não

lograsse êxito, outros descritores como “Professor iniciante, “ última fase docente”, Prática pedagógica do professor de Geografia’, seriam utilizados também.

O principal quesito de escolha dos trabalhos foi referente a alusão das duas fases docentes “primeira” e “última” nos títulos, indicando que estas foram pesquisadas de maneira conjunta na referida investigação. Após escolhidos os trabalhos que atendiam ao primeiro quesito relacionado ao título, propunha-se a leitura dos resumos, que não se estenderia à pesquisa na integra, mas, que permitisse identificar as principais ideias do autor. Para facilitar a localização e propiciar uma busca mais avançada e eficiente, utilizou-se filtros disponibilizados na maioria das plataformas: Educação; Mestrado e Doutorado, Ciências Humanas, idioma português e período de 2009 a 2019.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes disponibilizou um total de 1267 trabalhos com o uso do descritor e dos filtros. Todos apresentavam em seus títulos, algum termo referente ao descritor, contudo, os títulos selecionados, não possuíam indicativos de análise da prática pedagógica dos professores de Geografia nas fases inicial e final na mesma investigação, perante a isto, não atenderam ao propósito da busca. Destaca-se que o termo com maior incidência entre as pesquisas foi “fase inicial” apresentando-se na maioria dos títulos, assim com “prática pedagógica”, com expressivo número, mas que, no entanto, em sua maioria não se referia ao professor de Geografia, sujeito desta investigação. Em relação a última fase, esta não teve menção em nenhum dos títulos selecionados com o descritor.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), iniciou-se a busca optando pela opção “busca avançada”. Nesta primeira sondagem, utilizando os filtros e o primeiro descritor, não foi encontrada nenhuma pesquisa. Em um segundo momento, substituiu-se o filtro “dissertação” por “teses” e com a alteração, a BDTD disponibilizou um resultado de 14 teses. Contudo, ao analisar seus títulos, não foram encontradas evidências de que as pesquisas apresentassem uma discussão próxima à da investigação aqui posposta, visto que, nenhuma estava relacionada as duas fases da docência de maneira conjunta e nem da prática pedagógica do professor de Geografia, para tanto, também não passaram para a segunda fase de leitura dos resumos.

Outra fonte de busca foi o banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que possui um total de 148 pesquisas entre teses e dissertações desenvolvidas e defendidas, entre os anos 2014 e 2020. Na busca, usou-se inicialmente o descritor “prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos da docência”. Neste momento, o *site* não disponibilizou nenhum trabalho. Para afunilar mais a pesquisa, fez-se o recorte do descritor inicial e refez a busca com

os seguintes: “Professor iniciante”; “professor em final de carreira”; “fases da docência”; “prática pedagógica”; “professor de Geografia”. Ainda assim, não foram encontrados resultados satisfatórios.

No banco de Dissertações e Teses da Universidade de São Paulo, a busca foi realizada na Biblioteca Digital da Universidade que compõe um acervo de documentos, com um total de 53.304 dissertações e 37.184 teses. Com o primeiro descritor, não houve registros. Com “professor iniciante” o *site* disponibilizou 8 títulos, destes, apenas 1 se aproximava da temática por pesquisar os desafios e possibilidades no trabalho do professor nesta primeira fase. Tratava-se de uma dissertação de mestrado do ano 2016, desenvolvido no Programa de Estudos Linguísticos Literários e Tradutólogicos em Francês. No entanto, como no título não havia menção de investigação também da última fase, requisito necessário na eleição do trabalho a passar para a segunda fase, a leitura de seu resumo também não foi realizada e não foi contabilizado. Salienta que os demais descritores não obtiveram registros de trabalhos.

No banco de dados da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações, usando o mesmo descritor e os filtros, disponibilizou 300 trabalhos, entre teses e dissertações. Deste total, nenhum trabalho continha títulos com os requisitos necessários para prosseguir até a segunda fase, ou seja, não possuam indicativo de análise da primeira e última fase na mesma pesquisa e nem da prática pedagógica do professor de Geografia.

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a busca foi realizada nos trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. O *site* redirecionou a busca para o Centro de Documentação e Informação Luz Henrique Dias Tavares. Esta página disponibilizou as teses e dissertações desenvolvidas pelo Programa da Universidade. Com a utilização do descritor completo, o repositório não disponibilizou resultado. Após trocar e utilizar somente “professor iniciante”, ele apresentou 69 trabalhos, destes, nenhum se encaixou nos requisitos para a seleção. Com o descritor “pratica pedagógica” foram apresentados 90 trabalhos, contudo, nenhum era voltado ao professor de Geografia. Com “última fase docente”, nenhum resultado foi encontrado.

Ao analisar os registros dos bancos de dados e ao observar que não há evidencias de pesquisas de Mestrado e Doutorado que investiguem a prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos da docência, percebe-se que, apesar de ser uma temática relevante à educação, não há registros de pesquisas direcionadas a essa temática. Portanto, evidencia que muitos pesquisadores ainda não despertaram para a necessidade de buscar

compreender como os professores, especialmente os de Geografia, encontram-se nas duas fases extremas da profissão docente.

1.2.2 Os percalços durante a construção da dissertação

Salienta-se que esta pesquisa se desenvolveu em meio ao ápice da pandemia causada pela COVID-19, que atingiu os países do mundo e provocou uma situação atípica na sociedade em 2020. Após a notícia do primeiro caso de COVID confirmado no Brasil, ocorrido em março de 2020, a sociedade começou a vivenciar algo nunca visto e que desencadeou grande instabilidade nas pessoas, pricinpalmente a emocional. A necessidade de distanciamento e isolamento social, fez com que o planejamento inicial para o desenvolvimento da pesquisa fosse alterado, com modificações que permitissem o prosseguimento das atividades, no entanto, sem desrespeitar as recomendações dos órgãos de saúde e preservar o bem-estar de todos os participantes da pesquisa.

A busca por livros e artigos *online* foram recorrentes, além do contato apenas virtual com as pessoas indispensáveis para a pesquisa. Com isso, ressalta-se que a tecnologia foi essencial durante o momento vivenciado por todos. Ela permitiu estar conectados e propiciou a interação entre os indivíduos num período em que a permanência em nossas residências foi necessária para conter a propagação do vírus.

Neste interim, com o fechamento dos comércios, igrejas, escolas e outros estabelecimentos, e com o isolamento social, a pesquisa tornou-se mais difícil, sobretudo em encontrar dados, documentos, fotos e informações sobre os locais de prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa. A busca por *sites* oficiais do governo ou das próprias escolas foi constante, contudo, nem todas as instituições dispunham de informações na rede *online*, dificultando a escrita da dissertação.

A coleta das narrativas dos professores também exigiu persistência e diálogo, pois, com o fechamento das escolas e a consequente novidade das aulas remotas, os professores se sobrecarregaram com a rotina, além de enfrentar a ansiedade, e conciliar as atividades escolares com os afazeres domésticos (rotina mais expressiva entre as professoras).

Nesta perspectiva, salienta-se que estes professores, principalmente os do grupo 2, tiveram maior resistência em realizar as narrativas, tendo em vista que estavam atarefados com as aulas remotas, suas atividades pessoais e também pela dificuldade com o uso das novas tecnologias. Além disso, destaca a complexidade em conseguir identificá-los, visto que, muitos não se encaixavam no recorte de tempo estabelecido. Este fato esteve relacionado em maioria

com a nova atualização da Reforma Previdenciária, em que, para muitos professores, o tempo de atividade a ser cumprido para se aposentarem aumentou, ou em outros casos, mesmo tendo o tempo de contribuição condizente com a Reforma, a idade do mesmo não era compatível com os critérios estabelecidos, o que causou transtornos durante o andamento da pesquisa.

Todos os acontecimentos que marcaram a construção da dissertação foram desafios que tornaram o percurso mais difícil, e, exigiu paciência e dedicação. Os momentos de ansiedade foram recorrentes e a preocupação com o planejamento foi angustiante, contudo, apesar das adversidades encontradas pelo caminho, seguiu-se na perspectiva de finalizar a discussão proposta e construiu-se a dissertação.

A dissertação está distribuída em quatro seções: a primeira (introdução) apresenta o tema da pesquisa, os objetivos, questões de pesquisa e os caminhos metodológicos percorridos. A segunda traz as discussões teóricas da investigação, com uma proposta de debate sobre o ciclo de vida profissional, o ensino de Geografia e a prática pedagógica dos professores. A terceira propõe a apresentação dos sujeitos da pesquisa, da Região de Influência de Caetité-BA, bem como dos locais de desenvolvimento da prática pedagógica pelos professores. Na quarta seção, faz-se a análise das narrativas dos professores sobre a primeira e última fase docente e a prática pedagógica, e por fim, apresenta-se as considerações finais, referências utilizadas e os apêndices.

2 EDUCAÇÃO, CICLO DE VIDA PROFISSIONAL, ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Esta seção é dedicada às discussões teóricas da investigação. Propõe-se o debate sobre as categorias base da pesquisa. Apresenta o breve histórico da educação no Brasil; o ciclo de vida profissional, com ênfase na fase inicial e final da carreira do professor, o Ensino de Geografia e a Prática Pedagógica.

2.1 Breve histórico da educação no Brasil

No Brasil, a história da educação coincide com a época de chegada e colonização do país pelos portugueses em 1500, século XVI. Na intenção de "catequizar" os nativos e levá-los à fé católica como meio de dominação e obediência aos colonizadores, surgiu a necessidade de pessoas para auxiliar nessa missão. A chegada da Companhia de Jesus marca o início de uma educação voltada aos ensinamentos religiosos. Esta ideia de catequização estava diretamente ligada à de dominação de territórios, visto que, uma vez convertidos à fé cristã, os indígenas estariam suscetíveis à servidão da coroa. Com os nativos catequizados e voltados à fé, tornava-se mais fácil a permanência e chegada de novos habitantes ao país recém-descoberto, e isto facilitaria mais tarde também, a exploração da força de trabalho dos índios, por meio da instrução para as atividades coloniais que favoreciam a economia da metrópole. Dessa forma, a educação jesuítica e sua permanência em terras brasileiras significavam domínio e apossamento do território, além da conquista de novos servos para a coroa portuguesa, que viria expandir por meio do uso da religião e catequização dos povos indígenas e manter suas relações de poder e fortalecimento da economia.

Segundo Ferreira Junior (2010), além da intenção de catequizar e instruir os índios, era necessário também, incluir os filhos dos colonos, sendo que os jesuítas eram os únicos educadores que serviam a coroa. Dessa maneira, a educação elementar era constituída inicialmente pelo aprendizado do português como língua, da doutrina cristã e do aprender a ler e escrever. Depois, se optassem, poderiam continuar com as aulas de canto e música instrumental, além do aprendizado profissional e agrícola e/ ou aulas de gramática.

Destaca-se também a educação do índio, inicialmente, como forma de levá-lo ao sacerdócio e assumirem a função de catequizadores dos demais, prosseguindo assim a missão de dominação da coroa portuguesa sobre eles, contudo, esbarraram em desafios relacionados principalmente, à dificuldade de comunicação, visto que muitas tribos possuíam seu próprio dialeto, causando conflitos de linguagem entre "educadores" e "educandos" e a inadequação

dos povos aos costumes portugueses, em especial os idosos que se mantiam ligados aos costumes tribais (ALMEIDA, 2014). Estes fatos levaram os jesuítas a criarem novas estratégias para concretizarem suas ações, como por exemplo, o redirecionamento dos ensinamentos cristãos aos índios jovens, por serem suscetíveis a se adequarem as mudanças pretendidas, e, dessa forma, poderiam auxiliar os jesuítas na missão de catequizar os mais velhos.

Outra medida estratégica dos jesuítas foi a produção de escritos catequéticos na língua indígena, facilitando a comunicação e a difusão dos ensinamentos, além da importação de crianças órfãs de Portugal para serem introduzidas no seio das tribos, com o intuito de disseminar os costumes portugueses entre os indígenas, por meio do convívio social (ALMEIDA, 2014). Os índios passaram a ser educados para o trabalho na agricultura e a educação elementar era voltada aos filhos dos colonos, considerada a elite da época no Brasil. Sobre isto, Ribeiro (1998) pontua:

> Verifica-se dessa maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial; o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados; A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos ao catolicismo, bastante abalado com a reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão de obra (RIBEIRO, 1998, p.23/24).

Ainda segundo Ribeiro (1998), o choque de interesses entre a Companhia e a Metrópole gerou uma crise no sistema educacional jesuítico, que a este tempo possuía uma quantidade de bens acumulados com a arrecadação do dízimo e aquisição de terras. A acumulação de riquezas pela Companhia desagradava a Coroa, que exigia o repasse de todos os recursos a seu comando, e que mantinham o interesse em dominar os nativos e explorar sua força de trabalho.

Estas desavenças e a consequente ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, no posto de prestígio político da Coroa, em 1750, e de suas reformas estruturais em todas as esferas da sociedade portuguesa ficaram conhecidas como Reformas Pombalinas, culminam na ordem de expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759. Esta, vinha de encontro à alguns interesses econômicos da Coroa Portuguesa, o que representava ameaça à sua supremacia (RIBEIRO, 1998).

A expulsão dos jesuítas desencadeou o desmoronamento dos primeiros ideais de educação no Brasil e concretizou a implementação das Reformas Pombalinas, em meados do século XVIII. As reformas pretendiam reerguer Portugal que passava por um declínio

econômico e perca de poder pela ascensão crescente da Colônia, e o crescimento de outros países como a Inglaterra e a Espanha. Neste cenário, a educação no Brasil via-se desarticulada e em progressivo declínio, e, as Reformas, além de seu viés econômico, viria figurar uma tentativa de soerguimento da educação, através de implementações e mudanças na estrutura educacional que fora deixada pelos jesuítas (MACIEL e NETO, 2006).

A reforma educacional pombalina, pretendia, dentre outras aspirações, preencher a lacuna causada pela expulsão dos jesuítas, ação que, consequentemente, acabou com o único sistema educacional existente no Brasil, até então. Buscava também levar o povo aos ensinamentos voltados às mudanças pretendidas para a sociedade, principalmente, as relacionadas ao setor econômico, tanto de Portugal, quanto da Colônia brasileira.

Pautado nos ideais iluministas, o Marquês de Pombal via na educação o meio de levar os indivíduos a se adaptarem à modernidade que começava a ser implantada na sociedade portuguesa. Assim, a educação jesuítica não atenderia mais a essa demanda, necessitando dessa forma, um novo modelo, com novas metodologias, métodos e finalidades. A reforma foi implantada na Metrópole portuguesa e na Colônia. Contudo, pouco mudou o cenário educacional e ainda apresentava um vasto distanciamento na forma como era desenvolvida nas duas sociedades. Nesta última, o ensino continuava sendo realizado nos moldes jesuíticos, considerados tradicionais e ultrapassados, enquanto que em Portugal, via-se pequenas mudanças metodológicas e nas finalidades do ensino. Com essa discrepância, a educação na Colônia continuava precária, excludente, e, sobretudo, obsoleta (CARVALHO, 1978).

Assim, a tentativa de implementação de mudanças estruturais na sociedade portuguesa e na Colônia em busca do progresso idealizado, fez com que Portugal realizasse diversas intervenções em seus territórios, muitas destas, provocaram a insatisfação da Colônia brasileira com a reforma e as atribulações que esta provocara, e, desencadeou-se uma série de revoltas e insurreições, culminando na reivindicação pela independência do país.

Proclamada por Dom Pedro I, em 1822, o Brasil adota o Regime Imperial, e a educação ganhou um novo impulso após a expulsão dos jesuítas e a reforma educacional pombalina. Neste período, foram criados o Projeto do Tratado da Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de criação de Universidade. Estes dois, apesar de representarem o interesse comum pela educação, mantinham discordâncias entre si. Xavier, Ribeiro e Noronha enfatizam:

> Enquanto o primeiro visava a postergação de qualquer medida governamental quanto ao ensino elementar até a elaboração de uma ‘doutrina educacional nacional’, a ser ministrada pela elite intelectual, a segunda propunha a criação

> imediata de, pelo menos, duas universidades no país (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.61).

Mesmo com o confronto de ideais entre os dois projetos e constatando o interesse em desenvolver uma educação que favorecesse a elite local, a criação de instituições de ensino demostrou expressivo passo na reestruturação educacional do país. Foram criadas escolas de ensino primário, através do Decreto de 15 de novembro de 1882, que visava a instrução primária de todos os cidadãos do Império. Elas abarcavam apenas o ensino elementar da leitura, escrita, cálculos, geometria básica e a gramática portuguesa, e ficaram conhecidas como "Escolas de Primeiras Letras". Não possuíam as devidas condições materiais para o desenvolvimento das aulas, e mais tarde foi percebido a sua fragilidade e o corrente distanciamento de sua ideia inicial de atender a todos os cidadãos do império (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994).

Ainda segundo os autores (1994), devido a necessidade de professores ordenados para o oficio, criou-se os Cursos Normais que deveriam dar formação aos que atuariam nas escolas. Com este intuito, no período de 1831 a 1860, um total de seis escolas foram construídas nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, sendo estas instaladas em centros populosos de cada região, além da implantação de Cursos de Ensino Superior. Mesmo com toda a precariedade que o ensino elementar apresentava na época, via-se a necessidade de pessoal formado para manutenção política e administrativa do Brasil, fato que resultou na criação de vários cursos de alto prestígio social, e que seriam ocupados pela elite intelectual e financeira do Império.

O ensino secundário conseguiu seu lugar dentro do cenário educacional com a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1838, passando a atender o público elitizado que pretendia seguir carreira nos cursos superiores. Segundo Ferreira Junior (2010), as camadas populares, os escravos, os filhos de comerciantes e pessoas de baixa renda, continuaram sem espaço dentro da educação planejada para a Nação-Império, e representavam um extenso número de analfabetos sem acesso ao ensino.

Outro impulso que a educação brasileira ganhou esteve relacionado a implementação da Reforma Leôncio de Carvalho (1879), que visava a proposição de ideias positivistas para o ensino, com a liberdade dos alunos em escolherem o método que julgassem adequado para sua aprendizagem, a defesa de que o Estado se responsabilizasse pelo pagamento de salários aos profissionais para exercício do magistério, a liberdade de credo religioso e organização dos colégios, dentre outras. Essa reforma denotou uma preocupação com os rumos que a educação do país havia tomado até aquele período. Como consequência desta tentativa de reforma, surgiu o ensino para meninas, mesmo que de nível secundário e de iniciativa particular, e representava um importante passo para as mulheres, que até aquele período, era uma das parcelas analfabetas

da população brasileira, visto que, elas eram educadas para trabalhos domésticos e cuidados com o lar e a família (RIBEIRO, 1998).

Após o fim do período Imperial, o Brasil instituiu a República em 15 de novembro de 1889, o Estado se fortalecia e apresentava maior domínio territorial, o país precisava abandonar os estigmas da antiga ordem administrativa e fortalecer a ideia de Nação-Estado. Nessa época refletia também as mudanças econômicas no país, que começavam a ocorrer por conta de um progresso oriundo da produção do café em grande escala.

O modelo republicano passou a utilizar o sistema de voto como meio para "escolher" os governantes, contudo, a medida representava mais aos interesses dos grandes comerciantes de café e excluía as mulheres e analfabetos do direito. A situação da educação continuava precária, e, sobretudo, excludente, contudo, algumas reformas previstas como solução para o "caos" educativo começariam a ser pensadas. Assim como a economia e outros seguimentos do modelo imperial de governo, a educação recebia críticas por suas deficiências e incapacidade de propiciar o crescimento do país. A proposição de um novo modelo de educação era vista como maneira de superar os atrasos do antigo regime.

Um novo projeto de educação é proposto, diante da emergência de um ensino que permitisse o povo acompanhar o progresso do país. Na estrutura deste projeto está a criação dos Grupos Escolares, modelo de escola idealizada para o ensino primário, o qual mantinha um programa de métodos e práticas pedagógicas avançadas (no período), pautadas nas ideias positivistas que utilizava a memorização como principal forma de aprendizagem. Caracterizava-se pela presença de turmas multisseriadas e um único professor ministrante, o qual deveria ter uma boa formação para ser admitido. O primeiro Grupo Escolar foi implantado em São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, depois, expandido para outros estados. Este modelo de escola representava a modernidade no período da Primeira República, e era visto como a renovação educacional necessária para o desenvolvimento do país (SOUZA, 1998; RIBEIRO, 1998; ROMANELLI, 2014).

A Reforma Benjamin Constant (1890) foi outra tentativa de melhorar a educação no Brasil durante a Primeira República, e visava uma escola gratuita, ensino liberal e laico. A reforma, composta de vários decretos, deu início a um cenário de descentralização das escolas primárias, com a valorização da escola secundária e buscava a popularização do ensino, atendendo assim, várias camadas da população. Neste período, houve a criação do ensino primário e secundário, organizados em graus e pelas idades dos alunos, além de uma maior atenção aos cursos superiores. Os currículos das escolas também foram modificados, com incremento enciclopédico e valorização de disciplinas científicas caracterizadas pelo

Positivismo, que mais tarde, durante a Segunda República, seria questionado e visto como motivo de ineficácia do ensino (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994).

Com as transformações no sistema econômico e de produção no Brasil, no início do século XX e o advento da industrialização, a educação passa mais uma vez a se tornar uma preocupação para o Estado. O progresso que a industrialização poderia trazer ao país esbarrava na consequente falta de instrução da população. O analfabetismo se tornou um problema que exigia soluções rápidas para sua diminuição e uma demanda de outras reformas no ensino.

A Revolução de 1930 foi um movimento que ocorreu no século XX e teve relação com o descontentamento das frentes políticas de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo e Bahia com o resultado das eleições de 1930. Esses estados eram fortes influenciadores da política nacional e mantinham interesse pelo controle político do Estado, no período em que a cafeicultura e a produção leiteira estiveram em alta.

Este embate resultou no movimento que destituiu o então presidente Washington Luís, em 1930, impediu a posse do presidente Júlio Prestes, eleito por votação direta, e empossou provisoriamente neste mesmo ano, Getúlio Vargas, dando fim ao período que ficou conhecido como República Velha.

Nesse mesmo período, acontecia um amplo movimento de industrialização e urbanização do país, além de várias intervenções e mudanças legislativas, conhecido como “Era Vargas”, e demarcou mudanças na educação brasileira. Com a insatisfação e constantes revoltas que aconteciam na sociedade, dentre muitas das reivindicações estava a de um ensino que atendesse ao povo e as demandas da nova fase desenvolvimentista do país. Mais uma vez, um novo modelo de educação começava a ser pensado e abriu espaço para medidas de correção e transformação do ensino precário, elitizado e excludente, embasada em uma proposta de educação pública, laica, de qualidade, e, sobretudo, pautado na perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências que serviriam ao progresso (TEIXEIRA, 2015).

Esse novo modelo que se tentava implantar no Brasil, foi pensado pelos chamados Pioneiros da Educação, liderado por Anísio Teixeira, político e educador na época de governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945). Esse período da história da educação marca também a recorrente prática de importação de modelos estrangeiros, aplicados como mecanismos de solução dos problemas educacionais.

Os Pioneiros, grupo constituído em grande parte por educadores insatisfeitos com a situação educacional do país, lançaram um documento como tentativa de mudança: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), escrito e assinado por personalidades da época e que pretendiam reformas estruturais para a educação brasileira, como o próprio Anísio Teixeira. O

escolanovismo[2], a defesa de criação de escolas primárias em tempo integral, e ideia de um Estado provedor e responsável pela educação gratuita e de qualidade, fizeram parte das aspirações dos pensadores da educação do período, e permitiu um impulso nas discussões sobre a necessidade de democratização da educação, inclusive na organização do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1945 e definitiva criação no ano de 1961.

O Manifesto procurava dar visibilidade à educação, e afirmá-la como a solução dos problemas que ocorriam no país. Além disso, os pioneiros asseguravam que o Estado se responsabilizasse como provedor da educação, deixando de ser uma obrigação somente dos pais, tornando direito do indivíduo e dever do Estado, com garantida de laicidade, qualidade, e, sobretudo gratuidade à toda população, sem distinção de classes, tendo em vista que, a educação, segundo eles, era um direito biológico do cidadão.

Assim, o manifesto de 1932 traria à tona alguns dos desafios que necessitavam ser superados para que a educação melhorasse. Ao realizar críticas ao antigo modelo de educação, caótico e desarticulado, e principalmente tradicional, os pioneiros apontaram no documento, possibilidades de uma renovação educacional, no qual, diversas reformas escolares deveriam ser pensadas. Os Pioneiros idealizavam mudanças na organização das instituições, dos métodos científicos e pedagógicos, na administração, e buscavam eleger um novo panorama à educação brasileira (HISTEDBR, 2006**).**

Alguns anos após o primeiro Manifesto e sem alterações na educação como pretendiam os intelectuais e educadores, lança-se o segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1959, com ideais e aspirações semelhantes às do primeiro, porém, mais realistas. O crescimento demográfico, acelerado com o advento da industrialização tornou-se preocupação para os pioneiros, assim como o alto número de analfabetos que compunha a população brasileira, além do caos dos sistemas de ensino que continuava a utilizar métodos tradicionais, e, consequente fracasso escolar dos alunos (HISTEDBR, 2006**).**

Os pensadores, liderados ainda por Anísio Teixeira, demandavam uma educação igualitária e menos excludente para a população, e permaneciam no ideal de criação da LDBEN,

---

[2]John Dewey ao se inserir neste contexto revolucionou o sistema educacional da época. Propondo novas técnicas pedagógicas que conduziram significativas modificações no modelo educacional vigente no país. Essas técnicas foram fundamentadas no pensamento liberal surgindo assim uma nova filosofia, conhecida como a Escola Nova ou Escola Progressista, representando no cenário educacional do país uma opção, ou mesmo como uma oposição ao ensino tradicional em vigor até então. Assim, esta nova política partia do princípio de que a escola deveria atuar como um instrumento para a edificação da sociedade através da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo (PEREIRA et al., 2009, p.155).

que se concretizou em 1961 e efetuou mudanças na estrutura organizacional do ensino, nos conteúdos e no currículo das escolas (PILETTI, 2002). O Manifesto teve a implementação da LDB como principal marco idealizado. A proposta de Diretrizes e Bases para a educação, enviada à Câmara dos Deputados estaria em discussão por um longo período.

Enfrentando diversas barreiras para sua oficialização como lei, o projeto da LDB permaneceu no pleito e no cenário de discussões entre várias frentes. O embate se fixou entre os que defendiam a escola pública, os da escola particular, e também aqueles que preferiam o ensino religioso. Assim, os objetivos dos pioneiros da educação nova, estavam ameaçados pelas disputas de poderes e interesse que a educação despertava nos envolvidos na questão educacional.

Contudo, cabe destacar que todo processo ocorreu em meio a discordâncias com a elite conservadora que defendia sua posição de hierarquia e poder, como afirma Piletti (2002): "Duas correntes radicalizaram suas posições: a dos defensores da escola pública, representada principalmente pelos educadores filiados ao movimento da educação nova, e a dos defensores da escola privada, ligados aos meios católicos" (PILETTI, 2002, p.101).

Além da LDBEN, movimentos em prol da redemocratização da educação ganharam formas, entre 1946 e 1964, como por exemplo o Movimento de Educação Popular, a Campanha de Redução de Analfabetos; o movimento de Educação de Base (MEB) e o Programa Nacional de Alfabetização, voltados para a ampliação da educação no país e o seu acesso democrático (TEIXEIRA, 2015). Estes programas, dirigidos à alfabetização da população brasileira adulta, tinham o objetivo de conduzir o povo ao aprendizado básico do ler, escrever e fazer cálculos simples, considerados suficientes para serem tidos como alfabetizados e acompanharem o desenvolvimento do país.

Neste cenário, surge o intelectual e alfabetizador, Paulo Freire, com uma proposta de educação que, para além desse ensinamento básico e raso, via na alfabetização dos adultos, a possibilidade de levá-los a conscientização dos problemas cotidianos e, sobretudo, a terem uma visão de mundo mais realista e crítica, para, assim, abandonarem a posição de dominados.

Freire (2018) desenvolveu um método de ensino que utilizava uma pedagogia através de práticas inovadoras que levam em consideração a realidade, as vivencias cotidianas, e a cultura dos alunos, ao invés do uso de cartilhas prontas. Este método ficou conhecido como "palavras geradoras" e foi responsável pela alfabetização de diversos indivíduos, principalmente na região Nordeste.

O estado do Rio Grande do Norte foi o pioneiro na utilização do método pedagógico de Freire. O pedagogo ainda realizou diversas intervenções nas universidades nordestinas, como

por exemplo, em Recife (1960), onde participou do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016).

Freire (2018) pretendia que os alunos conseguissem desenvolver sua criticidade através da alfabetização, sendo assim, a pedagogia seria libertadora à medida que eles se percebessem como sujeitos construtores de suas realidades. A criação destes programas de alfabetização e a inegável contribuição de Paulo Freire para a educação neste período, e na atualidade, representou um avanço para o país, sobretudo ao ensino popular, porém, o país vivia a Ditadura Militar de 1964.

A implantação da Ditadura Militar, durante os anos 1964 a 1985, resultou numa série de retrocessos à sociedade e em especial à educação, que passou a funcionar sob forte autoritarismo, com a realização de "reformas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados- alunos, professores e outros setores da sociedade" (PILETTI, 2002, p.114).

O regime teve início após o golpe que destituiu o então presidente nomeado, João Goulart em 1964, por meio de intervenção militar e contou com as Forças Armadas empossando o ditador Marechal Castelo Branco. Com os militares no comando governamental, houve frequentes repressões violentas aos opositores, criação da Lei de Segurança Nacional, de Atos Institucionais (AIs) e outras medidas. Os AIs permitiam a cassação de mandatos políticos, retirava direitos da população e tornava legal ações violentas e torturas, além de darem poderes para os militares na escolha de representantes em várias esferas, inclusive para banir o voto na escolha presidencial, e também legalizaram o fechamento do Congresso parlamentar, dentre outras ações empreendidas que marcou um período de tensões na sociedade brasileira (PRIORI, 2012).

Repressões e censuras à professores e alunos, invasões das escolas e Universidades foram ações realizadas durante a ditadura, assim como proibição de reuniões e discussões de cunho reivindicativo, como por exemplo a de melhores condições nos sistemas de ensino ou algo semelhante e que fossem de encontro aos decretos repressivos. O cenário educativo desta época contava com um alto número de repetências e evasão escolar, baixa remuneração dos professores, taxas de analfabetismo, falta de recursos materiais nas escolas, forte crescimento da privatização do ensino e das escolas particulares, além da retenção de recursos financeiros destinados à educação (PILETTI 2002).

A incorporação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi outra ação empreendida durante o regime militar, no ano de 1967, durante o governo de Arthur da Costa e Silva (1967-1969). Com o fim dos programas de alfabetização como o Movimento de Cultura

Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), a Cruzada ABC, dentre outros, que foram pensados e implementados pela Igreja Católica, por movimentos sociais e por Paulo Freire, o MOBRAL foi introduzido como uma nova estrutura de ensino para a alfabetização dos jovens e adultos.

O MOBRAL se caracterizava pela formação aligeirada dos alunos, com uma metodologia de ensino pautada, inicialmente, na aprendizagem do cálculo, da leitura e escrita, e em um segundo momento, pautada na formação profissional desse aluno, preparando-os, assim, como mão-de-obra para as indústrias e consequentemente, propiciando o crescimento econômico do país, que, naquela altura se aproximava do chamado "milagre econômico" (SANTOS, 2014).

O regime militar que perdurou por vinte anos no Brasil, teve sua ruptura, dentre outros motivos, em decorrência das pressões dos opositores, principalmente os movimentos de esquerda e das manifestações populares reivindicando uma eleição direta para a escolha dos governantes para o país. Com o consequente fim da Ditadura Militar, e a nova Constituição de 1988, a educação volta a ser pauta das discussões. A criação do Fórum da Educação fortaleceu o debate sobre o ensino de qualidade, gratuita e pública, e enfrentou vários embates, principalmente relacionados a disputas e interesses da elite que reivindicavam apoio do Estado para manterem escolas particulares, enquanto que os defensores da escola pública lutavam para implantar o ensino popular (ROMANELLI, 2014).

A criação da nova Constituição de 1988, implementou diversas alterações nas leis que regulamentavam a educação no país, tais como as modificações na LDBEN, no ano de 1996 e a criação do Plano Nacional da Educação (PNE) neste mesmo ano. Estes documentos levaram a educação brasileira a concretizarem algumas das mudanças pretendidas, responsabilizando os Estados, Municípios e a União, da oferta e garantia do ensino gratuito à população.

A implantação da LDBEN propiciou uma série de alterações à educação, e, simultaneamente, desencadeou variadas discussões entre educadores, políticos e outras camadas da sociedade em relação aos benefícios, as lacunas, os prejuízos e as reais intenções desse documento, no entanto, é necessário reconhecer que mobilizou novamente o cenário educativo e favoreceu a visibilidade para a educação. Em um período mais recente, no ano de 2017, a LDBEN foi atualizada e previu novas alterações no ensino brasileiro com vistas nos dos resultados e na sua qualidade.

Com isto, é perceptível a ação do Estado na promoção da educação, na realização de mudanças e alterações que são pensadas a partir da necessidade de cada período da sociedade. Neste sentido, a história da educação brasileira torna evidente que a educação é um seguimento

social que demandou várias mudanças e refletiu a necessidade de ser pensada como instrumento importante para a constituição e desenvolvimento do país. Fica visível o interesse que desperta, seja da elite, do Estado, dos educadores.

Os caminhos trilhados pela educação influenciam no ensino, e, necessariamente na profissão docente, tendo em vista que estes se consolidaram em meio aos conflitos e transformações ocorridas durante a história educacional brasileira, e sendo assim, pode afetar diretamente o professor e sua atividade pedagógica em sala. E, ao inferir que o professor é o responsável por fazer a mediação desse ensino, cabe refletir a profissão como um ciclo de vida permeado de questões que marcam sua carreira.

2.2 Ciclo de vida profissional: fases da carreira docente

Os estudos sobre a carreira profissional dos professores desenvolveram-se em consonância com os de ciclo de vida humana, sendo estes últimos enfatizados pela literatura psicodinâmica como Freud (1950), Henry Murray (1950), Robert White (1952), entre outros. Os estudiosos da Escola de Chicago também deixaram contribuições ao desenvolverem uma metodologia de história oral para suas investigações, estruturando assim, as primeiras análises da socialização de adultos e da carreira profissional. As publicações referentes às conceitualizações e dados empíricos de diversas disciplinas realizadas nos anos 1970 constituíram um interesse pelas investigações sobre a docência e demarcou o crescimento dos estudos sobre a carreira do professor em vários países, como nos Estados Unidos, Inglaterra, nos Países baixos, Canadá, Austrália, na França entre outros (HUBERMAN, 1995).

No campo das investigações sobre a carreira profissional, os estudos ainda são recentes, mas, demarcam as primeiras preocupações e interesse com o desenvolvimento da carreira docente. Michael Huberman (1995), autor português, se dedicou a pesquisar o ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário em Portugal, foi um dos pioneiros e tornou-se um dos autores mais citados nas pesquisas relacionadas ao assunto. O autor (1995) analisa a carreira docente por meio da socialização do professor com a profissão, do acumulo de experiência no ensino e as variações que ela apresenta ao longo do tempo, e apresenta seis fases/ciclos que em sua perspectiva caracteriza a carreira docente. Para ele, a carreira do professor tem início por meio da sua entrada nela, sendo esta a primeira fase e se refere aos três primeiros anos de docência.

Em seguida tem a fase de estabilização, entre os oito e dez anos de atuação profissional e se caracteriza pelo momento em que o professor assume sua profissão, começa a construir sua identidade docente e adquire emancipação e liberdade de atuação pedagógica.

A fase de diversificação compreende o momento em que docente atinge a maturidade na profissão, que o permite inovar, buscar novas técnicas, materiais e experiências para consolidação de sua prática pedagógica. Nesta fase, os professores estão mais motivados, demostram maior interesse em desenvolver atividades criativas, maior empenho entre o corpo docente e buscam novos desafios a fim de não se acomodarem com a rotina.

Posteriormente, tem-se a fase dos questionamentos (pôr-se em questão): o professor se encontra no meio da carreira, entre os quinze e vinte e cinco anos de docência e é caracterizada pelas reflexões sobre a carreira e o estado de "crise" da profissão. O docente se questiona sobre a possibilidade de não ter seguido outras profissões, sua rotina diária e a monotonia da sala de aula. Essas problemáticas podem ser influenciadas por diversos fatores, como acontecimentos familiares, econômicos, a situação do ambiente de trabalho, entre outros.

A fase de serenidade e distanciamento afetivo é alcançada por muitos professores após a fase dos questionamentos e é caracterizada por uma menor sensibilidade dos professores em relação à situação de sala de aula, da avaliação dos colegas e por parte dos diretores. Os docentes possuem domínio sobre os prováveis acontecimentos da sala de aula em função da sua experiência acumulada pelo tempo de atuação. Também se caracteriza pelo declínio da ambição e, consequentemente, dos esforços e investimentos na profissão, ao mesmo tempo em que a confiança e serenidade aumentam progressivamente.

A fase do conservantismo e lamentações ocorre em razão de um estágio progressivo da serenidade, quando se intensifica o cansaço, as resistências a inovações e as queixas com relação aos alunos. Os professores se encontram quase na fase final de suas carreiras. Por fim, a fase de desinvestimento, última etapa da profissão, quando os professores apresentam entre 35 e 40 anos de serviço, segundo Huberman (1995).

Outro autor que analisa a carreira docente é Gonçalves (2009). Em pesquisa realizada com professoras do ensino secundário, o autor fundamentou-se no trabalho original de Huberman no ano de 1989, e teve como objetivos: identificar os aspectos ou traços caracterizadores da carreira, além de encontrar as "regularidades" dos respectivos vividos profissionais que pudessem facultar o estabelecimento de um 'modelo" de desenvolvimento dessa carreira e traços que permitissem caracterizar cada um dos momentos, fases ou etapas dessa carreira.

Seis anos após a primeira coleta, o autor retorna à mesma escola para entrevistar as professoras novamente, fazendo uso dos mesmos procedimentos metodológicos. Através desta investigação, o autor (re) define cinco fases da carreira do professor: Início; Estabilidade;

Divergência; Serenidade e a fase de Renovação do interesse e desencanto (GONÇALVES, 2009).

A fase denominada de Início é caracterizada pelo choque com a realidade e se refere aos 4 primeiros anos de entrada na carreira docente. A fase de Estabilidade se caracteriza pela confiança, pelo sentimento de capacidade, de gosto pelo ensino e varia entre os 5 e 7 anos da profissão, podendo se estender até dez anos, em alguns casos.

A terceira fase ocorre entre os 8 e 14 anos de docência. Gonçalves (2009) a denomina de Divergência e se caracteriza como o momento em que os professores passam pelo período de desequilíbrio profissional. Em alguns casos, os professores conseguem se reinventar e realizar adaptações para melhorar suas atividades, em outros, acabam por se deixarem levar pela desmotivação e cansaço, caindo dessa maneira, na rotinização de suas práticas.

A penúltima fase, a Serenidade, acontece entre os 15 e 22 anos de carreira e o professor volta a desenvolver o sentimento de calmaria, seja pelo acúmulo de experiência ou pela capacidade de reflexão e ponderação, quando ele repensa sua prática e a reestrutura.

E por fim, a quinta e última fase, denominada de Renovação do interesse e desencanto, quando o professor se encontra entre os 23 e 31 anos de atividade docente. A maioria dos professores pode apresentar o sentimento de saturação, cansaço e espera ansiosa pela aposentadoria, enquanto outros procuram se reinventar e renovar o interesse pela profissão nos últimos anos de serviço (GONÇALVES, 2009)

As fases elencadas por Gonçalves (2009) apresentam semelhança com as descritas por Hubeman (1995), principalmente por considerar o acúmulo de experiência do professor na caracterização de cada fase, a proximidade dos aspectos retratados e a instabilidade da carreira docente que não mantém uma linearidade e nem uniformidade e cada fase pode ser vivenciada de uma maneira diferente pelos professores.

Por um lado, nas duas pesquisas, o acúmulo de experiência aparece como fator que auxilia o professor no desenvolvimento de sua prática e mantem influência nos seus posicionamentos e atitudes frente aos alunos, aos colegas e à direção, permitindo também que adquiram certa estabilidade com o passar dos anos.

Fernàndez Cruz (1995), autor espanhol, também contribuiu com as discussões sobre o ciclo de vida profissional docente e analisa a carreira docente a partir da idade cronológica do professor, como importante influenciador no desenvolvimento da carreira docente, e não somente, o tempo de atuação e acumulação de experiência, como feito por Huberman (1995) e Gonçalves (2009). O autor acredita que esse ciclo é permeado por duas dimensões: a primeira relacionada à um conjunto de condições pessoais, eventos, situações de cada professor como

indivíduo, a dimensão singular de sua carreira. A segunda, remete a interpessoalidade ou cultura da carreira docente, construída pelas experiências comuns que o grupo profissional viveu e que estão moldando sua consciência coletiva (FERNÀNDEZ CRUZ, 1995).

Em pesquisa realizada com um grupo de professores de um centro privado de ensino, Fernàndez Cruz investigou suas preocupações profissionais e após análise de outras obras com a mesma temática, inclusive a de Huberman (1989), ele reestruturou o modelo de ciclo proposto anteriormente e chegou a uma nova organização. Neste sentido, estabeleceu as seguintes fases: a etapa de Iniciação, chamada de ingresso no mundo adulto, com professores de até 28 anos e que marca a entrada do professor na profissão. A de Transição dos Trinta, dos 28 até 30 anos, caracterizada pelos questionamentos de muitos aspectos de suas vidas, inclusive da escolha pela profissão e maior ou menor compromisso com ela.

A etapa de Estabilização e Compromisso, quando os professores possuem entre 30 e 40 anos. É caracterizada pela presença de energia no desenvolvimento do trabalho, do grau de profissionalidade e pelo fator externo relacionado à vida pessoal, como por exemplo, o fato da maioria desses professores ter formado suas famílias e se dedicam mais as atividades escolares.

A etapa de Profissionalidade Completa varia entre 40 a 50/55 anos do professor e é caracterizada pelo acúmulo de experiência, além do maior grau de comprometimento com ensino, da mesma forma que se tornam menos propensos a procurar mudanças em suas práticas, desencadeando um aspecto de estagnação profissional em menor grau.

E a última fase, denominada Estagnação e aposentadoria, composta por professores com mais de 55 anos. Se caracteriza pelo sentimento de liberdade na profissão, pelo alto grau de experiência que os permite certa comodidade para lidar com os acontecimentos de sala e ao mesmo tempo é acompanhada do sentimento de declínio nas atividades escolares, pois, para muitos, a aproximação da aposentadoria significa uma perspectiva atraente de afastamento das atividades em sala de aula, o que pode gerar pouco engajamento para com esta (FERNÀNDEZ CRUZ, 1995).

As classificações supracitadas se assemelham, especialmente no que se refere ao choque de realidade dos professores iniciantes, a instabilidade e desenvolvimento de vários sentimentos e atitudes no decorrer das fases, o cansaço e falta de entusiasmo com a prática educativa da maioria daqueles que estão em final de carreira. Porém há divergências em alguns pontos, principalmente na maneira como os professores vivenciam as etapas, nas análises dos autores por meio da caracterização de cada fase: se por meio da idade cronológica e fatores externos como a vida pessoal dos professores (FERNÀNDES, 1995) ou, pelo acumulo de experiência e

a relação dos professores com o ambiente escolar (HUBERMAN, 1995) (GONÇALVES (2009). (Quadro 1)

Quadro 1 - Caracterização das fases da carreira docente conforme cada autor

Autores/ Fases	**Huberman (1995)**	**Gonçalves (2009)**	**Fernàndez Cruz (1995)**
Entrada na carreira Inicio Iniciação	Caracterizada pelo aspecto da sobrevivência e descoberta**,** remete às primeiras angústias de ser professor, e pelo período em que ocorre o choque de realidade. (3 primeiros anos de docência)	Determinada pelo impacto da realidade e o "entusiasmo" da descoberta de um mundo profissional ainda idealizado pelos professores quando adentram a carreira. (4 primeiros anos de docência)	Caracterizada pela transformação no modo de vida do professor, que passa a se acomodar com o que é vivenciado. E pelo choque de realidade, o sentimento de angústia e preocupação com a profissão. (28 anos de idade)
Estabilização Estabilidade Transição dos trinta	Começam a construir sua identidade docente e adquirir emancipação e liberdade de atuação pedagógica. (Entre os 8 e 10 anos de atuação profissional)	Confiança, sentimento de capacidade, gosto pelo ensino. (Entre os 5 e 7 anos da profissão).	Questionamentos de muitos aspectos de suas vidas, inclusive da escolha pela profissão e maior ou menor compromisso com ela. (Dos 28 até os 30 anos de idade)
Diversificação Divergência Estabilização e compromisso	Atingem a maturidade na profissão, que o permite inovar, buscar novas técnicas, materiais e experiências para consolidação de sua prática pedagógica. Maior motivação, interesse em desenvolver atividades criativas, maior empenho entre o corpo docente e buscam novos desafios a fim de não se acomodarem com a rotina.	Passam pelo período de desequilíbrio profissional. Em alguns casos, conseguem se reinventar e realizar adaptações para melhorar suas atividades, em outros, acabam por se deixarem levar pela desmotivação e cansaço, caindo dessa maneira, na rotinização de suas práticas. (Ocorre entre os 8 e 14 anos de docência)	Caracterizada pela presença de energia no desenvolvimento do trabalho, do grau de profissionalidade e pelo fator externo relacionado à vida pessoal, como por exemplo, o fato da maioria desses professores ter formado suas famílias e se dedicam mais as atividades escolares (Entre 30 e 40 anos)

Serenidade e Distanciamento Renovação do interesse e desencanto Estagnação e aposentadoria	Maior domínio sobre os prováveis acontecimentos da sala de aula em função da sua experiência cumulada pelo tempo de atuação. Também se caracteriza pelo declínio da ambição e, consequentemente, dos esforços e investimentos na profissão, ao mesmo tempo em que a confiança e serenidade aumentam progressivamente.	Sentimento de saturação, cansaço e espera ansiosa pela aposentadoria, enquanto outros procuram se reinventar e renovar o interesse pela profissão nos últimos anos de serviço. O professor se encontra entre os 23 e 31 anos de atividade docente.	Sentimento de liberdade na profissão, pelo alto grau de experiência. É acompanhada do sentimento de declínio nas atividades escolares, pois, para muitos, a aproximação da aposentadoria significa uma perspectiva atraente de afastamento das atividades em sala de aula, o que pode gerar pouco engajamento para com esta. Composta por professores com mais de 55 anos
Conservantismo e lamentações	Ocorre em razão de um estágio progressivo da serenidade, quando se intensifica o cansaço, as resistências a inovações e as queixas com relação aos alunos.		
Desinvestimento	Distanciamento progressivo das funções escolares. “desfazer-se” progressivo da condição de professor quando adentra ou aproxima-se da última fase da carreira docente. (Entre 35 e 40 anos.)		

Fonte: Organizado pela autora, 2019

As discussões dos autores se assemelham com a pesquisa em questão, quando discutem a fase inicial e final da carreira e a prática pedagógica do professor, e se fará presente na análise das narrativas, com destaque para a investigação de Huberman (1995) que foi pioneira no cenário de pesquisas relacionadas ao ciclo de vida profissional docente.

Dessa forma, ao analisar a primeira fase que se refere ao início da carreira em que o professor desencadeia uma série de questões referentes ao desafio de ingressar em um ambiente novo, e, é marcado por uma combinação de sentimentos e expectativas. Neste sentido, Huberman (1995) quando disserta sobre a entrada do professor na carreira, e estabelece os estágios chamados de "Sobrevivência" e "Descoberta" como base para a discussão, pondera:

> O aspecto da "sobrevivência" traduz o que se chama vulgarmente o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a aguentar?"), a distância entre ideias e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1995, p. 39).

O início de carreira é um momento que pode ser vivido com ansiedade por ser o começo de uma etapa na vida profissional. A entrada no desconhecido, a mudança de posição no processo de ensino, deixando de ser o aprendiz para assumir o papel daquele que ensina/media traz para o novo professor, o desconforto e em muitos casos a insegurança. Este estágio, chamado "descoberta" por Huberman (1995), remete às primeiras angustias do "ser professor" e abrange o que ele chama de "choque do real" com o que o sistema educativo apresenta.

A nova rotina desencadeia diversas reações no professor, que procura desenvolver estratégias que o ajude a se articular e conduzir sua aula. A partir desse momento, ele começa a construir o princípio de sua autonomia docente, que segundo Cavalcanti (2010) e Castellar (1999) pressupõem uma reflexão coletiva sobre suas possibilidades de atuação na carreira docente. As autoras enfatizam a constante luta para superação dos diversos obstáculos das redes de ensino, e conduz suas argumentações de forma a destacar a necessidade do professor exercer sua autonomia docente com o propósito de propiciar a aprendizagem dos seus alunos. Dessa forma, ainda nessa fase, o professor afirma-se como responsável pelas turmas e se reconhece como integrante do corpo docente da escola.

A primeira etapa profissional do professor, segundo Gonçalves (2009), se caracteriza por uma variação entre luta pela “sobrevivência”, determinada pelo impacto da realidade e o “entusiasmo” da descoberta de um mundo profissional ainda idealizado pelos professores quando adentram a carreira. E complementa:

> Aquelas para quem o primeiro aspecto se constitui como determinante, o início do percurso profissional pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, onde pesam, de acordo com as suas palavras, a “falta de preparação”, real ou suposta, para o exercício da docência, as “condições difíceis de trabalho” e o “não saber como fazer-se aceitar como professora”, fruto da inexperiência. Quando o “traço” determinante é o entusiasmo da “descoberta”, a entrada na carreira é vivida “sem dificuldades”, dada a convicção ou o sentimento de se “sentirem preparadas”, ainda que essa “facilidade” inicial — tal como algumas rememoraram — não seja mais que aparente ou ilusória (GONÇALVES, 2009, p.25)

Este primeiro contato do professor com a sala de aula pode acontecer de forma turbulenta. Ao se deparar com dificuldades que por vezes permeiam o campo da educação simultaneamente, exige-se que este se adeque e crie alternativas para resolver tais questões, dando prosseguimento às atividades da sala. A situação e o ambiente não permitem muito tempo para pensar o melhor jeito de solucioná-las, e a pressão em torno do professor aumenta a cada instante. Cabe ao docente relacionar com a prática o que foi aprendido na formação, no entanto, nem sempre o que foi estudado na academia condiz com a realidade da sala de aula. Diante desse contexto, as expectativas e o entusiasmo de muitos professores iniciantes quando se inserem na escola é revertido em angústias, pois se veem em situações desafiadoras que podem exigir muito mais do que foi adquirido na formação.

Garcia (1999) também discute sobre a carreira profissional docente, no entanto, o autor considera a formação de professores como base para análise da trajetória, por entender que aprender e ensinar são processos que se desenvolvem durante toda sua vida profissional. Neste sentido, o autor estrutura a carreira docente em quatro etapas: Pré-Formação, Formação Inicial, Fase de Iniciação ao Ensino e Formação Continuada. A primeira se caracteriza pela permanência do que o professor traz de sua experiência como aluno; a segunda pela formação inicial, momento em que ele passa pela instituição de ensino e mantem contato com os conhecimentos que o curso oferece; a terceira fase é quando o professor inicia a carreira e a última, refere-se à formação que estes adquirem durante seu percurso educacional na carreira, possibilitando seu desenvolvimento na profissão.

A ênfase do estudo de Garcia (1999) centra-se na fase inicial da carreira do professor a qual recebe o nome de “fase de iniciação ao ensino”. Para o autor, esta fase é parte do desenvolvimento profissional do docente “por ser o momento em que os professores adquirem seus conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade” (GARCIA, 1999, p. 112). É também o período em que o docente deixa de ser aluno para assumir seu papel frente à sala e começa a construir sua identidade profissional.

O docente retoma seus conhecimentos adquiridos na formação inicial para desenvolver seu trabalho docente e realiza a transição da fase de formação inicial para a iniciação à docência. Nesse contexto acontece a interação dos professores com a profissão e o novo ambiente de trabalho, defendido também por Huberman (1995) e Gonçalves (2009), tendo em vista que estes professores aprendem a interiorizarem as normas, condutas e características do lugar que são inseridos. Garcia (1999) ainda defende os chamados “Programas de iniciação”, entendidos como apoio institucional para o professor iniciante que adentra o ambiente escolar em que receberão assessoria e formação condizente com a fase que se encontra.

Em relação a isto, Tardif (2002) considera o início da carreira docente como uma fase crítica e acredita que os saberes docentes começam a se desenvolver entre os três e cinco primeiros anos de docência, e que os professores, nesta fase, precisam saber lidar com reajustes que a realidade que o trabalho envolve. Segundo o autor, essa adequação com o ambiente e as demandas que ele oferece, fazem parte do seu processo de socialização com a profissão e caracteriza um momento desafiador. Dessa forma, de acordo com Tardif (2002);

> O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois, é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estarem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, as turmas de alunos a carga de trabalho, etc (TARDIF, 2002, p.86).

A nova realidade que o professor iniciante encontra em sua jornada de trabalho, exige que ele se adeque e procure meios para resolver as situações de conflitos que emergem da atividade docente. O docente procura retomar o que foi aprendido durante seus cursos de formação inicial na busca de apoio para lidar com os desafios da função, e em muitos casos, como discutido por Tardif (2002), descobre que não foram preparados totalmente para enfrentar

muitas das dificuldades que o campo do ensino possui, e que, é durante a prática cotidiana que eles vão aprender a lidar com o que a profissão exige.

Sobre essa discrepância da formação inicial com a realidade escolar, Jesus e Santos (2004) salientam que muitas das pesquisas realizadas até a atualidade concluem que, "a formação inicial dos professores lhes fornece expectativas irrealistas ou uma imagem idealizada sobre o que o professor deve ser e deve fazer, sem os preparar para o confronto com as situações reais do exercício profissional" (JESUS e SANTOS, 2004, p.51).

Esta situação reflete na vida profissional do professor iniciante de tal maneira, que ele, muitas vezes, se sente despreparado para exercer sua função, o que aumenta as dificuldades do início da carreira. Contudo, em reforma pretendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, visualiza-se uma tentativa de diminuição deste abismo entre universidade e realidade escolar, ocasionada pela discrepância entre teoria e prática. Um dos mecanismos que visa esta melhoria é a mudança nos currículos e estrutura dos cursos de formação inicial.

Segundo as DCNs, a formação inicial deve garantir o preparo do estudante para completa atuação no magistério, através de competências, habilidades e conhecimentos adquiridos, sendo assim, aponta no parágrafo 5º, inciso V, que a formação docente deve propiciar "a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, DCNs, 2015, p. 4).

Assim, o profissional formado para exercício do magistério, conforme explicitado nas DCNs, deve ter acesso durante os cursos de formação a uma teoria que o possibilite atuar em sala de aula de maneira condizente com as necessidades da profissão e da prática. As DCNs indicam também que ao considerar a identidade desse profissional,

> [...]deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência" (BRASIL, DCNs, 2015, p.12).

No entanto, apesar dessa tentativa de melhoria da formação inicial com vistas na qualidade de trabalho docente, a própria condição de trabalho oferecida pela instituição, a organização de seus horários, o convívio e socialização com os colegas, podem ser vistos também como intensificadores dos problemas do professor iniciante.

Em conformidade com esta discussão, os estudos de Cavaco (1991) refletem estes embaraços do professor ao se defrontar com a sala de aula. O autor, assim como os demais

citados nesse texto abordam o percurso profissional através do desenvolvimento biológico, da vida social, além dos aspectos pessoais de cada indivíduo que interferem neste percurso. Em suas abordagens, Cavaco (1991) enfatiza que é um período de contradição, em que ao mesmo tempo que o docente goza da nova condição de reconhecimento, de sua participação ativa, de ter conquistado um lugar na profissão, ele se depara com a realidade das estruturas ocupacionais que se apresentam diferentes do que foi imaginada durante seu tempo de preparação para a atividade. Sua entrada na escola reserva uma série de dificuldades, principalmente, relacionados à sua adequação e incorporação na distribuição dos trabalhos como é afirmado por ele:

> A escolha de horários reserva-lhes os últimos lugares que correspondem, ou às últimas turmas da tarde, e/ou à lecionação de alunos considerados difíceis, e/ou a simples conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis de anos heterogêneos. O clima de trabalho encontra é conformativo dos receios que transportam, daquilo de que se aperceberam como alunos ou do que ouviram dizer. Um ecrã de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam (CAVACO, 1991, p.163).

O professor iniciante adentra em um ambiente de trabalho que conta com mecanismos de organização e distribuição de atividades pré-estabelecidos. Neste momento, ele pode se adequar ao funcionamento da escola e interagir como um novo membro da instituição, além de encontrar docentes com maior tempo de atuação naquele determinado espaço.

Cavaco (1991) destaca as constantes tentativas dos professores iniciantes em ocultar seus desafios diários com a prática, suas dificuldades na atuação em sala, seu desconforto em relação aos demais docentes com maior experiência, e procuram passar uma imagem de confiança, domínio e sucesso profissional. Esses professores criam suas estratégias de convivência e é neste momento que ele:

> Pode ser levado a reactualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera (CAVACO,1991, p.164).

Estes fatores conflitantes na atuação docente remetem a uma descontinuidade das expectativas do professor no que se refere ao seu trabalho profissional, pois, muitos desses entram na educação com intuito de realizar uma prática significadora e inovadora, ao se deparar com a realidade e a dificuldade de mudanças passam a atuar contraditoriamente à essas

expectativas iniciais, num processo de continuidade do tradicionalismo e estigmas vigentes naquele espaço.

A primeira e última fase da carreira docente, na perspectiva de Fernández Cruz (1995) corresponde à etapa de ingresso no mundo adulto, e, a de estagnação e aposentadoria, respectivamente. Dessa forma, para o autor, a primeira etapa é marcada por duas tarefas principais: "a) Explorar as possibilidades da vida adulta, evitando fortes compromissos e maximizando as alternativas possíveis. b) Criar uma estrutura de vida adulta (estabilidade, responsabilidade)" (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995, p.182, tradução nossa[3]).

Sobre a primeira fase, Fernández Cruz (1995) discute acerca da transformação no modo de vida do novo professor, que passa a se acomodar com a experiência vivenciada. Ressalta também, o choque de realidade do docente, o sentimento de angústia e preocupação com a profissão. Segundo Veenman (1984): "esse primeiro ciclo de vida coincide com o período de indução ao ensino, de imersão na realidade profissional, de choque com a prática efetiva do ensino" (VEENMAN,1984 *apud* FERNÁNDEZ CRUZ, 1995, p. 185, tradução nossa[4]).

E ainda Field (1979), citado por Fernàndez Cruz (1995) descreve esta fase como o momento de:

> [...]socialização da carreira busca de um lugar adequado na comunidade de ensino, da sobrevivência diária na sala de aula, da tentativa de erro como método de construção de conhecimento profissional e intensos sentimentos de angústia e preocupação com a ineficiência profissional (FIELD, 1979 *apud* FERNÁNDEZ CRUZ, 1995, p.185, tradução nossa[5])

O termo "choque do real", aparece na maioria das discussões dos autores que investigam o início da carreira docente como uma das principais características dessa fase. Para Jesus e Santos (2014):

> O conceito choque com a realidade traduz o confronto entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho quotidiano na sala de aula, sendo postas em causa as expectativas anteriores e, muitas vezes, a própria competência pessoal [...] (JESUS e SANTOS, 2014, p.54).

---

[3] a)Explorar las posibilidades de la vida adulta evitando fuertes compromissos y maximizando las posibles alternativas. b) Crear una estructura de vida de adulto (estabilidad, responsabilidad...)

[4] Este primer ciclo vital coincide con el período de inducción a la enseñanza, de inmersión en la realidad profesional, de choque con la práctica efectiva de la docência.

[5] De socialización en la carrera, de búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente, de la supervivência diaria en el aula, del ensayo-error como método de construcción de conocimiento profesional y de intensos sentimientos de angustia y preocupación por la ineficiencia profesional.

É necessário enfatizar que mesmo a maioria da literatura sobre ciclo de vida profissional apontar para esse aspecto, não é restrito que todos os professores nesta fase tenham que necessariamente serem acometidos por esta peculiaridade. Muitos podem "viver" esta fase sem as angústias, medos, incertezas e insegurança as (JESUS e SANTOS, 2014). Porém, estudos nesta perspectiva são menos disponíveis no campo das investigações sobre a careira docente.

A última fase da carreira docente se apresenta de diversas maneiras para o docente e é também discutida por Huberman (1995). Ao realizar esta análise, o autor destaca que "a literatura clássica no domínio do ciclo da vida humana evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional" (HUBERMAN 2007, p. 46). Ainda segundo o autor, esta fase caracteriza o momento de distanciamento progressivo das funções escolares e afirma:

> De maneira geral e, até certo ponto, positiva, as pessoas libertam-se progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (HUBERMAN, 1995, p. 46).

Ao tempo que o autor caracteriza este processo como algo até certo ponto positivo, subentende-se que, nem sempre, ele se dará de forma linear. Provavelmente, haverá casos em que professores desinvestem de suas carreiras, ainda quando se encontram no meio destas, por se depararem com alguma situação adversa ao que foi planejado, idealizado ou questões diversas (HUBERMAN, 1995).

Dessa forma, a discussão realizada aponta para um "desfazer-se" progressivo da condição de professor quando adentra ou aproxima-se da última fase da carreira docente. A esta fase, atribui-se o nome de "Desinvestimento". Segundo o autor, ela perpassa a característica de fase final, e pode ser percebido pela "Serenidade" e o "Conservantismo" uma vez que "se trata do desenvolvimento de tendências manifestadas" (HUBERMAN, 1995, p. 46).

Gonçalves (2009), denomina esta última fase de "Renovação do interesse e desencanto". O autor aponta para uma divergência de sentidos com relação ao percurso profissional dos professores, no qual, muitos demostram cansaço, impaciência na espera pela aposentadoria, enquanto outros apresentam interesse renovado, num movimento de "reinvestimento" na profissão. Dessa forma, ao analisar o último grupo de professoras pesquisadas, ele assevera:

> A maior parte das entrevistadas demonstrou, então, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto algumas, segundo as suas próprias palavras, já não se sentiam mesmo "capazes de ouvir e aguentar as

> crianças". Outras, por seu lado, em número bem menos significativo, pareciam ter "reinvestido" na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando-se "entusiasmadas" e desejando "continuar a aprender coisas novas". Refira-se, ainda, que algumas destas últimas acabaram por "derivar" para o desencanto, mas que tal nunca se verificou em sentido contrário (GONÇALVES, 2009, p.26).

Entende-se, que esta última fase se produz num movimento de interiorização e concretização dos fenômenos das anteriores. E em muitos casos, ela pode ocorrer de forma conturbada, pois, muitos professores "vivem" esta etapa como o momento de libertação das obrigações escolares e passam a desenvolver um aspecto de desinteresse em realizar um trabalho satisfatório, sem o temor da retaliação superior ou do julgamento dos colegas, visto que estão muito próximos à aposentadoria.

Na discussão de Fernández Cruz (1995), na última fase da carreira docente, o professor se encontra entre os 50 e 55 anos de idade para frente. Ela é denominada de "Estagnação e aposentadoria" e é caracterizada pelo sentimento de declínio gradual, e com vistas na aposentadoria como objetivo a ser alcançado pelos professores, ao tempo que se sentem mais livres das obrigações escolares e prestigiados pelo tempo que contribuiu ao ensino. Segundo o autor, neste período, eles desviam o olhar das atividades que não são importantes e dão maior atenção aos alunos e ao que é necessário para seu ensino:

> No final de sua carreira, os professores frequentemente declaram que se sentiram livres no exercício da profissão. Isso se deve em parte à autoridade que eles possuem, ao respeito que inspiram e à sua enorme experiência que os levou a ignorar no ensino das trivialidades que não são importantes e a se concentrar preferencialmente no aprendizado dos alunos como o problema central da escola. Assim, embora os jovens professores possam ver neles um modelo de excelentes valores pedagógicos e educacionais, o conhecimento e a experiência dos professores mais velhos raramente são solicitados e utilizados (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995, p.188, tradução nossa[6]).

A experiência acumulada, ao longo do tempo pelos professores em final de carreira, e principalmente, sua contribuição para formação de um numeroso percentual de alunos, sua atuação, pedagogia e metodologia utilizada durante os anos necessitariam serem vistos como fatores para seu reconhecimento enquanto profissional, em especial, pelos professores mais

---

[6] Hacia el fin de su carrera, los profesores frecuentemente declaran que hanllegado a sentirs libres en el ejercicio de la profesión. Esto es e parte debido a la autoridad que poseen, al respeto que inspiran y a que su enorme experiencia les ha llevado a obviar en la enseñanza las trivialidades que no son importantes y a centrarse preferentemente en que los alumnos aprendan como el problema central de la escuela. Así, aunque los profesores jóvenes puedan ver en ellos um modelo de pedagogía excelente y valores educativos, el conocimiento y la experiencia de los profesores mayores es raramente solicitado y usado·

novos e pelos alunos. No entanto, como afirmou Fernández Cruz (1995), o conhecimento acumulado por estes professores, raramente é solicitado dentro do ambiente de ensino, sendo estes, muitas vezes excluídos de atividades e projetos escolares por serem julgados como ultrapassados, não sendo valorizados pela experiência que adquiriram durante o tempo que se dedicaram ao ensino e resultando em julgamentos errôneos, em detrimento de suas idades e condições físicas, fatos que podem acarretar o distanciamento entre professores mais novos e mais antigos e culminar na frustação de muitos docentes na fase final da carreira.

Percebe-se que as características dessa fase, apresentada por Fernández, se assemelham com a fase de "serenidade e distanciamento afetivo" citadas por Huberman (1995), principalmente no que tange à experiência acumulada, que o permite um trabalho mais sereno e confiante, ao distanciamento do próprio professor do coletivo e das funções escolares, e pelos alunos devido à diferença de idade.

Cavaco (1991) também aponta a última fase da carreira docente, a partir dos cinquenta anos de idade do professor. Segundo o autor, essa fase mostra-se confusa e contraditória ao docente, por ser um momento em que os professores se preocupam com o passado, com a trajetória profissional e tentam voltar-se a ele, num momento de reflexão de suas práticas e condutas, na tentativa de valorizar seu presente (próximo a aposentadoria) com outras atitudes em sua atividade docente, alternando de uma possível frustação, para uma realização profissional.

Dessa forma, a aproximação da aposentadoria e o afastamento das atividades escolares desencadeiam uma necessidade de reinventar projetos adormecidos, na busca de novas ocupações que permitam se afastar da rotinização. Este aspecto desperta no professor iniciativas de criação, engajamento maior, ousadia e desejo de experimentação de novas situações como formas de se mostrarem ativos, pois segundo Cavaco (1991) este momento causa uma série de expectativas e indecisões ao professor, ao mesmo tempo que estes "procuram encontrar espaços de realização que surgem como que fugidos perante a corrida contra o tempo e o avanço dos mais novos" (CAVACO,1991, p.185).

Assim, para muitos professores em final de carreira, a possibilidade de deixar um legado de contribuição para a sociedade através de seu trabalho com a educação, é enriquecedora, além da oportunidade de outros professores mais novos darem continuidade ao que foi começado por eles. Contudo, ao mesmo tempo, parecem estarem preocupados com o fim da carreira e a chegada dos novos que ocuparão seus lugares, sendo imbuídos do medo e da dificuldade do desapego à profissão e a seus cargos. O que não é uma realidade comum entre a maioria dos professores brasileiros, visto que, a questão estrutural das escolas e a desvalorização

educacional no país, são fatores que contribuem para o desenvolvimento de sentimentos negativos em relação à permanência na profissão docente, fazendo com que muitos, desejem o afastamento mais rápido e/ou pouco se apeguem às suas profissões.

Dessa forma, o ciclo de vida profissional do professor, e mais especificamente as duas fases extremas da profissão, início e fim, podem ser interiorizadas pelos docentes de diversas maneiras, sejam elas positivas, negativas ou até mesmo irrelevantes. Sendo assim, a profissão docente é um campo que necessita debates e discussões que reflitam sobre suas peculiaridades e seu desenvolvimento. Ela configura-se como uma atividade educacional que visa dentre outros objetivos, proporcionar aos indivíduos o conhecimento socialmente construído. Neste sentido, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.178) "a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Por tanto, ela é uma pratica social".

Dentre as atribulações que a docência enfrenta, salienta-se que parte delas estão ligadas, sobretudo, à desvalorização e seu reconhecimento enquanto profissão. A docência sempre foi vista pela sociedade como "dom", "vocação". Ao professor é destinada a tarefa de doar-se a atividade de lecionar e seus atos condicionados a destreza em lidar com seus alunos como se fossem afilhados, sobrinhos ou tutelado, promovendo uma visão romantizada da profissão. Sobre esta visão equivocada, autores como Amorim e Marques (2015) acentuam:

> Antes de mais nada, é necessário compreender o significado do trabalho docente enquanto profissão, pois de maneira equivocada, ela é concebida por algumas pessoas no sentido de vocação, missão, doação ou dom. Por isso, é fundamental ter a clareza de que ser professor é uma profissão, portanto, precisa ser reconhecida e valorizada com a seriedade que ela exige (AMORIM e MARQUES, 2015, p.2124).

Dessa forma, compreender o significado de trabalho docente perpassa pelas inúmeras discussões no campo teórico e põe em pauta várias questões, principalmente relacionadas à sua valorização, enquanto uma profissão necessária para a sociedade e desenvolvimento de um país, e que, portanto, deve ser vista e tratada com seriedade.

Basso (1998) ao discorrer sobre o significado de trabalho docente, o faz com base na perspectiva de uma atividade sustentada em sua particularidade e autonomia. Neste sentido, assevera;

> No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998, p. 1).

O trabalho docente na concepção desse autor é caracterizado pela finalidade que se destina. O professor é tido como um agente mediador entre o conhecimento e o aluno, e esta relação estabelecida determina o sentido do trabalho. Tardif e Lessard (2009) discutem sobre trabalho docente numa perspectiva de análise da profissionalização da atividade. Para os autores:

> Atualmente, a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 42).

Nessa argumentação é visível a ideia de *status* de profissão que a docência adquiriu ao longo do tempo. Contudo, é importante salientar que os autores discorrem, tendo como base o contexto norte americano e europeu, fazendo necessário refletir também sobre as condições da profissionalização da atividade docente no Brasil.

Neste sentido, ao analisar a história da profissionalização da docência no Brasil, é possível perceber o papel do Estado como agente regulador e controlador da profissão, ao passo que toma para si a responsabilidade de escolarização da população (CERICATO, 2016). A atribuição estatal nesse processo é percebida também, na manutenção das condições de trabalho da categoria docente e na oferta de educação pública de qualidade ao povo.

Sobre isto, percebe-se que várias mudanças na forma de governo afetam a classe docente e a educação como um todo. Atuando numa perspectiva mais neoliberal, o Estado se exime da responsabilidade de órgão fornecedor da educação e começa a ocupar a posição de regulador, ao tempo que transfere as obrigações às empresas terceirizadas. A educação passa a ser visualizada como um negócio e a cada ação desenvolvida espera-se um lucro (BRITO, PRADO e NUNES, 2017).

Numa lógica capitalista de custo-benefício, investe-se menos e espera-se bons resultados mediante formação dos alunos para o mercado de trabalho. Diante disso, o trabalho do professor se torna cada vez mais precarizado. O docente se vê imbuído de atividades, cobranças por bom desempenho e qualidade dos resultados dos alunos, sem que recebam auxilio e formação para isto, o que acaba por acarretar na chamada “desprofissionalização”.

A desprofissionalização é uma terminologia frequentemente utilizada nas pesquisas sobre os embaraços da profissão e “mal-estar docente”. As primeiras discussões sobre a problemática tiveram início nos anos 1980, século XX, na Suécia. No Brasil, os estudos alcançaram seu auge na década de 1990, por meio de investigações sobre as condições de

trabalho e saúde mental dos funcionários que atuavam na educação do país, dentre eles, os próprios professores (GOUVÊA, 2016). Esta é uma realidade do sistema educativo vigente. A docência perde seu caráter profissional em decorrência de ações que desvalorizam a categoria, e impulsiona o desgaste e aborrecimento dos professores.

O salário é um fator que segundo Sampaio e Marian (2004) está diretamente relacionado à precarização do trabalho docente, apresentando valores abaixo da média, inclusive dos países considerados com os piores indicadores sócias e econômicos, tendo em vista que, conforme dados de 1997, a média salarial dos docentes da educação básica no Brasil era de 529, 29 reais neste mesmo ano. Atualmente, em 2020, a média salarial dos docentes varia entre 1.200 a 6.300 reais, havendo elevada disparidade entre os estados. Ainda, segundo Sampaio e Marian (2004),

> Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (SAMPAIO e MARIAN, 2004, p. 1210).

Outras questões discutidas nas publicações sobre desprofissionalização docente estão relacionadas às condições de trabalho. Os "estresses" ocasionados, neste sentido, pelas más condições, em muitos casos acabam afetando a saúde física e mental dos professores, que correm o risco de desenvolverem diversas síndromes e lesões, como por exemplo a Síndrome de Bunout[7], atualmente frequente entre a categoria. Esta patologia, assim como outras comuns à profissão, envolve diversos fatores relacionados às condições de trabalho do docente. Doenças ocasionadas pelas extensas e exaustivas jornadas e lesões por esforço repetitivo (LER), depressão, síndrome do pânico, entre outras.

Aliada às más condições de trabalho docente está a problemática da baixa remuneração, que muitas vezes cria a necessidade do docente assumir diversas outras funções ou várias turmas em escolas e turnos diferentes na tentativa de melhorar a renda. E isto pode ser um intensificador das dificuldades e problemas da educação no país, visto que, ao assumir muitas atribuições, o professor estará sobrecarregado, o que pode talvez, influenciar no desenvolvimento de seu trabalho docente, e acarretar obstáculos no ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Dessa forma, a carga excessiva de responsabilidades que o docente assume, a falta de suporte das escolas que lhes destinam o trabalho em condições inapropriadas, sem os recursos

[7] A Síndrome de Burnout é uma patologia que vem se destacando nessa conjuntura. Esta Síndrome vem sendo considerada uma questão de saúde pública, tendo em vista suas implicações para a saúde física e mental do trabalhador, com evidente comprometimento de sua qualidade de vida no trabalho (MOURA et al, 2019, p.11).

necessários para o desenvolvimento da aula, salas superlotadas, além dos próprios conflitos inerentes à atividade docente, acabam sendo fatores que podem contribuir para um ensino que não corresponda as expectativas esperadas.

Sobre isto, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) acreditam:

> As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p.192).

As políticas de valorização docente são alternativas necessárias para a educação. Neste sentido, entender o papel do docente na sociedade é fundamental para as que as condições de seu trabalho sejam repensadas no intuito de melhorias, pois, o professor se constitui como um dos principais agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, e tem a função de "[...] proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano" (PIMENTA, 2005, p.22).

Sendo assim, questões relacionadas à saúde do professor demandam ações e mudanças significativas na realidade educacional, envolvendo condições de trabalho, justa remuneração, jornadas compatíveis, recursos escolares, o apoio e assistência para o desenvolvimento de suas atividades, e sobretudo, a valorização da educação perante as autoridades responsáveis, bem como de toda a sociedade.

Dourado (2016), ao discutir sobre as políticas de valorização dos profissionais da educação, enfatiza que esta tem sido "objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas permeado por concepções distintas sobre valorização, bem como sobre quem são os profissionais da educação" (DOURADO, 2016, p. 38).

Neste sentido, reconhecendo a relevância da docência e consequentemente, dos professores e sua prática, cabe pensar o ensino de Geografia e a prática pedagógica do profissional responsável (objeto de estudo dessa pesquisa) por mediar essa disciplina nas escolas, como uma área passível de discussões, pois, sendo uma disciplina que auxilia na formação cidadã, na criticidade e reflexão do aluno, torna-a portanto, uma disciplina de caráter social, relevante dentro do sistema educacional e da sociedade.

2.3 Ensino de Geografia e Prática Pedagógica

Desde o período colonial no século XV até a atualidade, no século XXI, o ensino de Geografia passou por diversas modificações, principalmente em consequência de várias reformas. Nesse cenário educacional, a Geografia percorreu diversos caminhos, com destaque para a reforma que a transformou, junto com a História, em Estudos Sociais, fundindo as duas disciplinas e acrescentando-a à Moral e a Ética na grade curricular dos colégios.

Até meados do século XX, a Geografia foi trabalhada em sala de aula como uma disciplina descritiva e de memorização, caracterizada pela falta de conteúdos críticos e reflexivos. Segundo Cavalcanti (2002, p. 11), ao analisar a história dessa disciplina no contexto escolar brasileiro, o final da década de 1970 pode ser marcado "como o início de um período de mudanças significativas em torno de propostas de pesquisa e ensino, que ficou conhecido como Movimento de Renovação da Geografia". Esse período demarcou as primeiras tentativas de um trabalho da Ciência como uma geografia escolar, a considerar sua criticidade e fundamentos teóricos-metodológicos.

Dessa forma, Cavalcanti (2015, p.129) pondera sobre a Geografia escolar e acredita que deve estar "voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico". Assim, a construção desse conhecimento pelo aluno é um processo que demanda um contato diário com os fenômenos da humanidade, e que o faça ter a capacidade de analisar e de fazer a relação com o que ele vivencia durante as aulas de Geografia.

Na perspectiva de Callai (2001), o objetivo do ensino de Geografia é propiciar a formação da cidadania no aluno. Neste sentido, a definição e conhecimento do objeto da Geografia é essencial, visto que, proporciona a aquisição, e domínio dos conteúdos e informações geográficas, instrumentos necessários para chegar à finalidade desejada. Dessa forma, o papel da escola em promover o ensino de Geografia se concretiza no momento em que os estudantes adquirirem uma consciência crítica, e se percebam como agentes participantes da sociedade, com deveres e direitos de um cidadão do mundo.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a Geografia como disciplina escolar:

> oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p.38).

Castrogiovanni (2006), ao discorrer sobre a aprendizagem dos conteúdos de Geografia, ressalta a importância dos alunos saberem fazer a leitura espacial. O espaço como categoria de análise da Geografia, deve ser apreendido durante as aulas e ser vivenciado no cotidiano em suas diversas multidimensões. Isto porque, conforme salienta o autor, essa categoria caracteriza o vivido e vivenciado, sua organização e suas interações. Assim, a "compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por partes dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização" (CASTROGIOVANNI, 2006, p.12). O ensino de Geografia deve ser realizado de maneira a se aproximar da realidade do aluno, contudo, é necessário também propriciar o conhecimento das variadas dimensões do espaço, tanto na escala local quanto na global.

Dessa forma, Kaercher (2007) ao analisar a Geografia no ensino fundamental e médio, alerta sobre a prática pedagógica dos professores e utiliza as terminologias "gigante de pés de barro", "geografia *fast food"* e "geografia pastel de vento" para se referir ao ensino, que segundo o autor, se esbarra na epistemologia e pedagogia, produzindo assim uma Geografia sem significado real para o aluno. Esse tipo de ensino acaba por considerar um apanhado de informações desconexas como o conteúdo disciplinar, tornando-a desinteressante. Dessa forma, Kaercher (2007) pondera;

> Defendo um professor que assuma sua condição de imprescindibilidade dentro da sala: que organize as idéias, que exponha seus pontos de vista, que coordene a disciplina vista aqui em seu duplo sentido: cognitivo (a disciplina escolar chamada Geografia) e comportamental (a disciplina enquanto um pacto necessário de respeito entre docentes e discentes que torne possível a comunicação e o trabalho cognitivo) (KAERCHER, 2007, p.36).

Destaca-se ainda que o trabalho com a Geografia escolar exige que o professor esteja munido da teoria, mas também que consiga intercalá-la em sua prática. A necessidade desta interação evidencia a importância de uma prática pedagógica condizente com a realidade, tanto do aluno, quanto do próprio professor. Os dois são sujeitos na ação e se relacionam com o conteúdo, denominado por Libâneo (2012) de "triângulo didático".

No entanto, apesar da importante relação entre a teoria e prática, autores como Oliveira (2005), aponta para uma separação entre a Geografia das universidades e a que é ensinada na sala de aula. Esta diferença marcante entre a Geografia acadêmica e a escolar, desponta na dicotomia entre teoria e prática. O que o aluno/professor aprende nos cursos de formação difere do que sua prática pedagógica necessita, por não condizer com a realidade escolar e esta

situação, decorrente da dissociabilidade do que é apreendido na formação inicial e o que a atividade docente necessita em dado momento, pode refletir na atuação deste profissional.

Castellar (1999) tece considerações sobre a autonomia do professor e enfatiza a necessidade do entendimento e reconhecimento do seu papel frente à sala de aula, e principalmente, na escolha do que se deve ensinar e o que pode propiciar a aprendizagem dos alunos, distanciando-se da prática tradicional. Ao refletir sobre a formação desse professor, a autora pontua sobre a necessidade de ter uma formação que possibilite:

> Autonomia e reflexão para definir o que será dado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno. Isso porque os conteúdos escolhidos é que determinarão os núcleos conceituais e os procedimentos. O conhecimento disciplinar deve ser dinâmico para poder gerar novos conhecimentos (CASTELLAR, 1999, p. 54).

A autonomia docente condiz com as escolhas que podem ser realizadas pelo professor de Geografia no momento de sua prática. No entanto, esta ação emancipada é referente não somente à sua experiência cotidiana, mas, também de sua formação inicial, e na construção de uma identidade docente crítica e ciente de suas responsabilidades enquanto encarregado de um ensino que propicie uma aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, o processo de construção do sujeito como professor, inicia-se nos cursos de formação e posteriormente, através da prática educativa, ao longo do tempo. Neste sentido, para Nóvoa (1992):

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13)

Garcia (1999, p.22) ressalta que “[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Ela se desenvolve por meio de uma continuidade de conhecimentos e experiências que darão suporte à sua prática docente. Contudo, para Nóvoa (1992, p.12): “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

Corroborando com a visão de Nóvoa sobre o processo de formação dos professores, Tardif (2002) critica o modelo de formação das universidades para o magistério. Segundo o autor, estes cursos são globalmente idealizados e segue um modelo "aplicacionista do conhecimento", em que os alunos durante um certo tempo, assistem aulas baseadas em disciplinas e conhecimentos específicos da graduação, depois, passam pelo estágio, aonde os colocam em prática, e ao finalizar o curso, começam a trabalhar sozinhos aprendendo o verdadeiro ofício durante a atividade docente, e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos idealizados não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2002).

Para Pimenta (1999, p.17) "além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação". Nesse processo de formação, os sujeitos começam a adquirir os conhecimentos, competências e habilidades requisitadas para atuação profissional, além de um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação" (GARCIA, 1999, p.27).

Este momento permite o contato com toda a teoria de base, assegurando sua prática pedagógica e o ensino aprendizagem dos alunos. Esta ação apoia-se na união entre teoria e prática e na constante reflexão sobre a prática. Tozetto e Gomes (2009) argumentam que a prática do professor como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do saber. E ainda pondera: "O papel do professor passa a ser o de propor situações problematizadoras, considerando sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente" (TOZETTO e GOMES, 2009, p.189).

Dessa forma, a prática pedagógica do professor é carregada de influências advindas do seu curso de formação, de sua própria subjetividade e do ambiente que o cerca. É, portanto, resultado da interação entre teoria e prática e a sua ação é reflexiva, visto que o professor precisa desenvolver uma consciência crítica sobre sua atividade pedagógica. Sobre esta prática reflexiva necessária na atuação docente, Freire (2015) pondera a respeito da importância do momento de reflexão crítica da prática docente durante a formação permanente do professor. E que "é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2015, p. 40). Dessa maneira, o docente se apresenta perante aos alunos como profissional responsável e consciente de sua prática educativa, incentivando-os, assim, a desenvolver sua capacidade de aprendizagem e chegar ao conhecimento, que, o autor chama de "pensar certo".

Ainda segundo Freire (2015), esta ação dialógica entre aluno e professor na construção do conhecimento, está ligada ao movimento dialético do fazer e o pensar sobre o fazer,

mutuamente. Com isso, tanto o docente desenvolve sua criticidade e reflexão sobre suas ações, resultando em uma nova ação na sua prática pedagógica, quanto o aluno se aproxima do pensamento mais elaborado, consistente, com o auxílio do professor.

Schmidt, Ribas e Carvalho (1998, p.12) apontam que "a prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração podemos separá-los". Dessa forma, é desenvolvida num movimento dialético constante, em que o professor se apropria da teoria para desenvolver a sua prática, ao mesmo tempo, aprende e reflete através dela. A prática pedagógica neste contexto, é geradora de conhecimento e remete ao que Perrenoud (2002) chama de "prática reflexiva", e afirma que esta "postula implicitamente que a ação tem vínculos com uma representação. Por suposição, o ator sabe o que faz e, portanto, pode se interrogar sobre os motivos, as modalidades e os efeitos de sua ação" (PERRENOUD, 2002, p.141).

A indissociabilidade entre teoria e prática permite a edificação da prática pedagógica, que se solidifica através da ação, do fazer diário em sala de aula e na construção de conhecimentos novos provenientes da experiência profissional e pessoal. Neste processo, o professor posiciona-se como mediador e considera a realidade, história e conhecimentos prévios do aluno e dele próprio.

Esta perspectiva de prática reflexiva, distancia-se da utilitarista e fragmentada que considera o docente como "depositador" dos conhecimentos científicos nas cabeças vazias dos alunos (SCHMIDT, RIBAS E CARVALHO, 1998). Os dois são vistos como sujeitos da ação, e desempenham seus papeis em conjunto no que se refere ao ensino e a aprendizagem. Neste contexto, a atividade docente além de propiciar o contato do aluno com o conhecimento sócio e historicamente construído da ciência de referência que é ministrada na escola, e propiciar seu crescimento intelectual, deve também, levá-los a formar sua consciência crítica e reflexiva, distanciando-se, dessa maneira, do tipo de educação que coloca o aluno na posição de meros espectadores ou receptores dos conteúdos, como se fossem depósitos vazios aptos a serem enchidos. Enquanto isto, os professores são tidos como depositadores ou aqueles que detêm o conhecimento, e tem a função de transmití-lo ao educando, "enchendo os depósitos" através de sua ação pedagógica, caracterizando o que Freire (2015) denomina de educação bancária.

A educação bancária, discutida por Freire (2015) evidencia a visão enganosa e hierárquica do conhecimento, assim como o equívoco de quem o detêm e a forma como ele deve ser transmitido. Demostra também, como a educação pode ser transformada em um mecanismo de dominação e domesticação dos indivíduos, a maneira que os dois sujeitos do

processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, professor e aluno, estão suscetíveis a serem ludibriados pelas concepções errôneas de seus papeis.

O professor, quando nesta condição de educação bancária, apresenta-se como o detentor do conhecimento, enquanto o aluno é o receptor, que pouco o possui. E do mesmo modo, o próprio estudante pode se ver como aquele que deve receber o conhecimento pronto do educador, e apenas decorá-lo, sem entender o real significado daquele, e se deixar ser moldado, conforme interesse dos agentes atuantes na educação, sejam interiores, ou exteriores aos muros da escola, e tornando-se cada vez mais alienado.

Nesta perspectiva, o estimulo à curiosidade e a criatividade dos alunos torna-se cada vez mais escasso dentro da prática educativa. Em decorrência disto, os discentes se acomodam na posição de receptores, estáticos frente ao que é posto, o que configura um problema grave, visto que, a curiosidade é um dos fatores que propiciam a produção do pensamento crítico, a movimentação das ideias, e consequentemente, leva-os à pesquisa, mesmo que de forma inconsciente.

Assim, no momento em que algo desperta curiosidade no indivíduo, inatamente, o mesmo procura maneiras para chegar a uma resposta àquilo que lhe causou estranhamento ou dúvida. Com isto, constrói-se um modelo de educação que toma a pesquisa como base para elaboração da autonomia do discente, e que os afastam da estrutura de ensino que os mantem como memorizadores e reprodutores dos conteúdos.

Dessa forma, este professor pesquisador, consciente, irá direcionar suas atividades em sala visando a emancipação, e acima de tudo, a construção crítica dos discentes. Assim, para Demo (1990),

> Pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, infomar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 1990, p. 42).

Para uma prática educativa que se distancie da concepção de alienação, de desarticulação da realidade, e que deturpa os papeis dos agentes do processo educativo, deve-se vencer o abismo existente entre professor e aluno, e aproximá-los, no sentido de os fazer se perceberem como sujeitos participantes e que realizam a ação educativa em conjunto.

Reis (2003), ao discutir sobre a prática educativa exercida pelos professores/alunos, acredita que ela necessita ser o ponto de partida e chegada, e a teoria ao ser articulada com a prática, se torna real e deixa de ser um conjunto de conhecimentos sistematizados que diferem da realidade, superando assim,

> [...] uma tendência histórica na formação do professor, a desarticulação entre os conteúdos estudados nos cursos de formação e realidade onde o profissional irá atuar, enfim, a dicotomia entre a teoria e prática, que tantos prejuízos tem causado a educação (REIS, 2003, p.78)

Sendo assim, para que se distancie a concepção de uma teoria como um acúmulo de informações vazias e de uma prática sem significado real, faz-se necessário que a prática educativa esteja articulada com a teoria, base dos cursos de formação de professores, num processo de continuidade de conhecimentos e desenvolvimento de outros que advenham da atividade docente. Contudo, autores como Lopes (2010) assevera que esta prática pedagógica, considerada o "fazer diário do professor", depende não somente dos conhecimentos formais dos cursos de formação, mas "[...] essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico" (LOPES, 2010, p.22).

Neste sentido, Franco (2015) considera que as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais e acrescenta:

> São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

Com base nisto, infere-se que o professor desenvolve sua prática pedagógica com vistas na atividade educativa que se deseja realizar. O estabelecimento de propósitos a serem alcançados se tornam necessários e a atividade docente é realizada através do planejamento. Essa ideia é semelhante à de Veiga (2008, p.17) que considera a prática pedagógica "uma prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma extensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática".

A atividade docente necessita habilidades e competências para o trabalho que segundo Veiga (2007), são estruturadas ao longo do processo de construção do percurso profissional do espaço pedagógico que expressa:

> O saber do seu ofício, criado no contexto de sua trajetória e que resulta de uma pluralidade de saberes: os saberes relativos às ciências da educação e das idéias pedagógicas, os saberes curriculares, relativos à seleção dos conhecimentos acadêmicos ligados ao ensino e os saberes da experiência, oriundos da sua prática profissional, construídos individualmente ou na socialização do seu trabalho (VEIGA, 2007, p. 36).

Estes saberes dos professores são construções que permeiam o campo teórico e prático, articulam-se durante sua prática pedagógica e conduzem o processo de ensino da disciplina escolar. O movimento de consolidação destas habilidades se desenvolve por meio da interação entre o professor, conteúdo e o aluno, no ambiente da sala de aula, e reporta à ideia de que o docente está em constante auto formação ao construir e (re) construir seus saberes, também, com base em sua ação pedagógica e sua interação com ela, o que, conforme Freire (2015. p.39) "envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer"

Mobilização de diferentes saberes profissionais durante a prática pedagógica é uma discussão que recebe contribuições de autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Na visão desses autores, durante a prática docente, o professor mobiliza vários saberes que são provenientes de diversas fontes, sendo, portanto um saber plural, e sendo eles os saberes profissionais, das disciplinas, curriculares, e os da experiência. O primeiro é descrito pelos autores como um conjunto de saberes provenientes das instituições formativas e são destinados à formação científica do professor através das ciências da educação, do erudito e formal.

Os saberes das disciplinas são provenientes dos cursos de formação inicial das instituições de ensino e correspondem aos diversos campos do conhecimento sendo estes, saberes específicos das disciplinas. Os saberes curriculares são apreendidos ao longo da carreira e compreendem aos objetivos, conteúdos e métodos que a escola apresenta em forma de programas escolares, e que devem ser aplicados pelos professores. E os da experiência são saberes que se desenvolvem através da atividade docente do professor cotidianamente, em seu ambiente de trabalho. São específicos da atuação prática do oficio e se caracterizam como o "hábitus" docente num processo de saber-ser e saber-fazer. (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991).

Segundo Santos (1998), estes saberes da experiência são construídos no contato com a atividade pedagógica e é caracterizado pela capacidade de direcionar os professores a darem respostas rápidas as situações que acontecem na profissão. Para a autora, inclui-se dois grupos de competências: o primeiro ligado à organização da classe, dos grupos de estudo, utilização do tom de voz adequado, o ritmo de desenvolvimento das atividades, dentre outros. O segundo grupo é referente ao conhecimento das normas, valores da instituição escolar e das características dos alunos da turma, o que favorece a recontextualização dos demais saberes de acordo ao que a realidade necessita (SANTOS, 1998).

Pimenta (1999), ao debater sobre a construção da identidade dos professores nos cursos de formação inicial, considera o saber da experiência como base do processo. Esta identidade se constrói por meio da significação social da profissão, das práticas consagradas culturalmente e que permanecem através do sentido que cada professor dá a sua atividade docente, por meio das suas histórias de vida, valores, saberes, angústias e anseios. O saber da experiência, neste sentido, é trazido pelos alunos para os seus cursos de formação inicial, considerando que ao chegarem na graduação, dispõem de certa consciência do que é ser professor, devido, principalmente ao fato de terem convivido com diversos professores em sua trajetória escolar. A autora ainda afirma que os saberes da experiência são também os construídos ao longo da trajetória profissional do professor, com o contato com a sala de aula, com os colegas de trabalho e a comunidade escolar, com a prática pedagógica e a reflexão sobre ela.

Pimenta (1999) enfatiza também para mais dois saberes da docência: o conhecimento e o saber pedagógico. O primeiro refere-se aos conhecimentos específicos da área de atuação de cada professor, seja de matemática, física, artes entre outros. O saber pedagógico é o que confere ao professor a habilidade de saber ensinar, ter a didática que possibilita a interação, comunicação e mediação do conhecimento, tendo como foco a aprendizagem do aluno.

A prática pedagógica do professor de Geografia no início e final da carreira docente, sujeito desta pesquisa, é uma ação caracterizada pela mobilização de diversos saberes, mas que, em especial se apoia na experiência da sala de aula, no fazer cotidiano da atividade de ensinar. Esse fazer diário confere ao professor o traquejo com a profissão e o desenvolvimento de estratégias de ensino para exercê-lo.

Santos (1998) argumenta que no saber pedagógico incluem outros conhecimentos como da psicologia, didática e currículo, além da necessidade do professor conhecer teorias da aprendizagem, métodos didáticos, estratégias de planejamento e organização das atividades de ensino desenvolvidas na aula. A autora ainda pontua que além dos saberes docentes, o professor orienta-se por seus valores éticos no desenvolvimento de sua ação pedagógica, visto que estes influenciam na tomada de decisões e na forma como ele à conduz.

Lopes e Pontuscka (2011) dialogam sobre a mobilização dos saberes profissionais na prática pedagógica dos professores de Geografia. Em suas discussões, o saber docente que ganha destaque na atuação desse professor é o conhecimento do conteúdo a ser ensinado.

Ao se apoiarem nas pesquisas de Shulman (2005), autor que versa sobre saberes docentes, Lopes e Pontuscka (2001), apresentam este conhecimento como base para a construção profissional do professor, pois, refere-se ao conhecimento especifico da disciplina, na qual o docente é especialista, portanto, que o distingue dos outros professores. Este saber é

resultado da integração entre o conteúdo disciplinar, a pedagogia e o contexto. Neste sentido, não existe por si só, é construído durante a prática pedagógica do professor de Geografia, através da interação destes elementos citados, dando forma a um novo conhecimento. Da mesma forma, evolui e é aperfeiçoado com a experiência adquirida durante o tempo de atuação profissional do docente (SHULMAN, 2005, *apud* LOPES e PONTUSCKA, 2011)

Estes saberes, discutidos na perspectiva (SHULMAN, 2005, *apud* LOPES e PONTUSCKA, 2011), são construídos e aprimorados através da reflexão crítica dos professores sobre suas práticas e remetem à uma autonomia que garante a eles produzir, pensar, repensar e reelaborar suas atividades pedagógicas, fugindo do tradicionalismo e da simples reprodução de "formulas" pré-estabelecidas e que engessam sua prática, seja do professor iniciante ou daquele em final de carreira.

Entretanto, mesmo ao considerar a importância dos saberes e habilidades docentes, e, neste caso especifico, dos professores de Geografia, além do conhecimento dos conceitos e conteúdos geográficos e sua autonomia, não basta que o professor tenha o domínio deles e que a mediação didática seja realizada, sem que haja a ampliação e abertura para as demais disciplinas do currículo. A interação com os demais campos é requisitada para que os alunos percebam o mundo em que vivem e se articularem sobre ele. Com isso, a prática pedagógica desse professor não pode ficar restrita somente à sua própria área, mas voltar-se também às demais. Sobre isto, Pontuschka (2000) considera:

> Continuamos a afirmar que um professor de Geografia, por melhor que seja a sua formação do ponto de vista do conhecimento da ciência geográfica e da disciplina escolar e dos caminhos teórico-metodológicos que hoje existem, se trabalhar disciplinarmente, de forma isolada, não conseguirá promover mudanças substantivas na maneira com que o seu aluno percebe o mundo e na maneira como nele se movimenta (PONTUSCHKA, 2000, p.148).

O diálogo entre o professor de Geografia com os de outras áreas do conhecimento, na promoção de um ensino que incentive o aluno à aprendizagem, é fundamental no funcionamento da proposta curricular voltada à interdisciplinaridade. A cooperação entre os docentes e a união de seus conhecimentos, permite realizar uma intervenção na produção do conhecimento sistematizado, que valorize a individualidade de cada ciência e ao mesmo tempo, favoreça a relação existente entre estas mesmas, e assim, possibilite que o aluno perceba melhor o mundo em que vivem.

Um trabalho interdisciplinar exige esforço mutuo de toda a organização escolar, desde a gestão, coordenação pedagógica, professores, discentes e demais agentes da comunidade

escolar. Dessa forma, todos devem pensar coletivamente, e a maneira que assim o fizer, chegarem à interdisciplinaridade. Sobre isto, Suertegaray (2003), salienta;

> [...]interdisciplinaridade constitui uma prática coletiva, surge da organização em grupo, hoje em rede, e tem como objetivo a busca da compreensão/explicação de um problema formulado pelo conjunto dos investigadores. O trabalho interdisciplinar vai exigir um rompimento com os problemas específicos de cada campo, colocando na pauta da pesquisa questões de estruturação mais complexa (SUERTEGARAY, 2003, p.51)

Contudo, para que a interdisciplinaridade realmente aconteça, é necessário também, se não principalmente, que o professor pense de forma interdisciplinar, e ainda, que tenha consciência e humildade suficiente para reconhecer que necessita do auxílio do seu colega para a construção e melhoria de sua prática. Assim como é essencial que o mesmo entenda o significado real da interdisciplinaridade, a medida que, quando praticada, o docente se distancia da visão hierárquica entre as disciplinas/ciências. Ao mesmo tempo é necessário que busquem metodologias proficientes desta inter-relação, rompendo, dessa forma, com a excessiva compartimentação disciplinar. E, ainda, é preciso também que estes sigam em busca de um objetivo em comum: a promoção do ensino de qualidade para seus alunos.

Dessa forma, a prática do professor, seja ele em início ou final de carreira, abrange muito mais que o domínio do conteúdo e da didática. Ao exercê-la considera-se também a necessidade dos demais conhecimentos e das demais disciplinas, por meio disso, o professor de Geografia poderá se desenvolver continuamente, considerando também que ele reflita sobre sua atividade, num movimento constante de ação-reflexão-ação.

Assim, diante da discussão sobre a educação no Brasil, o ciclo de vida profissional, e o ensino e a prática pedagógica dos professores de Geografia, segue-se a apresentação dos sujeitos e dos lugares de pesquisa.

3 SUJEITOS, LUGARES DA PESQUISA E DE FALA

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os professores de Geografia em início e final da carreira. Eles somam 9 participantes e atuam na educação básica. Esta seção é dedicada a apresentação do perfil desses sujeitos, a caracterização da Região de Influência de Caetité – Bahia, dos municípios de origem destes professores, da UNEB (Campus VI), lugar de formação da expressiva maioria dos docentes, e por fim dos seus lugares de fala, onde desenvolvem suas práticas pedagógicas.

3.1 Os sujeitos da pesquisa: Quem são eles?

Os dez (10) docentes que se disponibilizaram em participar desta pesquisa foram separados em dois grupos: o primeiro, denominado por Grupo 1- professores em início de carreira (cinco docentes) e o segundo - Grupo 2 - professores em final de carreira (cinco docentes). Salienta-se que, no decorrer da pesquisa, um participante do segundo grupo, por motivos pessoais, preferiu desistir, não realizando a narrativa. Dessa maneira, esse grupo contou com 4 participantes, totalizando nove (9) sujeitos.

Dos 9 professores que realizaram as narrativas, 8 concluiram seus estudos na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas (DCH-Campus VI) e desenvolvem suas práticas pedagógicas nas cidades de origem ou em municípios vizinhos. Cabe destacar que durante o primeiro contato, os professores foram solícitos e se mostraram entusiasmados em contribuir com a pesquisa. Para preservar a identidade do professor participante e garantir sua integridade, nesta pesquisa serão utilizadas as letras iniciais de seus nomes para referir-se a eles. Dessa forma, no grupo de início de carreira (Grupo 1) os professores são definidos como: A, CA, F, M e RC e os de final de carreira (Grupo 2) como: C, CR, J e R.

Os professores do Grupo 1 são do sexo feminino e estão entre 25 e 31 anos de idade, tem entre 1 e 3 filhos, não exercem outra função remunerada, além da docência e contém entre 1 dia a 5 anos de atuação. As professoras concluíram a graduação entre os anos 2015 e 2019 e quanto a formação continuada somente uma (1) tem especialização e uma (1) concluiu o curso de pós graduação stricto sensu mestrado na área de Geografia. Quanto a atuação, duas (2) docente trabalham com concurso efetivo e três (3) através de contrato.

O Grupo 2 conta com dois (2) professores e duas (2) professoras, com faixa etária entre 40 e 50 anos de idade e tem entre 1 e 3 filhos. Todos prestam serviço por regime de concurso

efetivo, exercem à docência há mais 25 anos, em escolas públicas que atendem alunos da zona rural e da sede dos municípios, e não tem outras funções remuneradas, além da atividade docente. Os quatro possuem especialização *lato sensu* em áreas afins à atividade docente e são lotados em suas cidades de origem. Salienta-se que, dos quatro professores participantes, apenas um, não concluiu sua graduação em Geografia pela UNEB, mas sim por um curso na modalidade a distância. A maioria (80%) nasceu e reside com suas famílias nas cidades que trabalham, alguns inclusive, foram alunos dos colégios que atualmente lecionam, e em outros casos, os municípios de atividade dos docentes são limítrofes.

Os municípios de origem desses professores são: Caetité (3 professores), Tanque Novo (2 professores), Botuporã (1 professor), Ibiassucê (1 professor), Bom Jesus da Lapa (1 professor) e Macaúbas (1 professor), que pertencem a Região de Influência de Caetité- BA.

3.2 Região de Influência de Caetité-BA

O termo Região de Influência é utilizado nos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para identificar e analisar a Rede Urbana e as Regiões de Influência das Cidades brasileiras (REGIC). Este estudo é realizado desde os anos 1960, e desde então, o IBGE tem aprimorado as técnicas e adequando sua metodologia.

Com mais de cinco décadas de estudos, a edição de 2018 do REGIC foi publicada pelo IBGE, em 2020. A pesquisa foi realizada através de aplicações de questionários nos municípios brasileiros e dispôs de informações sobre a movimentação populacional, em busca de bens e serviços no território, assim como a hierarquia e ligações entre as cidades. Dessa forma, a REGIC-2018 “atualiza a rede urbana nacional, indicando quais cidades estão subordinadas a quais, e até onde se estendem suas influências no território” (IBGE, 2020, p. 11).

O IBGE organiza a rede urbana, por meio de classificações das cidades em grandes níveis: Metrópoles; Capitais Regionais; Centro Sub-Regionais; Centro de Zona; Centros Locais e suas subdivisões internas, estabelecidas, tendo por base a concentração, o fluxo de movimentação e deslocamento de pessoas em direção a estas cidades à procura dos bens e serviços oferecidos por elas. Cada uma dessas cinco classificações conta com regiões de influência, ou seja, a área de abrangência. A Metrópole situa-se no topo da hierarquia e no Brasil são quinze (15) e suas regiões de influência estendem-se a todas as cidades do país. Na base da hierarquia estão os Centros Locais e contabilizam mais de 4.000 cidades, com uma população relativamente pequena e uma maior incidência na região Nordeste. Sua principal característica está ligada a exercer influência somente dentro dos seus limites territoriais e por atrair uma parcela da população de outras localidades próximas (IBGE, 2020).

O município de Caetité conta com características que se assemelham à classificação de Centros de Zona, quarto nível da hierarquia urbana. Os Centros de Zona são caracterizados pela incidência de "menores níveis de atividades de gestão, polarizando um número inferior de Cidades vizinhas em virtude da atração direta da população por comércio e serviços baseada nas relações de proximidade" (IBGE, 2020, p. 15). Este se subdivide em Centro de Zona A e Centro de Zona B. O primeiro tem um contingente populacional entre 30 e 60 mil habitantes. O segundo, entre 25 e 35 mil habitantes e estão mais localizados na Região Nordeste (IBGE, 2020).

O município de Caetité apresenta um contingente populacional de 59.975 habitantes e se destaca pela produção mineradora na região, além de serviços de saúde e educação oferecidos. E de acordo aos estudos do IBGE sobre as REGIC, Caetité é classificada como cidade de Centro de Zona A e sua região de influência é marcada pela relação de proximidade entre as cidades vizinhas e que atrai a população pela oferta de serviços e comércio.

A região de influência de Caetité-BA é estabelecida pela oferta do ensino superior, sendo um forte atrativo para o deslocamento de pessoas entre as cidades. O ensino superior foi usado como quesito no questionário aplicado durante a operacionalização da pesquisa sobre as REGIC-2018, que analisou o deslocamento dos habitantes dos municípios residentes dos entrevistados, em direção a outros cinco, em busca de cursos superiores.

Dessa forma, estabelece-se a Região de Influência de Caetité-BA, nesta pesquisa, como o aglomerado de municípios vizinhos ao de Caetité, incluindo também o mesmo, que mantem relação entre si pela condição de deslocamento de alunos para cursarem alguma licenciatura no Departamento de Ciências Humanas-DCH, Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), situado na referida cidade.

3.2.1 Os municípios que compõem a Região de Influência Caetité-BA

Os municípios que compõem a Região de Influência de Caetité são originários dos Territórios de Identidade, organização regional reconhecida oficialmente pela Bahia em 2007, através da Lei nº 10.705 de 14 de novembro de 2007, no qual foi adotada como unidade de planejamento de políticas públicas para o estado. A divisão territorial da Bahia em Territórios de Identidade foi inicialmente pensada em 2003, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, como um planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais, que se deu através do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (MDA).

Desta forma, reconheceu-se cinco territórios rurais: Sisal, Litoral Sul, Irecê, Velho Chico e a Chapada Diamantina. Seguido posteriormente do reconhecimento do Semiárido Nordeste II, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Sertão do São Francisco, Sertão Produtivo, Baixo Sul, Piemonte do Paraguaçu e a Bacia do Jacuípe. Entre 2003 e 2006, por meio de novas atividades realizadas nos territórios existentes, como por exemplo, a proposta de ajustes, eleição de representantes dos territórios, entre outras, reconheceu o total de vinte e cinco territórios rurais (SEPLAN, 2020).

No período de 2007, a Bahia passa a adotar a divisão por territórios, até então rurais, como base para a implementação de políticas públicas, legitimando a organização. Com isto, passa a considerar também, além dos aspectos rurais, os urbanos, o que impacta na necessidade de adequação das políticas para englobar a entidade recém incorporada. Dessa forma, inclui o Território de Identidade Metropolitano de Salvador, aumentando o número para 26, além de mudar o nome de Territórios Rurais para Territórios de Identidade (SEPLAN, 2020).

Esta organização considerou questões relacionados ao sentimento de pertencimento dos habitantes de cada território, aspecto importante no processo de reconhecimento territorial, e, sobretudo, na manutenção das singularidades locais e subjetividades da população residente, pois, a construção dos símbolos são geridos pela vivência com os demais, no sentido da coletividade e da continuidade das tradições culturais de seus povos, o que corrobora com Diogo *et al*, (2017, p. 87) ao acentuar que "o sentimento manifestado pelos sujeitos sociais acerca do ambiente em que vivem carrega as singularidades de sua formação e encerra circunstâncias emocionais, muitas vezes, apenas vividas ali". A regionalização teve como objetivo identificar aspectos semelhantes definidas por meio da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões (SEPLAN, 2020).

Segundo a SEPLAN (2020), os territórios foram caracterizados tendo por base seus aspectos ambientais, culturais, políticos, institucionais e populacionais, além da relação existente entre os grupos sociais que o habitam, indicado, através de suas subjetividades, a identidade de cada território. Na delimitação de cada um, considerou a realidade da Bahia, a sociedade civil, bem como consulta e discussão com os atores locais.

A divisão territorial planejada para o Estado como uma Política de Desenvolvimento contribui para a elaboração e aplicação de políticas públicas que possibilitam o atendimento das necessidades e condições de cada território, além de respeitar as diversidades e possibilidades de cada um (SEPLAN, 2020).

Em 2015, a Bahia reconheceu mais um território e totalizou 27 Territórios de Identidade: Bacia do Jacuípe; Bacia do Paramirim; Bacia do Rio Corrente; Bacia do Rio Grande; Baixo

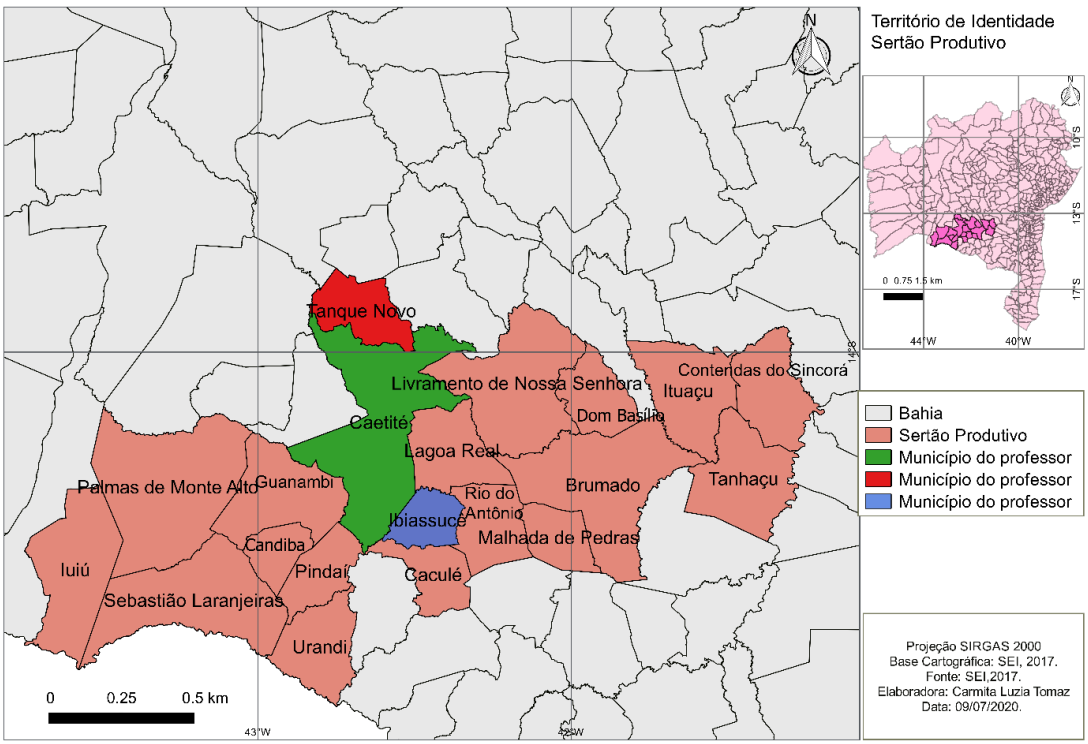
Sul; Chapada Diamantina; Costa do Descobrimento; Extremo Sul; Irecê; Itaparica; Litoral Norte e Agreste Baiano; Litoral Sul; Médio Rio de Contas; Médio Sudoeste da Bahia; Metropolitano de Salvador; Piemonte da Diamantina; Piemonte do Paraguaçu; Piemonte Norte do Itapicuru; Portal do Sertão; Recôncavo; Semiárido Nordeste II; Sertão do São Francisco; Sertão Produtivo; Sisal; Sudoeste Baiano; Vale do Jequiriça; Velho Chico (SEPLAN, 2020).

Salienta-se que deste total, três ganham destaque nessa pesquisa por serem os territórios onde estão localizados os municípios de origem dos professores e que formam a Região de Influência de Caetité-BA: **Sertão Produtivo** (Caetité, Tanque Novo, Ibiassucê); **Bacia do Paramirim** (Botuporã, Macaúbas) e **Velho Chico** (Bom Jesus da Lapa).

O Território de Identidade Sertão Produtivo

Composto por 20 municípios: Guanambi, Caetité, Palma de Monte Alto, Iuiú, Urandí, Lagoa Real, Brumado, Caculé, Ibiassucê, Sebastião Laranjeiras, Candíba, Dom Basílio, Contendas do Sincorá, Ituaçu, Livramento de Nossa Senhora, Pindaí, Tanhaçu, Malhada de Pedras, Rio do Antônio e Tanque Novo ((Figura 1).

Figura 1- Território de Identidade Sertão Produtivo



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Todo o território conta com uma área de 24.273, 80 km², população de 444.666 habitantes e um Produto Interno Bruto (PIB) de R$ 3.449.618,00, anualmente. Ele se destaca na produção mineradora, com maior notoriedade para os municípios de Brumado e Caetité e na produção de energia eólica, com parques nos municípios de Guanambi e Caetité.

A área do Sertão Produtivo situa-se na região semiárida da Bahia. O clima semiárido, com pluviometria de aproximadamente 500 mm de chuva e temperatura de até 28ºC. O bioma predominante é a Caatinga, com alguma presença do Cerrado, em poucas áreas. A região tem uma hidrografia privilegiada pela Bacia do Rio São Francisco e do Rio de Contas. Em relação a educação e cultura no Território, destaca-se a queda de 20,7 % da taxa de analfabetismo em 2010. A cultura é dinâmica e contempla costumes, crenças e religiosidade (CODESP, 2016).

Dos municípios do território destacam-se Caetité, Tanque Novo e Ibiassucê (figura 1) como lugares de origem dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

Caetité

Município situado a aproximadamente 645 km da capital Salvador, conta com uma população de 50.975 habitantes (IBGE, 2017-estimativa). Apresenta a extensão territorial de aproximadamente 2.651,537 km², densidade demográfica de 19,45 hab/km², é marcada por seu histórico de ascensão econômica, por sua política, educação e por seus moradores ilustres, que o garantem reconhecimento na atualidade. Habitada a princípio por índios da tribo dos Caétes, o território se tornou local de passagem dos Bandeirantes em XVIII, e que, devido a seus fatores climáticos, como a abundante fonte de água, passaram a estabelecer-se no local e formarem as primeiras fazendas. Com a chegada de diversas famílias e o surgimento das moradias, Caetité se torna um pequeno arraial e passa a se desenvolver, visto que o local favorecia a criação de gado, da agricultura, dos engenhos, aspectos que propiciaram um período de riquezas e o destacava dos demais povoados da região (IBGE, 2017).

Com a doação de terras para a fundação de freguesias, o Arraial se desmembra do território de Rio de Contas, e foi designada à Vila em 1810, passando a se chamar Vila Nova do Príncipe e Santana de Caetité. Após transformações políticas administrativas, Caetité volta a ser alvo de mudanças e é elevada à categoria de cidade em 1869, passando a utilizar apenas este nome como referência (IBGE, 2017).

Os filhos ilustres de Caetité fazem parte da história do município. Com grandes nomes da política, da música, da poesia, da pintura, da educação e artes, pode-se destacar Cezar Zama, Plinio de Lima, Aristóteles Spínola, Nestor Duarte, Paulo Souto, Prisco Viana, Lucíola Fraga, Waldik Soriano e o educador Anísio Teixeira (Prefeitura de Caetité, 2020). Este último exerce

forte representatividade na cultura e educação local e foi um dos principais idealizadores do modelo de Educação Nova que ganhou espaço nas discussões educacionais no Brasil na década 1920, se tornando referência para a educação do país e para Caetité.

Anísio Teixeira representou expectativas reais de mudança na educação brasileira, persistiu no ideal de educação democrática e gratuita à população. E ainda, reafirma a história e a trajetória de prestigio referente à educação em Caetité, o que a propiciou o título de "princesinha do sertão e berço da educação"

A referência como "berço da educação", deriva do seu passado de esplendor frente ao cenário educativo da Bahia. A sua notoriedade esteve ligada à fundação da Escola Normal no século XIX. Regida pelos ensinamentos jesuíticos, a Escola Normal de Caetité desempenhou um importante papel na formação docente dos habitantes locais e dos municípios vizinhos e foi idealizada, durante a passagem de Anísio Teixeira pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado da Bahia (AMARAL, SANTANA, SANT' ANA, 2019). Atualmente, a escola reestruturada recebe o nome de Instituto de Educação Anísio Teixeira e atende à alunos do ensino fundamental e médio.

No século XXI, passados tantos anos desde a construção da Escola Normal e do prestigio que trouxe à cidade de Caetité, a educação continua sendo objeto de destaque na sociedade caetiteense. Em 2018, o município atingiu a marca de 7.308 alunos matriculados no ensino fundamental, em suas escolas públicas e 1.850 alunos no ensino médio. O Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental ficou em torno de 5.1 e dos anos finais em 4,2 no ano de 2017. Em relação à taxa de escolarização, o município alcançou 98, 3% de sua população em idade escolar. Conta com 44 escolas de ensino fundamental, local de trabalho para 452 docentes e 6 escolas de ensino médio com a presença de 176 professores em atividade. Caetité atende alunos de diversas localidades e regiões, destacando-se pela oferta de ensino (IBGE, 2017-estimativa).

Em relação à tradição cultural de Caetité, o mês de julho é marcado pela comemoração em louvor à santa padroeira da cidade, Senhora Santana. Realizada durante todo o mês, as novenas, missas e procissões dão início aos festejos. Nos últimos dias de julho realiza-se a tradicional Festa de Santana, com atrações de todos os estilos musicais, que atraem milhares de devotos e foliões para a cidade, encerrando os festejos com a missa celebrada pelos padres, bispos e arcebispos. Ainda no mês de julho, é realizado o desfile do 2 de julho na cidade. Logo pela manhã, as principais ruas da cidade são tomadas pelo desfile comemorativo à Independência da Bahia.

Tanque Novo

Tanque Novo é um município baiano situado a aproximadamente 766 quilômetros da capital Salvador. Conta com uma população de aproximadamente 17.366 habitantes, ocupa uma área de 729, 516 km² e tem densidade demográfica de 22, 31 hab/km². Limita-se com os municípios de Paramirim, Caetité, Botuporã, Igaporã, Livramento de Nossa Senhora e Macaúbas e registrou um PIB de 8.659,52 no ano de 2017 (IBGE, 2017-estimativa).

A povoação do município começou no ano 1883, quando, até então, o nome era Fazenda Furados e pertencia aos dois irmãos fazendeiros Prudenciano Alves Carneiro e Juvêncio Alves Carneiro. Em 1909, foi construída uma capela, e a primeira praça ao redor dela, que mais tarde seria chamada de Igreja Imaculada Coração de Maria e Praça da Matriz, respectivamente. Estas duas construções deram origem a uma vila que cresceu ao redor. Com sua anexação ao território de Macaúbas, Tanque Novo crescia e se desenvolvia economicamente por meio do comércio na feira do local. Depois da emancipação política de Botuporã, município próximo à Taque Novo, o mesmo passou a ser distrito deste segundo, emancipando-se também no ano de 1985. A abertura de um açude, popularmente chamado de tanque, fez com que o nome Fazenda Furados fosse trocado por Tanque Novo, e assim permaneceu até a atualidade (PEREIRA, 2010)

O município de Tanque Novo conta com uma educação que preza pela qualidade e aprendizagem de seus habitantes. Um nome que se destacou neste contexto foi o de Raquel Pereira Carneiro, primeira professora formada em curso normal , nomeada pelo Estado em 1933 para trabalhar em Tanque Novo. Raquel nasceu em Guanambi e concluiu o curso na Escola Normal de Caetité. Era casada com o neto de um dos fundadores de Tanque Novo, e junto com este, reivindicou diversos benefícios para o município, como por exemplo, a criação da feira livre e da agência dos correios. Raquel, com seus feitos e reconhecimento dentro da sociedade tanquenovense recebeu o nome de “Professorinha”. Ela foi responsável pela alfabetização de muitos cidadãos tanquenovenses e seu legado é lembrado com admiração pela população (PEREIRA, 2010)

Atualmente, em 2020, Tanque Novo tem um total de 18 escolas, dentre estas, 17 de ensino fundamental e 1 de ensino médio. O IDEB das escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,2 e dos anos finais do ensino médio de 4,4, em 2017. A rede de ensino municipal conta com um total de 223 professores, com atuação na sede e zonas rurais do município, com destaque para seus alunos nas olimpíadas de Matemática, Física e Biologia, disputando em nível nacional e conquistando medalhas e menções honrosas (IBGE, 2017-estimativa).

As principais festividades do município acontecem nos meses de maio e junho. As comemorações em louvor a santa padroeira da cidade, Imaculado Coração de Maria, acontecem durante todo o mês de maio, com novenas, encontros de comunidades, cultos, procissões e a tradicional alvorada no primeiro dia. O encerramento das comemorações acontece em junho com a celebração da missa e coroação da santa em frente à Igreja Matriz. Ainda em junho, ocorre o São João da cidade. Realizado nos dias 24, 25 e 26 de junho, no dia 23, a população permanece nos costumes de ascenderem a fogueira em frente a suas residências e festejarem à sua volta durante toda a noite, além das comidas típicas servidas para todos que visitarem suas residências no momento da comemoração.

Ibiassucê

Ibiassucê situa-se à 614, 8 km da capital Salvador. A população relativamente pequena, cerca de 10.062 habitantes, está dividida em um território de 483, 274 km², o qual limita-se com Caetité, Caculé, Lagoa Real e Rio do Antônio. O município conta com um PIB anual de 8.060 mil reais e a maioria da população é empregada em serviços comerciais e logísticos (IBGE, 2017-estimativa).

Em relação a educação, segundo o IBGE (2017-estimativa), Ibiassucê tem 98,5% de sua população escolarizada. Conta com 9 escolas de ensino fundamental atendendo a 1.245 alunos, 1 de ensino médio, com 368 matriculados e 95 docentes, distribuídos na rede municipal e estadual do município. O IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental ficou em 6, e dos anos finais girou em torno de 4, 1 no ano de 2017.

A origem de Ibiassucê, assim como tantos outros municípios, é ligada à habitação de índios no território. Inicialmente as terras de Ibiassucê pertenciam a Caetité e no século XIX, passou a fazer parte do território de Caculé, mantendo-se como um dos distritos caculeenses. Neste mesmo século, é criada a fazenda Lagoa do Cisco, propriedade de Anselmo Cruz Prates, Sebastião Figueiredo Cardo e da família Lima. No local é erguida uma capela, e, ao seu redor inicia-se a construção de moradias, dando início ao desenvolvimento de um pequeno vilarejo que recebe o nome de São Sebastião do Cisco (Prefeitura de Ibiassucê, 2020).

Com a disponibilidade de água, por estar situado nas margens de rios, por suas terras férteis, além do uso de mão de obra escrava no local, o vilarejo cresceu e assumiu a condição de povoado em 1920, recebendo o nome de São Sebastião. Em 1943, um decreto estadual muda seu nome novamente, e passa a ser chamado de Ibiassucê, que vigora até os dias atuais. Sua emancipação política ocorreu no ano de 1962, através do decreto 1.724 de 18 de julho,

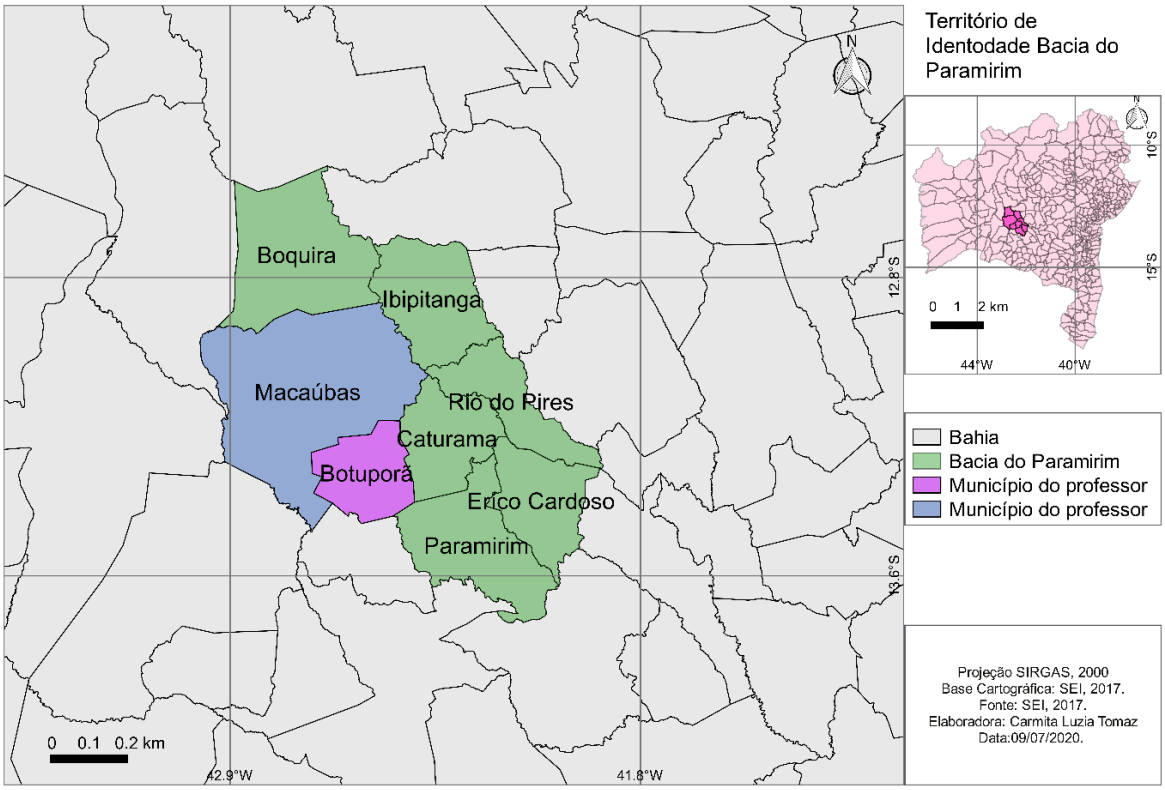
desmembrando-se de Caculé e tornando-se município independente (Prefeitura de Ibiassucê, 2020).

Ibiassucê é privilegiada por uma hidrografia vasta que atende à população local e vizinha. O município dispõe de um rio, de barragens e alguns lagos na zona urbana, estes últimos enfeitam a cidade e são vistos como cartões postais. A religiosidade também é um aspecto marcante em Ibiassucê, que tem o Santo São Sebastião como o protetor do município, sendo também o nome da Igreja Matriz da cidade. As comemorações em louvor ao padroeiro são realizadas no mês de janeiro e a festa acontece em frente à Matriz, reunindo fieis, devotos locais e da região, atraídos pela fé ao santo e pelos dias de festa. Outra festividade que acontece em Ibiassucê também no mês de janeiro é o Janeirão, realizado com apresentações de bandas de todos os estilos musicais na praça da cidade, chamada de Rebentão (Prefeitura de Ibiassucê, 2020).

O Território de Identidade Bacia do Paramirim

Ocupa uma área de 10.155 km² e é composto por 8 municípios: Paramirim, Érico Cardoso, Macaúbas, Boquira, Caturama, Rio do Pires, Ibipitanga e Botuporã (figura 2)

Figura 2- Território de Identidade da Bacia do Paramirim



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A população era de 163 mil habitantes (2017-estimativa) e o PIB anual de 690 milhões, em 2012. O território conta com reservas de minério, tal como de Bário, Ouro e Estanho. A economia baseia-se, principalmente, nos setores de comércio e serviços, com destaque para Macaúbas e Paramirim. A cultura é diversificada e destaca-se a arquitetura colonial, e aspectos da cultura quilombola em grande parte deles. O Território está situado na Bacia do São Francisco, com uma pequena parte na Bacia do Rio de Contas. O clima, na maior parte dos municípios é subúmido e seco, a porção leste apresenta clima semiárido e nas regiões subúmidas apresenta médias pluviométricas entre 650 mm a 1.100 mm (SEI, 2015).

O Território de Identidade Velho Chico é composto por Bom Jesus da Lapa, Barra, Malhada, Carinhanha, Igaporã, Matina, Feira da Mata, Morporá, Muquém do São Francisco, Ibotirama, Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Riacho de Santana, Sítio do Mato, Serra do Ramalho e Paratinga. Sua área é de aproximadamente 45.986 km² e está situado totalmente na Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco. A população do território somou 370.095 mil habitantes no ano de 2010 e o PIB, em 2014, registrou 2,84 bilhões, com destaque para Bom Jesus da Lapa na participação, com o setor de serviços. Há predominância de vegetação de Cerrado, Caatinga e contraste de Caatinga/Floresta Estacional e Caatinga/Floresta. O Rio São Francisco percorre o território, além de afluentes como o Rio Carinhanha, Rio Correntina, Rio das Rãs e Rio Paramirim (SEI, 2018).

Dos municípios do território destacam-se Botuporã e Macaúbas (figura 2) como lugares de origem dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

Botuporã

Botuporã conta com uma população de 11.089 habitantes em 2014, apresenta uma extensão territorial de 627, 612 km², com densidade demográfica de 17, 28 hab/km² e situa-se a aproximadamente 667 km de Salvador. O município limita-se com Caturama, Tanque Novo, Macaúbas e Paramirim, e apresenta um PIB de R$ 8.492, 97 (IBGE, 2017-estimativa).

O município foi povoado inicialmente pelos índios da tribo Tuxás e colonizada em meados do século XVIII. Seu primeiro nome esteve relacionado à fazenda que se ergueu no local, chamada de Caititu. Logo depois, outras fazendas foram surgindo ao redor e formou-se um pequeno núcleo de moradias. No ano de 1934 houve a mudança do nome para Botuporã, que significa Monte Belo na linguagem Tupi-Guarani, nome que mantém até hoje. Com o desenvolvimento crescente da agropecuária, o lugarejo foi elevado à categoria de distrito e depois a município, no ano de 1963, quando se desmembra do município de Macaúbas, passando a contar com dois distritos: Caturama e Tanque Novo. Em 1985, Botuporã perdeu o

distrito de Tanque Novo devido sua emancipação política, e em 1993 Caturama, também emancipada (IBGE, 2017).

Em relação à educação, Botuporã apresentava uma taxa de escolarização de 98, 1% a (entre os indivíduos de 6 a 14 anos de idade) no último censo de 2010. O IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal foi de 6, 1, dos anos finais do ensino fundamental de 4, 2, em 2017. No que se refere ao número de matrículas, Botuporã contou, em 2018, com um total 1.545 alunos matriculados no ensino fundamental e 512 no ensino médio. O município tem 43 escolas de ensino fundamental e 2 de ensino médio e um efetivo de 118 professores lotados nos estabelecimentos municipais de ensino fundamental e 43 nos estaduais de ensino médio (IBGE, 2017-estimativa).

A religiosidade também está muito presente em Botuporã. Com o Padroeiro da cidade, o Sagrado Coração de Jesus, o município realiza festejos com oração, procissões, novenas e missas que se dão na Igreja Matriz, tradicionalmente realizadas no mês de agosto e setembro, e as comemorações representam um momento de agradecimento pelas bênçãos recebidas e pedidos de seus fiéis.

Janeiro e junho são os meses que as festas tradicionais acontecem. A chamada Botufolia, tradicionalmente realizada nos primeiros dias de janeiro, atraem folies de toda região e garantem a diversão do público que vai atrás do trio pelas avenidas da cidade. No mês de junho é o São João que anima a cidade. Atrações locais e externas se apresentam para a população que comemora a passagem do dia do santo São João.

Macaúbas

Macaúbas apresenta uma área territorial de 2.459,102 km² e uma população estimada de 50. 161 habitantes, com densidade demográfica de 15, 71 hab/km² e um PIB anual de R$ 6.445,92. A cidade situa-se a aproximadamente 738 km da capital Salvador e limita-se com Paratinga, Rio do Pires, Bom Jesus da Lapa, Boquira, Ibipitanga, Caturama, Riacho de Santana e Tanque Novo (IBGE, 2017-estimativa).

A origem de Macaúbas está ligada a passagem de bandeirantes pela região do Rio São Francisco à procura de diamantes e pedras preciosas. A chegada destes viajantes na localidade de Macaúbas, propriciou que as primeiras moradias fossem erguidas, dando início ao povoamento local. O território se desenvolveu por meio do comercio mantido pelos moradores e ampliado, mais tarde, até o povoado de Estiva, onde possuía uma capela denominada Nossa Senhora da Conceição, que se tornaria, depois, a matriz da cidade de Macaúbas.

O processo de transformação de Macaúbas em município passou por uma série de acontecimentos políticos-administrativos. Iniciando-se como povoado, passou a categoria de freguesia pela Lei provincial nº 124, de 19 de maio de 1840. Após, desmembrou-se do território de Paratinga, que recebia o nome na época de Urubu, recebendo independência administrativa e adotando o nome de Macaúbas e elevado à categoria de Vila. Em 1877 cria-se o distrito de São Sebastião e é anexado ao território de Macaúbas.

Em 1911, a vila de Macaúbas era constituída por quatro distritos: Macaúbas, Lagoa Clara, Santa Rita e São Sebastião. Mais um distrito, Bom Sucesso, foi anexado em 1933, porém, no ano seguinte (1934) foi desmembrado.

Entre os anos 1936 e 1937, registra-se uma nova organização territorial, e Macaúbas aparece com 6 distritos: Macaúbas, Assunção, Betânia, Monte Belo, Santa Rita e São Sebastião. Em 1955, o território de Macaúbas contava com: Macaúbas, Boquira, Bucuituba, Canatiba, Caturama, Lagoa Clara e Tanque Novo como distritos (IBGE, 2017-estimativa).

De 1943 a 1962, Macaúbas perde mais território com a municipalização dos distritos de Caturama, Botuporã, Boquira e Tanque Novo, que deixam a condição subordinada e desmembram-se administrativamente, tornando-se independentes. Com isto, Macaúbas passa a contar com 3 distritos apenas: Macaúbas, Lagoa Clara e Canatiba, que figuram até a atualidade.

Com relação a educação, conforme o último censo de 2010, a taxa de escolarização de Macaúbas ficou em 97, 9 %. O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 5, 4 e dos anos finais de 4, 3 no ano de 2017. Em 2018 estão registradas 6.161 matrículas no ensino fundamental e 1.790 no ensino médio., disponíveis nas 93 escolas de ensino fundamental e 6 de ensino médio e com 480 docentes no ensino fundamental e 110 no ensino médio (IBGE, 2017-estimativa).

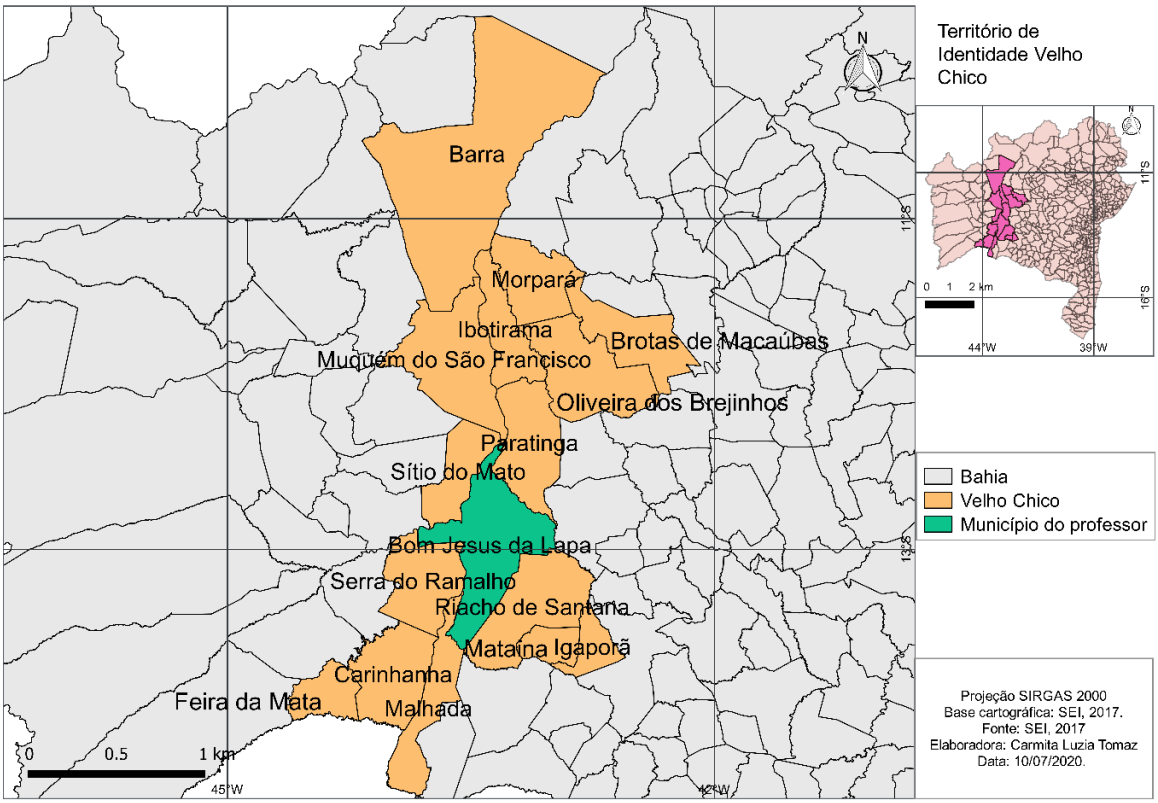
A economia do município é baseada em atividades comerciais, logística, na agricultura familiar e prestação de serviços públicos, com a atuação maciça da prefeitura na contratação e manutenção de serviços essenciais. Na cultura, há grande expressividade da religião, com ênfase no catolicismo que promove festas e novenas em todo o município em louvor aos santos padroeiros. O São João também é uma tradição no município e os festejos atraem um diversificado público e garante a movimentação de dinheiro durante os dias de festa.

O Território de Identidade Velho Chico

O Território de Identidade Velho Chico (figura 3) é composto por Bom Jesus da Lapa, Barra, Malhada, Carinhanha, Igaporã, Matina, Feira da Mata, Morporá, Muquém do São Francisco, Ibotirama, Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Riacho de Santana, Sítio do

Mato, Serra do Ramalho e Paratinga. Sua área é de aproximadamente 45.986 km² e está situado totalmente na Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco. A população do território é de 370.095 mil habitantes (IBGE, 2010) e o PIB (Produto Interno Bruto) em 2014 registrou 2,84 bilhões, com destaque para Bom Jesus da Lapa na participação com o setor de serviços. Há predominância de vegetação de Cerrado, Caatinga e contraste de Caatinga/Floresta Estacional e Caatinga/Floresta. O Rio São Francisco percorre o território, além de afluentes como o Rio Carinhanha, Rio Correntina, Rio das Rãs e Rio Paramirim (SEI, 2018).

Figura 3-Território de Identidade Velho Chico



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dos municípios do território destaca Bom Jesus da Lapa (figura 3) como lugar de origem dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

Bom Jesus da Lapa

Bom Jesus da Lapa está distante da capital Salvador, aproximadamente 796 km, e contava em 2019 com uma população estimada em 69. 148 habitantes. Com uma densidade demográfica de 15, 11 hab/km², extensão territorial de 4.115, 511 km² e PIB anual de 14, 080,

19, limita-se com os municípios de Serra do Ramalho, Riacho de Santana, Macaúbas, Sítio do Mato, Paratinga e Malhada (IBGE, 2017-estimativa).

Cidade turística do interior baiano, Bom Jesus da Lapa é conhecida como “Capital Baiana da Fé” e tem na Gruta (Santuário do Bom Jesus), a representatividade religiosa. A cidade recebe milhares de turistas, que movidos pela fé e devoção, todos os anos adentram a gruta para fazer pedidos e agradecer as bênçãos recebidas. O santuário estabelecido na gruta é considerado uma das maravilhas brasileiras e desperta interesse por sua formação geológica e principalmente pela história mística que a cerca (SILVA, 2016).

A romaria, realizada durante o mês de agosto na cidade, é considerada a 3ª maior do país e atrai milhares de devotos e peregrinos da fé católica. Muitos fieis pagam promessas de bênçãos recebidas e realizam pedidos confiantes de serem atendidos. Alguns se aventuram nas andanças peregrinando de suas cidades até o santuário. Outros ajoelham-se e deslocam até os pés do Senhor Bom Jesus crucificado, em sinal de gratidão ao milagre recebido dentre outras manifestações de fé e devoção (SILVA, 2016)

As terras que formam Bom Jesus da Lapa foram habitadas por índios da tribo Tapuiás e foram colonizadas em meados do século XVII. Seu povoamento se deu pelos Bandeirantes, que instalaram várias fazendas no local, entre elas a fazenda Morro, que se tornaria Bom Jesus da Lapa. Com a chegada de um viajante chamado Francisco Mendonça Mar, em 1679, o processo se tonou mais forte, pois, adentrando no local em consequência de suas andanças pagando penitencia com uma imagem de Senhor Bom Jesus, passou a morar no interior da gruta do Morro. O devoto foi encontrado por garimpeiros do lugar, que logo espalharam a ideia de Mar ser um homem Santo. Com a fama de santidade e o fato de ter sido encontrado na gruta, o lugar se tornou um santuário e atraia viajantes e peregrinos devotos ao Bom Jesus (Prefeitura de Bom Jesus da Lapa, 2020).

Com a construção de um hospital e um asilo para os pobres e doentes, o povoado começou a crescer e desenvolver em torno do Santuário. Em 1890 foi nomeado Vila e em 1923 transformado em cidade com o nome de Bom Jesus da Lapa (Prefeitura de Bom Jesus da Lapa, 2020).

Em relação a educação, Bom Jesus da Lapa apresenta os seguintes dados: em 2018, houve 11.310 matriculas no ensino fundamental e 5.321 no ensino médio. O IDEB, em 2017 das escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 4, 8 e nos anos finais de 3,8. A taxa de escolarização entre indivíduos de 6 a 14 anos foi de 95,7%, e o total de estabelecimentos é de 73, sendo 64 de ensino fundamental e 9 de ensino médio. Os docentes totalizam 529 de ensino fundamental e 279 de ensino médio (IBGE, 2017-estimativa). O

município, assim como Caetité, contempla um dos *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Campus XVII, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), instituído no ano 2000.

3.3 A UNEB (Campus VI) e os demais lugares de fala dos professores-sujeitos

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criada pela Lei nº 66 de 1º de junho em 1983 e vinculada à Secretaria de Educação e Cultura da Bahia. Considerada a maior instituição pública de educação superior do estado da Bahia é composta, além do campus VI, por mais 23 *campi*, distribuídos nos 19 territórios de identidade baianos (FELIX e SALVADORI, 2018)

A sede da UNEB fica em Salvador, capital do Estado, onde está localizado também o setor administrativo. Sua organização é composta por 29 departamentos, porém, mesmo a sede sendo fixada no Campus I, a Universidade concede autonomia aos seus *campus*, os quais são livres para escolherem a forma de desenvolver suas atividades acadêmicas (PORTAL UNEB, 2020).

Na cidade de Caetité, a UNEB foi incorporada da Escola de Nível Superior de Caetité, em 1983, feito que mudou sua nomenclatura para Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC). A FFCLC iniciou suas atividades oferecendo o curso de primeiro grau de Letras, e depois Estudos Sociais e mais tarde, disponibilizou os de Geografia e História como cursos individuais em 1992.

Em 1997, com as alterações na organização dos *campi* das Universidades Estaduais da Bahia que adotaram a estrutura de departamentos, a FFCLC passa a ser chamada de Departamento de Ciências humanas, DCH, *Campus* VI. Em 1999, o *campus* começa a ofertar o curso de matemática e em 2004 o de Ciências Biológicas. Atualmente O DCH, UNEB-*Campus* VI, dispõe de 7 cursos, sendo seis de Licenciatura e um Bacharelado em Engenharia da Mineração, implantado em 2018 (PORTAL UNEB, 2020).

O *Campus* VI é uma instituição pública e oferece cursos presenciais, além de dispor de Programas de Pós-Graduação e Especialização profissional, mantendo representativa influência na região. O Campus conta com cursos de licenciatura que atendem ao município e adjacências, proporcionando a formação de professores em seis áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Literaturas; Língua Inglesa e Literaturas; Matemática; Geografia; História, Ciências Biológicas, e também o curso de bacharelado em Engenharia da Mineração.

A possibilidade de realizar uma licenciatura presencial e gratuita é um incentivo possibilita que o *Campus*, e consequentemente, o município de Caetité atraia alunos de vários lugares. Sobre isto, Brito (2013) assevera,

> Por ser uma cidade de grande importância econômica na região, tanto pela mineração quanto por outras atividades sócio-econômicas que desenvolve, Caetité, através do seu DCH – VI, tem respondido de forma satisfatória à demanda de formação de profissionais do ensino de pelo menos trinta municípios, ou seja, a abrangência do Departamento vai além do seu Território de Identidade (BRITO, 2013, p. 65).

Com relação ao público contemplado, conforme dados de Brito (2013), o *Campus* VI atende mais de 870 alunos dos municípios que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo (TISP), onde se localiza, e, se estende aos outros territórios de identidade vizinhos, como por exemplo, a Bacia do Paramirim, o Velho Chico, entre outros.

O curso de Geografia ofertado atende a um extenso público de alunos na região. Em 2020.1 o curso recebeu 35 alunos, totalizando 164 discentes matriculados.

O curso tem duração de oito semestres e conta com uma estrutura de colegiado, laboratórios e professores capacitados, propiciando a formação destes alunos e habilitando-os a desenvolverem suas atividades em sala de aula. Oferece também a pesquisa e extensão na qualificação dos discentes versando o preparo dos graduandos na lida com os problemas locais, possibilitando a resolução ou ao menos a amenização dos conflitos decorrentes, principalmente, do clima semiárido e dos baixos indicadores socioeconômicos da região (BRITO, 2013).

A importância da universidade pública para a população e a sua relevância em cidades do interior está na formação de professores para atuarem nestas regiões mais distantes da capital e até mesmo aquelas de difícil acesso. A estrutura *multicamp*i adotada pela UNEB propiciou o acesso da população do interior baiano à educação superior, e, tornou possível sua interiorização, dada a necessidade de projetos e ações afirmativas em regiões com tantas disparidades socioeconômicas.

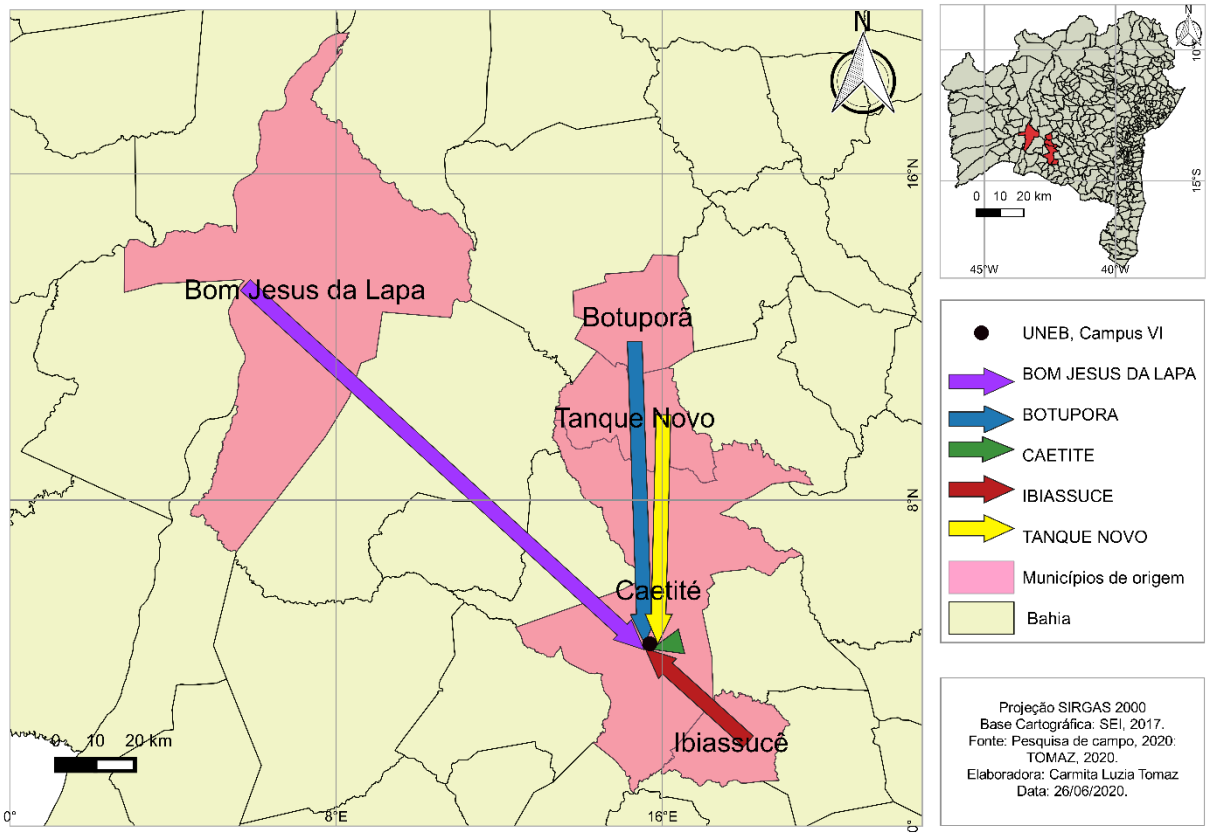
Ademais, a implementação de *campi* em cidades interioranas, são importantes indicadores de descentralização metropolitana, visto que, auxilia no desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões marginalizadas, frente ao poderio concentrado e centralizado em grandes capitais

Neste sentido, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, *Campus* VI, exerce o papel de instituição responsável pela formação dos profissionais para atuarem na escolarização dos alunos da educação básica da região. Tendo

isto em vista, a seleção dos sujeitos da pesquisa se deu por meio desta peculiaridade. O deslocamento desses alunos para Caetité é um fator importante no contexto de discussão sobre a região de influência, tendo em vista que o raio de alcance que a UNEB, Campus VI atinge é consideravelmente grande.

O mapa (figura 4) apresenta o fluxo de saída dos municípios, em que os alunos/professores de Geografia residem, e direciona-se à UNEB, Campus VI em Caetité.

Figura 4- Mapa de deslocamento dos professores até a UNEB, Campus VI em Caetité-BA



Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se, portanto a abrangência do *Campus* VI no município de Caetité, além de exercer influência na região, uma vez que atende não somente ao território do Sertão Produtivo, mas alcança outros, como por exemplo, o Território de Identidade do Velho Chico (Bom Jesus da Lapa), o Território da Bacia do Paramirim (Botuporã), além dos municípios de Vitória da Conquista e da região da Chapada Diamantina.

As escolas (os lugares de fala)

Os Núcleos Territoriais de Educação (NTE) é uma regionalização adotada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2014, através do Decreto nº 15.806 de 30 de novembro do mesmo ano. São 27 Núcleos Territoriais de Educação no Estado e estes acompanham os Territórios de Identidade (SEI, 2020). Cada NTE representa a Secretaria de Educação em seu Território e é responsável pela administração e encargos da educação nos seus municípios.

Salienta-se que as buscas por informações sobre as escolas foram realizadas *online*, em sites oficiais, páginas de notícias e *blogs*, isto porque, a pandemia causada pela COVID-19 desencadeou no fechamento das escolas, impossibilitando, dessa forma, a presença física nos estabelecimentos.

Serão caracterizadas a seguir as escolas que os professores (sujeitos da pesquisa) desenvolvem as suas práticas educativas: Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP); Escola Municipal Monsenhor Osvaldo Magalhães (EMNOM); Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (GEEBG); Colégio Estadual Francisco Moreira Alves (CEFMA); Colégio Estadual Rodolfo de Abreu (CERA); Centro Educacional Professora Alzira Alves Carneiro (CEPAAC); Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães (CEACM); Colégio Estadual Cônego Firmino Soares (CECFS).

Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP)

Situada na sede do município de Caetité-BA, integra o NTE 13 do Território de Identidade do Sertão Produtivo, com sede em Caetité (figura 5).

A escola foi transformada em Centro de Educação Profissional por meio do Decreto nº 11. 355 de 2008. O decreto estabelecia a modificação de algumas unidades escolares como aquelas de ensino agrotécnico, e alguns colégios modelo (Colégios Modelo Luís Eduardo Magalhães) em Centros de Educação Profissional, passando a ser denominado de Centro Integrado de Educação Profissional (MARQUES, 2015).

Nesta perspectiva, o Colégio Modelo de Caetité mudou sua nomenclatura e a modalidade de ensino, oferecido no ano de 2009, e passou a atender o ensino regular, ensino médio integrado, ensino profissional e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os cursos técnicos de nível médio são distribuídos em 4 eixos tecnológicos de formação: Gestão e Negócios, Ambiente e Saúde, Recursos Naturais e Infraestrutura (MARQUES, 2015).

Figura 5- Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP)

Fonte:Tomaz, 2020

Atualmente o CETEP funciona em prédio próprio e conta com salas de diretoria, de professores, de ciências, de leitura, quadra de esportes (descoberta), laboratório de informática, cozinha, refeitório e banheiros femininos e masculinos, com acessibilidade. A escola tem 12 salas de aula, 23 TVs, videocassetes, aparelhos de DVD, impressoras, computadores na escola para uso dos alunos e uso administrativo, aparelhos de som, retroprojetores e acesso à internet (INEP, 2020).

Em 2020, conforme informado pela diretora, o quadro de docentes do CETEP é formado por 54 professores, entre efetivos, os de regime de contração REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) e aqueles contratados para prestação de serviço temporário. O número de alunos matriculados girou em terno de 996, distribuídos entre os cursos de educação profissional, ensino regular e EJA (MARQUES, 2015).

Escola Municipal Monsenhor Osvaldo Magalhães (EMNOM)

A escola (figura 6) está localizada em Cachoerinha, zona rural de Caetité-BA e também integra o NTE 13. Segundo dados do INEP (2020), a EMNOM atende alunos do ensino infantil e fundamental e o número de matrículas em 2020 foi de 256 alunos, com 63 em tempo integral

e distribuídas em 15 turmas. A escola funciona em prédio escolar próprio, em dois turnos (matutino e vespertino), tem 25 funcionários, incluindo 15 docentes.

Apesar de atender a um expressivo número de alunos, a escola tem apenas 2 salas de aula e não conta com muitos espaços e equipamentos necessários a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos: biblioteca, laboratórios, acesso à internet, computadores para uso dos alunos, quadra de esportes e parque infantil (INEP, 2020), além de sala de leitura, sala de direção, secretaria e almoxarifado.

Figura 6- Escola Municipal Monsenhor Osvaldo Magalhães (ENEMOM)

Fonte: Arquivo pessoal

O IDEB da escola verificou um crescimento de 2009 até o ano de 2017, saindo de 2,7 e ultrapassando a meta estabelecida para o ano que seria,3, 9, ficando em 4,5 (INEP, 2020).

Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (GEEBG)

A escola é localizada em uma área remanescente do Quilombo Santo Inácio (figura 7), zona rural do município de Ibiassucê-BA e integra o NTE 13.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a construção da escola foi idealizada após reconhecimento e certificação junto a Fundação Cultural Palmares (FCP), em 2009. Dessa forma, a proposta de construção de uma escola quilombola foi discutida pelo prefeito e secretário da educação do mandato na época, com a comunidade Santo Inácio, representantes

da Secretaria de Ação Social, Lideranças Políticas e comunitárias, e engenheiro civil. O terreno para a construção foi doado por um casal morador do local e o projeto foi enviado ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em 2009. Em 2010, ocorre a aprovação da licitação para a construção e em 2011, após reunião e escolha da comunidade, a escola recebe o nome de Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim.

Figura 7- Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (GEEBG)

Fonte: http://escolaquilombolaegidiodebritogondim.blogspot.com/p/escola.html

Com a necessidade de organização das escolas da zona rural, a fim de facilitar a administração, o município é dividido em núcleos para consolidação e unificação das escolas. Assim, com o projeto implantado em 2011, a escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, integra o núcleo II e por estar localizada em uma área central dentre as demais comunidades e escolas vizinhas, recebe a Escola Municipal João Nascimento situada em uma comunidade vizinha, passando a se tornar uma só escola após a unificação.

A Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim atende à alunos da pré-escola e do ensino fundamental I, funciona em dois turnos e teve 82 alunos matriculados em 2020. A escola conta com 3 salas de aula, no qual, seis turmas fazem uso. As aulas são ministradas pelos 5 professores da instituição, destes, apenas 1 tem formação continuada em relações étnicas raciais.

A escola tem em sua estrutura: pátio coberto, computadores de acesso para as crianças e internet, uma área de plantio de hortaliças, porém apesar de ter uma área extensa para ampliação, ainda não conta com sala de recursos multifuncionais, estrutura física e nem

pedagógica para pessoas com deficiência, além de espaços como biblioteca, laboratório de ciências, de informática, quadra de esportes e parque infantil (INEP, 2020).

Quanto ao espaço administrativo, a escola conta com a sala da diretoria, mas tem sala de professores, refeitórios e secretaria. Não participa de programas de incentivo a educação e ensino como o Mais Educação e não realiza atividades complementares para os alunos. O IDEB da escola em 2011 ficou em 3,6, no ano de 2017 ultrapassou a meta de 4,5 e chegou a 5, 6 (INEP, 2020).

Colégio Estadual Francisco Moreira Alves (CEFMA)

O Colégio situa-se no centro da cidade de Jaborandi-BA (figura 8) integra o NTE 23 (Santa Maria da Vitória- BA) e atende a alunos do ensino fundamental II e do médio de todo o município. O IDEB dos anos finais do ensino fundamental atingiu 5, 6, e do ensino médio, 3, 9 no ano de 2020 (INEP, 2020).

Figura 8- Colégio Estadual Francisco Moreira Alves (CEFMA)

Fonte: http://escolas.educacao.ba.gov.br/

O colégio atende aos 387 alunos (matriculados em 2020) da sede e da zona rural de Jaborandi e localidades vizinhas, e conta com uma infraestrutura de porte médio, como 10 salas de aula, quadra de esporte, banheiros masculinos e femininos adequados às necessidades de alunos com deficiência ou baixa mobilidade, sala dos professores, diretoria, secretaria acadêmica e cozinha. Oferece alimentação escolar regularmente, água filtrada, energia elétrica e acesso à internet, além de equipamentos de informática para uso dos alunos e profissionais da escola, como: computadores, televisão, aparelho de DVD, impressora e data show (projetor multimídia).

Colégio Estadual Rodolfo de Abreu (CERA)

O Colégio (figura 9) está situado no distrito de Cuaraguataí, em Jussiape-BA e integra o NTE 03 (Seabra-BA). Conta com 7 salas de aula, laboratório de informática, acesso a internet, cozinha, aparelhos de DVD para uso dos professores, TV, projetor de mídia, aparelho de som. Funciona em três turnos e atende aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e aos de ensino médio do EJA (Escol.as, 2020).[8]

Figura 9- Colégio Estadual Rodolfo de Abreu (CERA)

Fonte: http://escolas.educacao.ba.gov.br

Em relação ao IDEB, no ano de 2019 o colégio atingiu 4, 3 nas series finais do ensino fundamental e 5,0 no ensino médio (INEP, 2020). A escola é de porte pequeno e atende aos alunos do distrito e proximidades e segundo o professore da escola, em 2019 os discentes totalizaram 96.

Centro Educacional Professora Alzira Alves Carneiro (CEPAAC)

A escola (figura 10) está localizada no centro da cidade de Tanque Novo- BA, trata-se de uma instituição mantida pelo poder municipal e atende alunos dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e EJA, da zona urbana e da zona rural do município e de cidades e localidades vizinhas que integram o NTE 13 (Caetité-BA).

O CEPAAC conta com uma estrutura de porte médio e é responsável por atender cerca de 1.241 alunos que estão matriculados nos três turnos de funcionamento: matutino, vespertino

[8] Site é uma base de dados de escolas do Brasil. Disponível em: https://www.escol.as/123414-ee-colegio-estadual-rodolfo-de-abreu-distrito-de-caraguatai.

e noturno, distribuídos em 44 turmas. A escola tem 19 salas de aula e conta com um total de 144 funcionários. Dispõe do trabalho de 65 docentes no qual, destes, 8 possuem formação continuada em educação especial e 27 alunos participam do programa de prática pedagógica inclusiva. A escola não participa de programa como o Mais Educação, mas abre aos finais de semana para a comunidade.

Em relação a alguns espaços físicos importantes na escola, disponibilizados pelo CEEPC estão: sala de professores, de direção, secretaria e almoxarifado, biblioteca, laboratório de informática com acesso à internet, pátio e quadra de esportes coberta, e área verde, porém faltam salas de leitura, refeitório, laboratório de ciências, e auditório (INEP, 2020).

Figura 10- Localização do Centro Educacional Professora Alzira Alves Carneiro (CEPAAC)

Fonte: Tomaz, 2020.

Como tantas outras escolas, não tem banheiros ou dependências adequadas ao atendimento de alunos com deficiência, sala de recursos multifuncionais ou interprete de libras (INEP, 2020).

O IDEB da escola cresceu significativamente de 2005 até 2017, saindo de 2,5 e alcançando 4,7. Reitera-se que esta instituição é a única situada na cidade com oferta de ensino regular do fundamental II.

Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães (CEACM)

O colégio está localizado no centro da cidade de Érico Cardoso-BA (figura 11), faz parte do NTE 12 (Macaúbas) e atende a alunos da sede e da zona rural do município. A escola foi fundada em 1970 sob gestão do prefeito Érico Caíres Cardoso. Seu nome na época em que foi construída era, Ginásio de Água Quente, e atendia aos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª). A manutenção era de responsabilidade da prefeitura e da comunidade local, até que no ano de 1971, através da autorização em Diário Oficial de 22/05/1971, o colégio passa a ser mantido pela Companhia Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) e recebe o nome de Centro Educacional Cenecísta de Água Quente. Posteriormente e através do parecer 081/74 DE 22 de maio de 1971 passa a oferecer o ensino de 1º e 2º grau e formação para o magistério. No ano 2000, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia determina, através da Portaria nº 2286, que a escola volte a oferecer o ensino fundamental e disponha também do ensino médio.

Figura 11- Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães (CEACM)

Fonte: http://acmquente.blogspot.com/2010/09/historico-do-colegio.html

Atualmente, a escola conta com oito salas de aula e atende à quatorze turmas nos turnos matutino e vespertino. Em 2020, o colégio registrou quatrocentos e dezesseis (416) matrículas no ensino médio e EJA, 44 funcionários, sendo 24 docentes. Em relação às práticas pedagógicas inclusivas, a escola oferta as atividades a dois alunos matriculados, contudo não conta com sala de recursos multifuncionais e nem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência (INEP, 2020)

Em relação a estrutura física, o colégio funciona em prédio próprio, tem biblioteca, laboratório de informática com acesso à internet e computadores para os alunos, além de sala

de professores, diretoria, secretaria, banheiro, contudo não dispõe de sala de leitura, auditório, pátio coberto e quadra de esporte. O colégio participa do programa Mais Educação e oferece atividades complementares aos alunos. Em relação ao IDEB do colégio, registrou o valor de 3,4 em 2019 (INEP, 2020).

Colégio Estadual Cônego Firmino Soares (CECFS)

O Colégio situado na sede do município de Macaúbas (figura 12) integra o NTE 12 e atende a alunos da cidade e zona rural. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição possui, atualmente, 7 salas de aula, sala de professores, da direção, biblioteca, quadra poliesportiva, além de espaços para outras atividades. Com 605 alunos matriculados (2020), o colégio conta com 18 professores, além da direção e coordenação pedagógica.

Figura 12 - Colégio Estadual Cônego Firmino Soares (CECFS)

Fonte: http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12666

Ainda conforme o PPP, a construção da escola se deu em 1950, regulamentado através do Ato de Criação 3.129 do diário oficial de 08/05/81, iniciando com o nome de Escola Pública de Macaúbas. O nome não agradou a população e a comunidade escolar, dessa maneira, a escola recebeu o nome de Grupo escolar Cônego Firmino Soares, em homenagem a um padre que morou em Macaúbas. Este nome continuou até o ano de 2003. Em 2004 recebeu o nome de Escola Estadual Cônego Firmino Soares até 2009. Em 2010, com a autorização do ensino médio na instituição, passou a se chamar Colégio Estadual Cônego Firmino Soares.

A unidade escolar foi a primeira a ser construída no município de Macaúbas, e inicialmente atendia somente o Ensino Fundamental I, com funcionamento em um prédio cedido pelo Padre Cônego Firmino Soares. Depois, mudou-se para prédio próprio com a

denominação de Grupo Escolar Cônego Soares Firmino, atendendo aos anos iniciais e a EJA no noturno. Após algum tempo passou a atender o Fundamental II e, atualmente atende ao ensino médio e o tempo Formativo III.

Dessa maneira, a caracterização dos sujeitos, da Região de Influência Caetité-BA e das escolas onde os professores do grupo 1 e 2 lecionam, foi realizada em meio ao isolamento exigido para controlar a contamizanação da COVID-19, e com isso, foi necessário contar com o ambiente virtual para fazê-la. Assim, após a carcaterização, segue-se na perspectiva de análise das narrativas dos professores em início e final de carreira e na intenção de discussão sobre a trajetória profissional docente e da relação com a prática pedagógica em Geografia.

4 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES E EM FINAL DE CARREIRA E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA

Falar em trajetória profissional docente leva a percorrer caminhos que vão além da atuação em sala de aula. É uma ação que tende a revisitar momentos e eventos que marcaram desde a formação até a prática pedagógica do professor. Dessa maneira, a trajetória profissional docente é analisada nesta pesquisa por meio das narrativas dos professores participantes, que são graduados, atuam na área da educação com a disciplina Geografia e estão em início (grupo 1) e em final de carreira (grupo 2). Assim, ao lançar os eixos norteadores da narrativa, os professores dos dois grupos foram incentivados a compartilhar as trajetórias profissionais e trouxeram elementos que permitiram uma discussão pertinente ao momento, com experiências vivenciadas, sentimentos e reflexões sobre suas trajetórias como docentes.

Percebeu-se que durante as narrativas, os professores se sentiram à vontade e interessados em externar as inquietações, as frustações e lembranças felizes, como se percebessem o momento como um espaço para o desabafo e o compartilhamento de suas vivências. Este fato corrobora com Cunha (1997), Galvão (2005) e Oliveira (2011) ao abordarem sobre o uso das narrativas em pesquisas qualitativas, tendo em vista que elas admitem dar voz ao sujeito, analisar suas histórias de vida, além de permitir que o sujeito, ao narrar sobre suas práticas e vivencias, reflitam e redefinam suas ações. Além de ser considerada uma ferramenta significativa em pesquisas pela amplitude de resultados alcançados.

4.1 Trajetória profissional dos professores

Nas narrativas do grupo 1 e 2 sobre a trajetória profissional foi comum o rememorar das suas vidas pessoais, sobretudo enquanto alunos da educação básica e da graduação, principalmente quando instigados a relatar sobre a escolha pela Geografia.

Escolha pela docência e pela Geografia

No grupo 1, a professora **F** ressalta a vontade de cursar Geografia motivada pela ideia de uma ciência ampla, que abrangeria desde a astronomia, com o estudo do universo, até questões ambientais e agrícolas, que a ajudaria na lida com a terra, chamada de “minha roça” por ela. Porém, relata que quando adentrou na universidade se deparou com uma grande quantidade de teoria da educação, mas que aprendeu a gostar do curso, finalizou e tornou-se professora da disciplina na educação básica.

A escolha da professora **A** pela docência em Geografia foi determinada por sua afinidade com a disciplina durante seu período escolar e aumentou durante sua graduação na área e enquanto professora da disciplina atualmente. A docente assevera: "para mim, durante toda a graduação na faculdade, no curso de Geografia, foi um momento de muito aprendizado, momento de muito conhecimento, que eu gostei muito" (Professora A, 2020).

Na narrativa da professora **A,** percebeu-se que a conclusão do curso em Geografia foi um desejo realizado. A sua vontade e dedicação em estar na docência fica evidente quando relata sobre a possibilidade de escolha por outros caminhos:

> Para mim, se eu tivesse outra oportunidade de escolher outra profissão, eu acho que eu não tinha tanto interesse de exercer outra profissão, quanto a que eu estou. Porque, a profissão que eu estou exercendo é uma profissão que eu gosto, apesar de ser uma profissão que tem muito trabalho, mas é uma coisa que eu adoro! Adoro a profissão que eu estou exercendo (Informação verbal, 2020).[9]

Apesar de pouco tempo na docência, a professora se mostra apegada à profissão e decidida a prosseguir mesmo tendo ciência das dificuldades que pode enfrentar e das que estão postas na atual fase de sua carreira. Isto retoma ao que Huberman (1995) e Gonçalves (2009) apontam sobre o confronto inicial dos professores com a complexidade da profissão, ao mesmo tempo que se descobrem no entusiasmo inicial de estarem frente a responsabilidade da sala de aula e por se sentir colega dos demais professores, é um momento de descoberta de um mundo profissional ainda idealizado quando estavam na graduação e logo que se veem professores, se sentem entusiasmados, querendo dar o melhor de si.

A paixão pela docência é uma caraterística apresentada também na narrativa de **M e RC**, que destacam o interesse pela profissão desde a infância, quando sonhavam em ser professoras.

A professora **M** rememora à alfabetização, para lembrar da professora que trabalhou em sua turma e despertou em si a vontade de lecionar, quando adulta. Prossegue em suas memórias até chegar no ensino médio, onde surgiu o interesse pela Geografia devido a sua experiência com um professor da disciplina que segundo ela "é muito bom, muito dedicado. Tinha uma didática excelente. E eu sempre gostei, sempre gostei da disciplina. E aí, eu escolhi Geografia" (Professora M, 2020).

A professora **RC** recorda: "Bom, a docência, ela se deu[...]é[...] desde sempre eu tinha o instinto assim de ensinar. Quando eu era criança, eu e os meus amigos de infância, a gente

[9]Narrativa concedida no dia 11 de agosto de 2020.

brincava e eu sempre era a professora dos amigos" (Professora RC, 2020). Na escolha pela Geografia, **RC** destaca sua interação com uma professora do ensino médio, que a fez perceber a vontade de seguir em busca da ciência geográfica: "[...] era uma professora de Geografia que me abriu os caminhos da geografia. Me mostrou toda a riqueza, toda a beleza da Geografia" (Professora RC 2020).

A influência dos professores na escolha profissional do aluno demostra a relevância de um ensino de qualidade e a dedicação do docente com a aprendizagem discente. O fato destes dois professores serem bons profissionais marcou a vida das alunas/professoras ao ponto de escolherem à docência como profissão a seguir. Isto reverbera sobre a importância de uma atuação que considere o aluno como um dos principais sujeitos a serem atendidos dentro do espaço escolar e sobre a prática reflexiva do professor, que procura se adequar as necessidades e peculiaridades de cada indivíduo, melhorando sua didática e propiciando a aprendizagem deste.

Ainda sobre a escolha profissional em Geografia, a professora **CA**, diferentemente dos demais, afirma que foi um acontecimento não programado. A professora aponta o gosto pelas exatas e a pouca afinidade com a Geografia: "no ensino médio, a disciplina que eu gostava era matemática. [...] Geografia eu deixava meio de lado assim, não tinha muita ligação com geografia não" (Professora CA, 2020).

No entanto, ao longo do curso, após manter contato com as disciplinas com maior afinidade, como a Cartografia, por exemplo, **CA** relata que acabou se apegando e decidindo prosseguir na Geografia, "[...] quando eu conheci a Cartografia dentro da Geografia, me encantou a Geografia. Eu aprendi a ler os mapas, a produzir os mapas[...]então essa parte foi encantadora para mim. E a partir daí eu falei, essa foi a minha escolha, e é a escolha certa" (Professora CA, 2020).

Esta narrativa corrobora ao que Nóvoa (1992) discute sobre a construção da identidade docente ainda nos cursos de formação inicial e a importância destes estarem voltados à estruturação crítica/reflexiva dos graduandos. Além disso, é o momento de "investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p.13).

Nas narrativas dos professores do grupo 2, levantou-se questões também voltadas a formação na educação básica e a inspiração em professores durante essa etapa do ensino, na escolha pela docência e pela Geografia. O professor **C** destaca que concluiu o ensino médio e

o curso de técnico agrícola, e logo após, decidiu ingressar na carreira docente, mesmo tendo a oportunidade de trabalhar na área técnica, o que era uma oportunidade boa para sua vida.

A escolha pela Geografia, segundo o professor **C**, surgiu da possibilidade em conseguir manter um emprego diurno e o curso noturno, sendo que, no período em que ingressou, o curso de Geografia era oferecido somente a noite. Também, relembra que a boa convivência com os professores da disciplina, o fez gostar e se interessar pela área: "[...] eu me enveredei para o lado da Geografia por isto. Por ter mais aproximação com os professores de Geografia no ensino fundamental e médio, e por ser a noite, então eu poderia conciliar trabalho e estudo" (Professor C, 2020).

Os professores **R**, **J** e **CR** ressaltaram que a entrada na docência se deu de uma forma contraditória a seus planos, tendo em vista que não era um desejo inicial. Sobre isto, a professora **R** ressalta:

> No início quando eu estava concluindo o ensino médio, eu não pensava em ser professora, apesar de estar fazendo magistério, que nessa época só existia magistério, mas naquele período só tinha o magistério, então assim, fui meio que obrigada mesmo a fazer (Informação verbal, 2020)[10]

Apesar de não ter sido uma escolha própria, a professora adentrou na carreira docente e, com o passar dos anos, percebeu-se interessada, atribuindo sentido a profissão e sobretudo, dedicando-se com responsabilidade e profissionalismo. Ao mesmo tempo, o exercício docente despertou na professora a paixão pela docência em Geografia, o que o fez prosseguir até o final da carreira, como ressaltado por ela, ao dizer que "acabei me formando na profissão, mas a gente se apaixona, porque se a gente não se apaixonar, não abraçar a profissão, a gente pode até desistir no meio do caminho" (Professora R, 2020).

Segundo a professora **J**, a entrada na docência foi um desejo dos pais e uma necessidade de adentrar no mercado de trabalho: "[...] no início não queria, sendo pressionada por minha mãe, eu não queria ser professora, só que hoje em dia eu gosto, entendeu? Eu acho que não tem outra profissão para eu me encaixar" (Professora J, 2020).

O professor **CR** comenta que, em seu caso, foi uma oportunidade que surgiu na época, e devido à escassez de outros cursos: "[...] a escolha do caminho a gente não tem definido desde o início. A escolha que eu fiz para a docência, foi por uma questão de uma oportunidade que eu tive na época, porque aqui só tinha na época a escola de formação de professores, a licenciatura" (Professor CR, 2020). Para optar pela Geografia, **CR** ressalta a contribuição de uma professora de Geografia, que o fez ter interesse pela ciência:

---

[10] Narrativa concedida no dia 15 de setembro de 2020.

> Eu escolhi Geografia porque, eu tinha uma professora de Geografia, muito[...] a gente percebia que ela era apaixonada. Percebia que ela semeava Geografia, ela falava que a geografia era semeada, porque o professor poderia até ficar em pé em cima de uma cadeira e jogar o conhecimento que o aluno pegava e aí eu ficava impressionado com aquilo e ela me incentivou e eu escolhi (Informação verbal, 2020).[11]

A maneira como a professora trabalhava em sala de aula e apresentava a Geografia para seus alunos, propiciou o encanto do professor **CR** com a disciplina, e, isto levou-o a seguir em busca do estudo da ciência, no qual atualmente leciona na educação básica. Percebe-se ainda com a fala do professor, que profissionalismo docente e a metodologia de ensino faz diferença na maneira como o aluno interioriza os conteúdos e enxerga a disciplina. Assim, é possível pensar a prática docente como uma ação que permita a interação entre o aluno, o conteúdo e o professor e esta interação possibilita a aprendizagem geográfica.

As expectativas de início (grupo 1) e final da carreira (grupo 2).

Com relação as expectativas, as professoras do grupo 1 foram unanimes em ressaltar a vontade de prosseguir na docência e se especializar, por meio da formação continuada a fim de atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem, melhorar as condições de trabalho e garantir o reconhecimento profissional por parte da escola, alunos e sociedade em geral. Assim, as professoras **M**, **CA**, **F** e **RC** ressaltaram, respectivamente:

> Eu tenho a expectativa de estar sempre me atualizando. Criar uma carreira sólida, que eu consiga abranger o máximo de alunos. Que eu possa estar sempre buscando melhorias para oferecer aos alunos, claro! Eles em primeiro lugar! Buscando mais formações, para estar sempre me adequando (informação verbal, 2020).[12]
>
> Minhas expectativas iniciais é me adaptar lá na escola e criar meu nome lá. Quero contribuir com os alunos, com os professores e criar meu nome na escola. Então, fazendo um bom trabalho ali, ganhando experiência também porque eu não tenho experiência na minha profissão e então isso vai me ajudar futuramente. E estudar mais um pouquinho, uma especialização, quem sabe um mestrado...então esse é o objetivo que espero alcançar (informação verbal, 2020). [13]
>
> Bom, eu penso em profissionalizar mais, agora eu tenho o mestrado, quero tentar o doutorado, mas é difícil conciliar as 40 horas do Estado com o

[11] Entrevista do professor CR concedida no dia 13 de outubro de 2020.
[12] Narrativa concedida no dia 07 de agosto de 2020.
[13] Narrativa concedida no dia 30 de julho de 2020.

> doutorado, mas eu quero tentar outra graduação que não seja na educação básica, da rede estadual (informação verbal, 2020). [14]
>
> Olha, eu tenho expectativas que a gente consiga, principalmente, o reconhecimento da nossa profissão. Eu acho que assim, como agora na pandemia foi reconhecida, foi valorizada mais os profissionais da saúde, a minha expectativa é que em algum momento aconteça aí uma pandemia de conhecimento e as pessoas consigam valorizar mais o trabalho docente (informação verbal, 2020). [15]

Além disso, a questão do apoio familiar e de amigos próximos foi recorrente dentre as falas como um incentivo que permite a busca pelo aperfeiçoamento e permanência na docência, além da necessidade de melhorias no sistema educacional. As professoras **F e A** destacaram:

> Eu sou muito realizada nisso e eu espero que a gente encontre melhores condições de trabalho, melhores condições de possibilitar um aprendizado para os estudantes, um espaço bacana, uma escola que tenha estrutura, que tenha lugar de lazer, uma biblioteca boa uma quadra de esportes, que a maioria das escolas não tem (Informação verbal, 2020).
>
> Ah, como docente eu espero que muitas coisas venham a melhorar futuramente com relação ao sistema de ensino, para um professor trabalhar em sala de aula, ele necessita, assim, vamos dizer[...]de quem ajude o professor a preparar as atividades pedagógicas, o professor e também da iniciativa para o aprendizado e conhecimento do aluno (Informação verbal, 2020)[16]

Diante disso, percebe-se que as professoras se sentem desafiadas em suas práticas perante a situação educacional do país, e que esta influencia negativamente em suas atividades pedagógicas, visto que não permite condições de trabalho favoráveis ao docente. Corrobora-se com as discussões de Cavaco (1991) que enfatiza a primeira fase docente como um período de contradição, em que o professor ao mesmo tempo que se sente feliz pela nova condição de reconhecimento enquanto profissional que conquistou o seu lugar, se esbarra na situação estrutural educativa apresentada. Gouvêa (2016) enfatiza, também, sobre as más condições de trabalho docente no país, no qual a docência perde espaço dentre as profissões em decorrência da desvalorização da categoria.

Sobre as expectativas para a finalização da carreira docente, os professores do grupo 2 demostraram-se contentes e esperançosos com a aproximação da aposentadoria. Além disso, não apresentaram lamentações, quanto ao afastamento e nem se mostraram apegados ao cargo,

---

[14] Narrativa concedida no dia 10 de agosto de 2020.
[15] Narrativa concedida no dia 15 de setembro de 2020.
[16] Narrativa concedida no dia 11 de agosto de 2020.

ao contrário, pareciam convictos que aproveitariam melhor seu tempo para realizar atividades e objetivos, antes difíceis de serem alcançados.

Para **C**, apesar de se caracterizar como uma pessoa ainda ativa, o desejo de se aposentar rápido, conseguir descansar, usufruir melhor do seu tempo, realizar desejos e projetos que não foram possíveis antes, são as maiores expectativas do professor. **C** ressalta:

> Olha, eu sinceramente, tenho uma vida muito ativa. Tanto lá trabalhando na sala de aula e é[...] quando me perguntam qual minhas expectativas, eu quero me aposentar logo, se eu pudesse [...] Então, é isso que eu te falei, cuidar de um sítio, e viajar para outros países, que eu não abro mão disso. [...]além disso, cuidar dos meus filhos, não é fim, não é fim de vida, mas já estou me preparando para o encerramento das atividades[...] (Informação verbal, 2020).[17]

As maiores expectativas da professora para o fim da carreira estão voltadas a de realizar os objetivos planejados durante toda a trajetória docente, e a última fase trouxe a possibilidade dessa conquista. Para o professor, esse fim de carreira, não é o "fim da vida", mas mesmo assim, ele se prepara para o afastamento e tem em mente a concretização de tudo que foi planejado para depois da aposentadoria das atividades escolares.

Expectativas parecidas são observadas na narrativa da professora **J**, que também aguarda com ansiedade pela aposentadoria, tendo em vista que possibilitará o descanso e permitirá pôr em prática planos e gostos adormecidos pelo tempo, e pela demanda necessária para a atuação docente. Assim, **J** diz:

> Olha, eu penso em mil coisas, primeiro em descansar. E, eu tenho um filho de 8 anos e eu quero dar mais atenção a ele, entendeu?[...] E aí eu penso em...eu gosto muito de fazer tortas, salgados, e aí eu brinco com o povo que quando eu terminar, que me aposentar, vou fazer minhas tortas e salgados para vender, porque, aposentado, não tem reajuste salarial (informação verbal, 2020). [18]

O professor **CR** faz planos para a sua vida após a aposentadoria e se refere as expectativas como uma possibilidade de "[...]cuidar de mim, da minha família, dos meus afazeres cotidianos, né, cuidar das minhas coisinhas que eu adquiri durante esse período. Procurar administrar, fazer algo...então são essas, chegar a idade da velhice mesmo" (Professor CR, 2020).

---

[17] Narrativa concedida no dia 26 de agosto de 2020.
[18] Narrativa concedida no dia 09 de setembro de 2020.

A professora **R** afirma não possuir planos ou ao menos, que estes estão adormecidos em sua mente. Isto se justifica pela perca de seus pais, o que ocasionou o desânimo na professora em prosseguir no que almejava quando ainda os tinha vivos. Assim, **R** complementa:

> [...] estou vivendo um dia após o outro sem estar com muitas expectativas...já tive muitas, como eu havia dito no início...que a gente busca viajar, fazer algo que eu não tinha tempo, e posso até fazer alguma coisa, que eu tinha mais essas expectativas, mas hoje, diante dessa situação, nesse momento, e estou um pouco mudada (Informação verbal, 2020).[19]

A fala de **R**, faz inferir que o almejado para depois de sua aposentadoria incluiria seus pais e o fato de tê-los perdido, desfez suas vontades e causou em si o desânimo para prosseguir. Com as narrativas, percebe-se que os professores visualizam a chegada da aposentadoria e o afastamento da carreira como algo até certo ponto positivo, e uma maneira de descansar e seguir uma vida com outras atividades, dedicando-se mais aos seus objetivos e realizações pessoais. Isto reforça o que Huberman (1995) discute sobre o distanciamento progressivo dos professores das atividades escolares quando chegam na última fase docente, sem lamentações e com maior dedicação de tempo a si mesmos e aos interesses fora da escola.

4.2 Os professores iniciantes e a prática pedagógica em Geografia

A fase inicial de uma carreira é um momento vivenciado e sentido de diferentes maneiras por significar o começo de uma trajetória almejada e/ou a garantia de um futuro próspero. Ao motivar as professoras do grupo 1 a narrarem sobre a fase em que se encontravam, observou-se que algumas se reconheceram como iniciantes, com pouca experiência e vivendo um período que desperta muitos sentimentos e sensações. Outras conceberam o momento inicial da docência como prazeroso, tranquilo e confortável.

O lugar de fala (início de carreira)

A professora **CA** começou a sua experiência profissional, ao ser convocada na seleção do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), porém não chegou a assumir presencialmente, pois a escola teve que ser fechada por conta da Pandemia causada pelo vírus da COVID-19.

A professora **CA**, apreensiva por ter começado sua carreira docente num período turbulento ressalta:

---

[19] Narrativa concedida no dia 18 de setembro de 2020.

> Eu estou na fase de início. O início do início. Entrei e não entrei, falando assim, porque quando eu entrei, veio a pandemia. Então eu não pude nem estar na sala de aula. Então essa fase minha é o início do início, nem pode ser chamada de início ainda (Informação verbal, 2020).

A angústia e as incertezas da professora são eminentes, ela evidencia as dúvidas causadas pela fase e preconiza a preocupação com a aceitação da escola, dos alunos, e com o controle da sala:

> Bom, essa fase é para todos os professores uma fase de confusão mesmo[...]porque a gente se prepara na faculdade para estar em sala de aula, mas esse período é cheio de dúvidas, não sabe direito como vai ser a aceitação da escola, como vai ser a aceitação dos alunos. Se você vai conseguir estar na sala de aula, ter o controle da sala, como são seus alunos, se eles vão te aceitar (Informação verbal, 2020).

A professora **CA** relata sobre seu sentimento e estende a prerrogativa aos demais professores que estão na mesma situação. Ao inferir que é uma fase confusa para todos os professores, reafirma a ideia de que seja um sentimento compartilhado por muitos docentes em início de carreira. Ainda, é possível perceber a angustia da professora com relação a aceitação dos alunos, além de questões ligadas à sua prática pedagógica, que fica evidente na sua preocupação com relação à sua chegada e permanência como professora que assume uma sala de aula pela primeira vez.

Segundo **CA**, o seu início de carreira foi marcado também pela necessidade de mudança de cidade, o que, para esta, representou mais uma questão conflituosa, visto que além de ter de enfrentar o medo, a angústia e preocupação com sua nova jornada, teria que passar pelo distanciamento de sua cidade natal, família, amigos, e se aventurar em um lugar que não conhecia: “é um sentimento de medo e pura confusão” (Professora CA, 2020).

Hurbeman **(**1995), se refere à primeira fase da docência como aquela em que o professor vivencia estágios da descoberta e as primeiras angústias na profissão. Além disto, é um momento em que ocorre o choque de realidade, em que o professor se vê verdadeiramente como docente responsável pela sala de aula e pela turma. Isto pode ser até certo ponto assustador para o professor iniciante, remetendo à necessidade de adaptar-se ao que é posto.

A professora **CA** destaca também o sentimento despertado quando soube que tinha sido aprovada no processo seletivo, em sua entrada na escola e a primeira vez que foi chamada de professora: “Cheguei na escola [...] foi aquela sensação de estar ali[...] é inexplicável...porque é a primeira vez que você entra ali como professora mesmo[...]. Eu cheguei lá, né...e atendida pelo vice-diretor...me chamando de professora” (Professora CA, 2020). A satisfação em

recordar e narrar como tudo aconteceu ficou evidente no semblante da docente e demostrou a sua satisfação em ser reconhecida como professora.

As professoras **F**, **A**, **M** e **RC** possuem maior tempo de atuação docente, cerca de 2 a 5 anos de atividade e durante um primeiro momento de suas narrativas sobre a fase inicial, não apresentaram a preocupação com a entrada na carreira e nem manifestaram os sentimentos conflitantes como o medo, a angústia e outros referentes a iniciação profissional.

A professora **M** relata que começou seu exercício docente, mesmo antes da conclusão do curso. A docente se reconhece na fase inicial da docência e se sente satisfeita, contudo, tem ciência que precisa de muitas melhorias, aprendizagem e qualificação.

A professora **A** também se reconhece como professora iniciante e ao contrário de lamentações, é enfática ao dizer que se sente feliz na profissão. Ademais, ainda ressalta que a docência foi a escolha feita por se identificar e cita a experiência com os estágios como fator que auxiliou na definição. Conforme **A:**

> [...]Me considero numa fase mais inicial da minha docência, pelo fato de não ter muito tempo na docência. Com relação aos meus sentimentos, estar nessa profissão, trabalhar com a docência para mim é um sentimento assim, de muita alegria, de felicidade e dedicação. Porque, eu escolhi essa profissão, porque é uma profissão que eu me identifiquei bastante[...], que já veio assim, já tive a experiência com a profissão nos meus estágios (Informação verbal, 2020).

A professora **F,** com menos tempo de atuação do que a professora **M**, exerce a docência há 2 anos e é profissional efetiva na rede estadual da Bahia. Percebe-se que há certo alívio ao dizer que é "efetiva", visto que ao sair da Universidade conseguiu se concursar e exercer a profissão com a disciplina de formação que é a Geografia. Este fato parece à primeira vista, diminuir o "peso" de estar iniciando na carreira e diz:

> A fase que estou agora, é, estou lecionando no ensino médio, só com a disciplina de formação, que é Geografia. Já tem quase dois anos e estou na rede estadual como funcionária efetiva. Nesse sentido, para mim está sendo bem bacana do ponto de vista da faculdade. Porque já é uma coisa pra gente assim, porque você quando se forma na graduação, a primeira coisa que você busca é um concurso público, efetivo, como servidor efetivo. Então, desse ponto de vista está sendo muito legal (Informação verbal, 2020).

Neste ínterim, a narrativa da professora ao caracterizar a fase inicial como "bacana", "legal", distancia-se da visão de que a primeira fase é sentida como um momento difícil, angustiante e relatou:

> É meu lugar na docência está sendo na verdade e [...] primeiro que é uma coisa que eu gosto muito, então [...] ,tem gente que leva aquele choque quando assume e fala [...] cheguei na sala de aula"...e leva aquele choque de realidade.

> Mas eu não tive aquele choque de realidade, para duvidar e dizer eu não quero fazer isto", não, se tem uma coisa que eu tenho certeza que é aquilo que eu quero (Informação verbal, 2020).

A professora **RC,** também não mencionou o choque de realidade, angústia ou medo quando referiu-se à sua entrada na carreira, dizendo se sentir satisfeita e realizada enquanto profissional, mesmo tendo a consciência na qual a docência é uma construção realizada ao longo dos anos, o que inclusive é enfatizado por ela ao dizer "Mesmo exercendo à docência desde 2015, eu acho que eu ainda tenho muito que ir aprendendo. E eu carrego à docência comigo e eu acho que eu vou aprender a ser docente até o final da carreira" (Professora RC, 2020).

Dessa maneira, as narrativas das professoras, no que se refere à concepção da primeira fase da docência como uma fase de angústia, medo e choque de realidade, a princípio não foi observado, mas com o passar dos anos foram sentidas pelos docentes, que as elencaram no decorrer das narrativas corroborando dessa forma com a caracterização de Huberman (1995), Gonçalves (2009) e Fernàndez Cruz (1995). Contudo, foram apresentadas de formas diferentes por cada professora do grupo, o que remete também à discussão de Jesus e Santos (2014) que asseveram que esta fase pode não ser sentida da mesma maneira por todos. Alguns podem se sentir desconfortáveis, amedrontados em estar iniciando a docência, enquanto outros, "vivem" este início sem angustia, insegurança ou medo.

No tocante a narrativa das professoras **F e RC**, é interessante salientar que ao mesmo tempo em que pareciam confiantes e apegadas à profissão a qual desenvolviam com tranquilidade, apresentavam-se também preocupadas. A professora **F**, que frisou em sua narrativa não ter sentido o choque de realidade quando adentrou a sala de aula pela primeira vez, ressaltou que a docência naquele momento poderia ser representada por dois caminhos: frustação e realização. E destacou:

> Não sei resumir, mas assim, posso colocar dois que é dois caminhos que andam juntos, para mim que é: frustação, de um lado é, se eu falar que não existe, eu estaria mentindo. Frustação, mas por outro lado também é meio contraditório, mas é meio que frustação e realização, porque a gente está se realizando em algo que gosta no trabalho[...]. E as vezes, o outro nem sempre aprende e como a gente queria que o outro também não está aprendendo como queria e então são duas coisas que correm juntas: Frustação e realização (Informação verbal, 2020).

São dois sentimentos que permeiam a primeira fase da docência e que são destacados como contraditórios. A realização está ligada ao fato de **F** gostar da profissão, do trabalho com a docência, e ao mesmo tempo, utiliza a palavra frustação como um antônimo para expressar,

de certa forma, a preocupação com o alcance da aprendizagem do aluno e a falta de controle sobre isto, visto que, nem sempre o aluno aprende da forma que se almeja.

Algo parecido é observado em **RC**, que, apesar de considerar a sua entrada na carreira como satisfatória, em um outro momento, reconhece que na primeira fase da docência, o professor acaba se frustrando com a realidade escolar e descobre que o que foi "sonhado" durante a graduação, difere do real chão da escola:

> E assim, quando a gente é iniciante, ali nos primeiros dois anos, a gente acha que vai chegar ali e mudar o mundo, que a gente vai conseguir mudar a sala de aula, que a gente vai conseguir fazer uma revolução no ensino da Geografia, principalmente. E aí, quando a gente entra de fato na sala de aula, que a gente já corta a relação com a universidade, que já pega o diploma e vai mesmo para o mercado de trabalho, a gente vê que não é bem assim (Informação verbal, 2020).

Assim, percebe-se que mesmo as professoras não fazendo referência direta ao choque de realidade e caracterizando suas entradas na carreira como satisfatória, elas apresentam em suas narrativas, questões que demostram o que autores como Huberman (1995) debatem sobre as fases da docência e a constatação de que o vivenciado na teoria difere da prática.

Ainda, na narrativa da professora **F**, é importante destacar sua formação como um fator que a auxiliou na entrada na carreira. Isto porque, segundo a professora, durante sua graduação manteve contato com a iniciação científica, além do mestrado realizado após a conclusão do curso, que propiciou uma base sólida para sua atuação docente, o que reforça a importância da interação do graduando com programas de pesquisa e extensão oferecidos pelas universidades. Além disso, a formação continuada é um fator que possibilitou certa tranquilidade na iniciação docente.

As professoras citam o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP) como importantes contribuintes para a formação do graduando, visto que aproxima o aluno (graduando) da realidade escolar. A professora **CA** considera:

> Eu acho que necessita de mais prática na faculdade para poder estar ali capacitado na sala de aula. Tem alguns programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, que eu participei, que ajudam. Acho que seria necessário mais investimento em programas parecidos para estar ajudando os alunos (Informação verbal, 2020).

Ainda, ao observar a narrativa da professora **CA**, percebe-se que esta exemplifica os programas PIBID e RP como auxiliares na sua formação, o que a ajudou na preparação docente,

contudo, destaca-se que ainda não são suficientes, necessitando outros com características parecidas e que proporcione maior segurança ao professor para que assuma a profissão docente com menos dificuldades. Garcia (1999) ressalta sobre a fase de iniciação do professor como o momento em que o docente adquire seus conhecimentos para a atuação e o ensino de qualidade. Dessa maneira, o autor defende a necessidade de programas de apoio institucional ao professor iniciante, os chamados "Programas de Iniciação", que tem por finalidade assessorar o professor no início da carreira.

Relacionamento com a escola, colegas e alunos

Em todas as narrativas, o acolhimento da comunidade escolar, a proximidade com os alunos e a família foram apresentados como fatores que auxiliaram a chegada das professoras iniciantes à profissão, sendo caracterizada como boa, acolhedora, tranquila e amigável por todas e determinantes para o conforto com a entrada na carreira e na escola.

A professora **CA** destaca ter sido recebida de forma acolhedora pelos professores, tanto os mais velhos quanto os mais novos, e principalmente, pelo coordenador pedagógico. A referência ao coordenador pedagógico ocorre em todo o decorrer da narrativa, tendo em vista que a professora o aponta como a sua "haste" neste momento de início de carreira em meio a pandemia:

> A relação com os colegas estou iniciando ainda, porque eu estive no colégio só três vezes mesmo, então quando eu cheguei no colégio, direção, funcionários, professores, fui muito bem recebida por eles. Tanto pelos mais velhos, pelos mais novos. [...] o coordenador que eu estou tendo mais contato, assim...ele está sendo uma haste (Informação verbal, 2020).

A professora ressalta que não conhece todos os colegas de trabalho, nem os alunos devido ao distanciamento social exigido para o controle da disseminação da Covid-19, mas, mesmo assim, parece contente com o acolhimento recebido por parte dos professores que conseguiu conhecer.

Para a professora **A**, o relacionamento com a escola, alunos e colegas ultrapassa os muros da escola e vai além da condição de colegas de trabalho, e, aluno e professor:

> Ai, eu me recordo até hoje do primeiro dia que eu cheguei na escola, graças a Deus, eu fui muito bem recebida! Primeiramente foi uma professora mais velha da escola que foi a primeira que assim... eu entrei na escola e já tive contato, e o meu primeiro "boa tarde" já foi com ela.[...] E hoje, eu sinto assim, que meus colegas, o lugar onde eu trabalho, para mim é uma família, uma família maravilhosa que eu tenho (Informação verbal, 2020).

Ao falar sobre seu início, a professora apresenta a expressão de felicidade, de boa recordação. Apesar de ter poucos anos de carreira, demostra tranquilidade em se lembrar do instante e parece buscar dentre suas lembranças a sensação sentida naquele dia.

A professora **A,** destaca a primeira saudação que recebeu dentro do ambiente escolar: o de uma professora mais antiga que lhe apresentou certos espaços da escola. A forma como o professor relembra o momento e se refere aos colegas como "família" leva a inferir que sua relação dentro do ambiente escolar seja um aspecto que lhe garante a tranquilidade ao se referir à primeira fase docente. E ainda, a cumplicidade entre os colegas no que se refere à troca de experiência e apoio durante sua jornada profissional ameniza as dificuldades do dia a dia.

Na narrativa de **F** sobressai o bom relacionamento com a escola, diretora e com os colegas de trabalho, apesar de ter alguns mais distantes. A docente reforça inclusive que a prática interdisciplinar é possível devido ao compromisso com o ensino, manifestado em comum pelos colegas, pela relação de profissionalidade e aproximação da escola. Segundo **F**:

> Com os meus colegas de trabalho também considero uma relação muito boa. Alguns a gente é mais distante, outros a gente super se identifica, e faz trabalho juntos, tenta fazer uma coisa interdisciplinar e é muito bacana. A minha diretora também é excelente sim, e quando eu cheguei na escola, para mim eu fui bem recebida, bem acolhida e eu não tenho nada do que reclamar não viu. (Informação verbal, 2020).

A narrativa da professora corrobora com as ideias de Pontuschka (2000) sobre a importância da interdisciplinaridade para a aprendizagem geográfica, tendo em vista que, por melhor que seja um professor (de geografia), faz-se necessário a comunhão com as demais áreas do conhecimento a fim de que se consiga uma mudança na forma como o aluno vive e se reconhece no mundo. Dessa forma, o isolamento em sua própria disciplina sem a relação com as demais, desfavorece o ensino, a aprendizagem escolar e o diálogo saudável entre as áreas do conhecimento.

Outro trecho da narrativa da professora **F** refere-se ao relacionamento com os alunos. A confiança depositada no professor, permite que junto com a escola sejam percebidos como uma extensão da família, fazendo com que os discentes relatem acontecimentos, que são, muitas vezes, situações desafiadoras. Acerca disso, **F** relata:

> Na educação básica, tem muito isso[...] de ajudar os alunos e a gente acaba se tornando uma família. Eles acabam tendo confiança, tanto que depois das aulas, tem alunos que vem contar problemas, inclusive problemas graves de

> abuso sexual, eles confiam na gente como professor para poder desabafar. (Informação verbal, 2020).

Saber como agir diante de uma confissão de abuso sexual e outros problemas graves, vai além da formação acadêmica da professora e leva a considerar que são situações atípicas a serem enfrentadas, do ponto de vista da preparação profissional docente, muitas vezes, desenvolvem ações necessárias com o intuito de auxiliar o aluno diante do fato ocorrido.

Esta ação leva a considerar que se constitui tendo por base a construção social e subjetiva do indivíduo que se formou professor, e, sua preparação docente durante sua prática educativa faz-se presente no momento. Esta prerrogativa tem por base as discussões de Nóvoa (1992) e Garcia (1999), que refletem sobre a formação docente e ressaltam que o processo de construção do sujeito como professor tem início durante a graduação, nos seus cursos de formação e tem continuidade na ação docente. Além disto, esta formação deve estimular a reflexão crítica do professor, tendo o intuito de fornecer um pensamento autônomo e que facilite a sua autoformação, assim, ela se desenvolve através de uma continuidade de conhecimentos e de experiências que sustentam a prática.

Desafios e dificuldades

A questão sobre os desafios e dificuldades na primeira fase da carreira docente, permitiu que as professoras do grupo 1 apontassem os principais percalços durante sua atividade docente em sala de aula.

Durante a narrativa, a professora **CA** relata o medo de assumir uma sala de aula pela primeira vez, o sentimento de confusão despertado na primeira fase docente e aponta que a formação inicial não prepara o aluno/professor para este momento: “a gente tem estágio, a gente tem todo aquele preparatório lá na faculdade, mas a gente não está preparado para esse início de carreira não, não tá de jeito nenhum” (Professora CA, 2020).

Além disso, indica também dificuldades com o controle da sala de aula, com sua adaptação à nova rotina profissional e a necessidade de metodologias atrativas para os alunos. O que corrobora mais uma vez com as discussões de Huberman (1995), que caracteriza a primeira fase docente como uma fase em que o professor tende a tentar se adaptar ao que o sistema educacional necessita e dispõe para seu trabalho. Soma a estes desafios, sua limitação em planejar as aulas, visto que não teve muito tempo para conhecer seus alunos, impedindo que compreendesse o nível de aprendizagem das turmas e tornando a execução de suas aulas remotas mais complexas.

A professora narra ainda que ao ser admitida no concurso, além da Geografia teve que ministrar outras disciplinas. Isto apresentou-se como mais um desafio à professora iniciante, que se desdobrou para ensinar disciplinas sem o preparo acadêmico. E relata: "a gente está entrando agora e não é efetivo, é Reda, então...como em Geografia elas são poucas aulas, então a gente acaba pegando outras disciplinas. Daí você tem que correr atrás, e estudar, fazer o que foi proposto para você...então essa é outra dificuldade" (Professora CA, 2020).

A professora **M** acredita que os cursos de graduação não conseguem preparar o aluno/professor para o exercício profissional, tendo em vista a dicotomia entre a teoria e a prática. O que se aprende na faculdade difere do que a sala de aula realmente oferece, e, neste contexto, aumentam as dificuldades da professora iniciante. Assim, quando relata sobre as principais dificuldades na fase inicial, a professora **M** destaca a formação como uma das principais. Segundo ela:

> [...]Isto porque, tudo bem que a gente se formou na faculdade, mas quando a gente passa à prática, a gente vê que é diferente. E, eu acho que deveria ter uma formação para professores mesmo...como por exemplo, como falado, na minha primeira fase eu tive dificuldade com os alunos (Informação verbal, 2020).

Esta narrativa assemelha-se com o que Oliveira (2005) e Reis (2003) apontam sobre a dicotomia existente entre a teoria e a prática, em que existiria uma Geografia sendo ensinada nas universidades e outra nas escolas. A necessidade de maior suporte para a formação dos professores e entrada na carreira é evidenciada também na narrativa de **M** ao citar a importância de programas que auxiliam na preparação do professor durante sua graduação e no momento em que este adentra a sala de aula, contudo, a classe docente não é bem assistida pelos governantes.

Outra dificuldade ressaltada na narrativa de **M** foi o fato de assumir uma turma superlotada, com grande defasagem e indisciplinada:

> Quando eu comecei a exercer, já iniciei com uma turma bem cheia, porque eram alunos em defasagem e com um contexto de comportamento bem difícil. E eu já cai, já no primeiro ano nessa turma, então, para mim foi um desafio muito grande, de estar trabalhando com esses alunos, mas ao mesmo tempo foi fortalecedor, porque ali, antes, quando eu comecei, eu pensava meu deus, o que vou fazer com esses alunos? [...] (Informação verbal, 2020).

As professoras **F**, **A e R** ressaltam quesitos que vão desde problemas estruturais da escola, defasagem escolar, falta de recursos financeiros das instituições até a desvalorização da profissão docente e da educação como um todo.

A professora **F** ressalta a falta de espaço para a pesquisa e incentivo para a sua realização na escola, tendo em vista a extensa carga horária determinada para as aulas, a falta de disciplinas de pesquisa no currículo, dentre outras. E ainda:

> O professor não tem muita liberdade para pesquisar. A gente não tem... o Estado não incentiva muito. Nós temos quarenta horas, das quais você tem que dar 26 aulas e aí, não tem muita estrutura para a pesquisa não tem na própria grade curricular do ensino médio disciplinas voltadas para a pesquisa, do professor pesquisador, então é muito limitado isso no ensino médio (Informação verbal, 2020).

A limitação da pesquisa no espaço escolar é enfatizada pela professora como uma dificuldade que provoca o seu descontentamento enquanto docente. Este fato presume o aumento do distanciamento entre a universidade e a escola, e leva a errônea ideia dos papeis historicamente determinados de cada instituição, em que a universidade é reconhecida como o lugar da produção do conhecimento científico, enquanto a escola é apenas o local de sua reprodução.

Dessa forma, este relato retoma as discussões sobre pesquisa, feita por Demo (1990). O professor pesquisador torna-se um incentivador do conhecimento dos alunos no momento em que este reconhece a sua autonomia para pesquisar, e, dessa forma, aproxima também seus alunos da pesquisa ao mesmo tempo que os afastam da estrutura de ensino que os mantem como reprodutores e memorizadores dos conteúdos.

A professora **A** também aponta a falta de interesse e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, como um dos seus maiores desafios na sua prática pedagógica no início da carreira e assevera:

> Olha, já teve sim dificuldade, assim...logo assim no início da carreira para mim, com relação a sala de aula, [...], e eu como professora na sala de aula, tenho assim enfrentado alguns desafios com problemas de alunos com relação a dificuldade de aprendizado [...]então para mim é um momento muito desafiador, por tentar resolver uma situação, juntamente com a comunidade, com a gestão escolar, com os coordenadores, com a família (Informação verbal, 2020)

A professora **A** ressalta sobre os seus desafios na primeira fase docente, contudo, deixa claro que busca alternativas para a resolução do problema de aprendizado dos alunos e apoia-se nos demais condutores da educação, sendo estes a família, coordenação, direção entre outros. E esta busca pela presença da comunidade, é uma ação em que a professora demostra ciência da necessidade de inter-relação dos demais atores responsáveis pela educação, na vida escolar do aluno.

A dificuldade de aprendizagem, a defasagem escolar, a indisciplina e a própria lacuna no conhecimento geográfico aparecem na narrativa da professora **F** como um desafio na primeira fase docente:

> [...]os alunos chegam no ensino médio com uma deficiência muito grande da formação do ensino fundamental de geografia, formação de mundo em geral. [...] Então, por exemplo, tem alunos que a gente vai pedir para escrever um texto sobre a análise do espaço geográfico, por exemplo, e você tem que ensinar o aluno a escrever como é que se escreve palavras simples do português[...] Outra coisa, o próprio conhecimento geográfico, os alunos passam para o primeiro ano e não sabem, por exemplo, o que é Leste e Oeste. Outra coisa é, o aluno é indisciplinado (Informação verbal, 2020).

Em sua narrativa, **F** ressalta a falta de conhecimentos gerais dos alunos decorrentes da lacuna deixada pelo ensino defasado nos anos iniciais, prejudica o desenvolvimento dos discentes nas demais etapas da educação. Assim, infere-se que isto pode interferir no rendimento de suas aulas, pois, atividades propostas para a sua disciplina, necessitam de conhecimentos de outras áreas para que o aluno consiga realizar.

Além disso, **F** se preocupa com a falta de conhecimentos básicos da Geografia pelos alunos. A aprendizagem que estes deveriam apresentar no ensino médio, considerando que passaram pelas etapas anteriores da educação básica, deveria lhes garantir conhecimentos mínimos da disciplina. No entanto, aparentam desconhecer o conteúdo, o que intensifica as dificuldades com os conhecimentos geográficos

Esta problemática apresentada por **F**, reflete o que autores do ensino de Geografia como Kaercher (2007), Catrogiovani (2006) discutem sobre os objetivos do ensino de Geografia e a representatividade desse ensino para o aluno. A Geografia escolar, com o objetivo de propiciar a formação cidadã do aluno, utiliza-se da compreensão de mundo deles e para isto, a escola tem um papel significativo, no tocante a sua organização para que se cumpra esta finalidade. Uma Geografia que leve os alunos a se perceberem como agentes participantes da sociedade em que vivem, se torna mais atrativa e, consequentemente, mais assimilável para o aluno.

Dessa forma, pondera-se que a contextualização com a realidade discente é um outro fator que atenua a complexidade do trabalho em sala de aula e a dificuldade de aprendizagem, considerando que se distancia da Geografia sem significado descontextualizada e fragmentada, que muitas vezes é apresentada nas escolas, a qual Kaercher (2007) chama de “geografia *fast food*” e “geografia pastel de vento”.

Frente a isso, é importante acentuar que a indisciplina escolar, defasagem, salas superlotadas, a falta de acompanhamento pedagógico, problemas financeiros vão além de dificuldades e desafios enfrentados na fase inicial da docência pelos professores de Geografia,

são problemas que atingem a educação do país de forma a produzir um ensino com lacunas, muitas vezes irreparáveis.

As discussões de autores como Brito, Prado e Nunes (2017) e Gouvêa (2016) refletem sobre as condições de trabalho docente que se apresentam desafiadoras aos professores. A desprofissionalização é um termo utilizado na discussão para representar a situação de desvalorização da categoria docente e dos percalços apresentados durante suas atividades, considerando o fato de não ser é uma categoria que recebe a devida importância do governo e da sociedade e, torna-se sucateada, conforme visto na situação vivenciada pela educação no país.

A prática pedagógica

A relação da fase inicial com a prática pedagógica dos professores foi mais uma questão na narrativa que permitiu uma discussão para esta pesquisa. As professoras do grupo 1 apontaram momentos, fatos, inquietações e reflexões sobre suas práticas pedagógicas na primeira fase da docência. Percebeu-se, também, a autoavaliação sobre suas atitudes e práticas enquanto docentes e a preocupação em enxergar as principais limitações do seu exercício, além da aparente busca pela solução dos problemas que envolvem a atuação em sala de aula e a busca da aprendizagem dos alunos.

A professora **F**, utiliza a expressão “desafio” para se referir à docência: “Bom, o sentimento mesmo é o desafio. A gente é muito desafiada. É o sentimento que mais define” (Professora F, 2020). E ainda estende a complexidade, ao fato de ser um trabalho docente em Geografia, o que, segundo ela é desafiador a maneira que a disciplina como uma ciência que exige muito do professor, principalmente nos quesitos conteúdo e didática necessária para facilitar a leitura geográfica dos alunos. “Um outro desafio é a gente conseguir passar da forma mais didática possível aqueles conteúdos, conceitos, e a leitura, a melhor leitura geográfica possível para os meus alunos” (Professora F, 2020).

A fala da professora corrobora com Castrogiovanni (2006), ao discorrer sobre a aprendizagem dos conteúdos geográfico e acentuar a importância da assimilação e da leitura espacial pelos alunos, tendo em vista que o espaço deve ser entendido, vivido e vivenciado, pois, é nele que acontecem as relações dos grupos sociais, da natureza e da sociedade. Dessa maneira, observa-se a preocupação da professora em conseguir aproximar os alunos desta aprendizagem geográfica.

A mesma preocupação com a aprendizagem dos alunos foi percebida na narrativa da professora **A**, que tem ciência da necessidade de um ensino que envolva a realidade dos discentes para que se torne mais significativo a eles. Dessa forma, a docente pondera sobre sua prática pedagógica enquanto professor iniciante e afirma sua posição consciente do papel de orientar os alunos à aprendizagem. E relata:

> Então, com relação às aulas de Geografia, para mim é de uma ótima aprendizagem[...] porque eu fico feliz em ver os alunos realizando aquelas atividades práticas que é trabalhar diante dos conteúdos que a gente trabalha, que eu trabalho, são conteúdos mais voltados a realidade dos alunos e eles assim, tem aquela empolgação mesmo de realizar as atividades que a gente planeja (Informação verbal, 2020).

A professora se reconhece também como um aprendiz, pois, ao mesmo tempo que ensina, aprende com seus alunos e com a sua prática. Além disso, enfatiza a empolgação dos discentes em realizar as atividades propostas, sabendo que estas são voltadas para suas realidades. E isto, permite que se distancie das aulas sem significado para os alunos e o professor, ao mesmo tempo que aproxima o ensino da Geografia escolar à vida dos agentes do ensino e aprendizagem.

A atitude da professora **A** em buscar realizar aulas práticas na intenção que os alunos apresentem maior interesse pelos conteúdos geográficos, aponta sua autonomia enquanto docente, pois, entende que houve a reflexão sobre sua prática pedagógica e, esta ação possibilita que ocorra a fuga do ensino mnemônico que em alguns casos pode produzir aulas cansativas, rotinizadas e sem significado, Castellar (1999), Freire (2015).

A interação com a autonomia e os saberes docentes foi também observada na narrativa de **M**, que trouxe um fato que marcou seu início e que foi desafiador para sua carreira. A professora enfatiza sua condição de licenciada em Geografia para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental, contudo, sua prática pedagógica acontece em turmas do ensino fundamental I, o que se torna um desafio a mais em sua profissão.

Ao mesmo tempo que aponta a situação como uma problemática desafiadora, **M** se mostra determinada a enfrentar e conseguir chegar ao seu propósito de ensinar:

> [...]A minha prática é eu vejo como uma boa prática, porque...por exemplo mesmo, no ano passado eu peguei uma turma que não estavam ainda alfabetizados e eu consegui, mesmo estando na fase inicial da carreira, não tendo tanta experiência com alfabetização, até porque, minha formação é em Geografia para fundamental II, mas, como eu estou sempre buscando aprender com os colegas, na internet que ajuda e tem muitas coisas também, positivas, então, eu estou sempre indo por este caminho (Informação verbal, 2020).

Em sua narrativa, a professora **M** deixa claro que mesmo estando na fase inicial e tendo que cumprir uma tarefa que sua formação não preparou, conseguiu alfabetizar 98% da turma, um feito que a própria aponta como uma vitória para sua carreira. A sua ação mediadora para alfabetizar a turma, ancora-se nos seus saberes e na sua autonomia docente, que a permitiu desenvolver técnicas de aprendizagem para o ensino fundamental I.

Os saberes docentes estão presentes nas discussões teóricas de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Veiga (2007) que refletem sobre a necessidade de competências e habilidades para a realização da prática pedagógica do professor. Estas, são desenvolvidas durante o curso de formação inicial, durante exercício docente e até mesmo, enquanto indivíduo social, que aprende com os demais e possuem experiência pelo convívio.

A professora **CA** reflete sobre sua prática pedagógica por meio da entrada na carreira, apontando a intencionalidade em realizar uma intervenção significativa na aprendizagem e na vida dos alunos, esperando contribuir positivamente nas conquistas dos discentes. E mesmo não estando fisicamente na escola, consegue enxergar-se como uma docente ativa e consciente de sua responsabilidade na formação escolar e social dos seus alunos:

> Estar em sala de aula eu ainda não estive, mas acho que como professora, acho que todo professor entende isso, que quando você consegue estar ali com os seus alunos e consegue perceber neles algo que você ajudou a construir...então, acho que isso é extremamente valioso e se você conseguir ao menos um pouquinho ajudar eles a conquistar a aprendizagem, eu acho que isso é o máximo de alegria que o professor tem. Pode ter ao longo da sua carreira, da vida como docente (Informação verbal, 2020).

Assim, é perceptível a gratificação sentida pela professora, por seu trabalho ajudar os alunos a conquistarem seus espaços sociais na comunidade que vivem, demostrando o significado da profissão docente na formação do indivíduo e da sociedade como um todo.

Ainda na narrativa de **CA,** tem destaque sua percepção sobre o aperfeiçoamento na formação dos professores para que a prática pedagógica e a entrada na carreira contemplem as necessidades da sala de aula, unindo teoria e prática, essencial para a construção do ser docente e consequentemente, para a sua ação. Neste sentido, a professora **CA** relata sobre sua formação acadêmica e enfatiza a necessidade de mais aulas práticas e estágio docente nos cursos de licenciatura para melhor capacitar o discente, e, assim auxiliar na sua prática pedagógica:

> Tinha duas práticas e estágio na sala de aula na prática mesmo, mas eu acho que anda é insuficiente. No meu ponto de vista é insuficiente, ainda mais para

> professores tímidos igual eu, que vai ali para a frente dos alunos tremendo, com as penas bambas, então, essa parte de saber utilizar a voz em sala de aula, e saber esse diálogo entre aluno e professor é muito complicado, muito difícil. E eu acho que necessita de mais prática na faculdade para poder estar alí capacitado na sala de aula (Informação verbal, 2020).

A professora é convicta ao afirma que duas disciplinas práticas e uma de estágio são insuficientes para preparar o professor para a sala de aula e ressalta a sua timidez e a dificuldade em saber utilizar a voz e realizar o diálogo com os alunos, como elementos que poderiam ser trabalhados durante a formação inicial. Assim, retoma à discussão de Tardif (2002), que faz considerações sobre a formação fragmentada nos cursos de formação de professores, e o modelo aplicacionista do conhecimento, em que os alunos passam algum período tendo contato com as aulas teóricas das disciplinas específicas da área, após, realizam o estágio, momento que emprega os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, em prática, e, por fim, adentram a sala de aula após finalizarem o curso. E é em virtude disso que se percebem sozinhos e muitas vezes descobrem que não estão preparados para a nova fase, pois o que se aprendeu na graduação não se aplica bem na realidade escolar.

Assim, os desafios com a prática pedagógica na primeira fase docente apareceram com expressividade nas narrativas das professoras iniciantes (grupo 1). A professora **F** citou uma limitação particular em sua atuação. O fato dela não ser uma boa desenhista foi colocado como um desafio no ensino de Geografia, pois, sendo uma disciplina que abrange várias temáticas e por vezes complexas, a habilidade de desenhar poderia auxiliar seus alunos na aprendizagem geográfica. Esta dificuldade com o desenho, neste momento, leva-a a utilizar recursos tecnológicos como *datashow*, vídeos dentre outros, para trabalhar conteúdos que poderiam ser melhor desenvolvidos com desenhos manuais e a utilização do quadro. Ademais, cita outra limitação pessoal relacionada à sua rapidez ao falar, o que dificultaria suas aulas.

Além das limitações pessoais, a professora **F** aponta as questões gerais dos sistemas de educação, referentes à falta de recursos financeiros e estruturais das escolas. Sua prática pedagógica torna-se mais complexa pela indisponibilidade de recursos básicos e essenciais à realização das aulas. **F** destaca:

> Para você ter uma ideia, tinha um *datashow* só na escola, que eu mesma comprei com meu dinheiro. É a falta de investimentos, são poucos recursos, pouco espaço para você fazer brincadeiras educativas. E são limitações da estrutura então, são essas as principais. Dificuldades minhas, das minhas limitações pessoais e as que são oferecidas pelo contexto (Informação verbal, 2020).

Estas limitações, pessoais e gerais da educação, são apontadas como os principais desafios na prática pedagógica dessa professora iniciante, somadas a insegurança do começo da carreira, ao desgaste causado pelas más condições de trabalho e dos espaços escolares.

As professoras **A e RC** também apontam as dificuldades estruturais da escola como o principal desafio na sua prática pedagógica. Para **A**, a falta de recursos é o principal atenuante da dificuldade em exercer sua atividade docente, contudo, enfatiza que, apesar de ser uma situação difícil de lidar e atrapalhar seu planejamento e a busca pela aprendizagem de seus alunos, não deixa de procurar alternativas para "driblar" as dificuldades e conseguir realizar suas aulas: "as vezes a gente se junta e socializa um grupinho ali, conversa com os nossos alunos, nossos alunos também acabam ajudando, e isso aí vai superando as dificuldades que a gente tem no dia a dia" (Professora A, 2020).

Ao mesmo tempo, a narrativa de **RC** também contempla a situação problemática das escolas enquanto instituição que passa pelas dificuldades da falta de recursos financeiros e materiais, o que limita o trabalho do professor. E quando incentivada a narrar sobre sua prática em sala de aula, aponta a questão da deficiência dos espaços físicos, financeiros da escola. O que não a faz desistir do proposito de ensinar, realizando intervenções na forma que pode e se desdobrando com as alternativas viáveis como ressaltado no trecho a seguir:

> É mesmo a limitação dos espaços físicos da escola, limitação da parte financeira da escola, então...agora minha, tudo que está ao meu alcance eu tento sempre...então é o plano A, B o plano C. Quando tento fazer alguma coisa e a escola não consegue oferecer ai, a pessoa vai pro plano, a pessoa vai pro plano C (informação verbal, 2020).

As situações abrem espaço para reflexões que envolvem as ações governamentais na manutenção da educação no país e recai no que Dourado (2016) discute sobre a necessidade de políticas de valorização docente, possibilitando acesso a condições adequadas de trabalho.

A professora **M** destaca a falta de experiência como a principal dificuldade em sua prática pedagógica e aponta a carência de incentivo como outro desafio à prática do professor iniciante, apesar de não ter passado pela situação, tem consciência que é um problema que agrava a entrada na carreira e que é comum em muitas escolas. A desvalorização da classe docente também foi citada pela professora, mesmo que não tenha elencado como o principal fator que torna complexa a sua prática, mas que aparece em sua narrativa como uma realidade do sistema educativo.

A professora **CA** ressaltou a necessidade de planejamento, metodologias atrativas, e apontou a falta de capacitação na formação inicial como uma das principais dificuldades na sua

prática pedagógica, o que, segundo ela, deveria ser melhor assistida para que o ensino e a aprendizagem sejam alcançados.

Nas narrativas, palavras como dedicação, responsabilidade, compromisso, amor, superação, desafio, confusão, dúvida, medo, alegria e felicidade foram elucidadas. As professoras **M** e **CA** complementaram suas falas dizendo que a docência é uma profissão que exige muito do professor e é preciso ter coragem, responsabilidade, amor à profissão para continuar, sabendo das dificuldades que se enfrenta na educação do país, principalmente em decorrência da desvalorização da categoria docente e da educação como um todo.

4.3 Os professores no final da carreira e a prática pedagógica em Geografia

A fase final da carreira docente é uma etapa próxima do desligamento docente das atividades escolares, e esse afastamento progressivo pode ser vivenciado de formas diferentes por cada professor. Nesta perspectiva, o grupo 2, quando incentivados a narrar sobre a fase em que se encontrava, demostrou-se ciente da fase da docência que vivenciavam no momento, apresentaram-se contentes por estarem se aproximando da aposentadoria e satisfeitos com seu trabalho na educação durante sua trajetória, caracterizando-a como “dever cumprido”. Ao mesmo tempo, se referem a última fase docente como uma etapa da carreira em que o cansaço se intensifica e as dificuldades com a prática pedagógica são relacionadas à impasses com a tecnologia e à própria estrutura defasada da educação.

No que se refere às questões internas da sala de aula, que são inerentes à própria atuação docente, como por exemplo: o controle da turma, domínio do conteúdo, planejamento e execução das aulas, não foram apontadas como uma problemática pelo grupo 2, visto que, a experiência dos professores permite certa tranquilidade sobre isto. Contudo, foi recorrente a dificuldade ligada ao acompanhamento das novidades e a necessidade de inovação pedagógica com a incorporação da tecnologia principalmente, e que causou certa preocupação nos professores.

Além disso, os professores demostraram distanciamento progressivo da profissão ao se perceberem na última fase docente, mesmo estando ativos em suas atividades. O afastamento torna-se inevitável, tendo em vista que se sentem mais aliviados por estarem próximos a aposentadoria, fazem planos para depois do afastamento oficial e sentem mais dificuldades, devido principalmente ao cansaço mental de estarem acompanhando todas as demandas que são introduzidas na escola, necessitando muito mais esforço.

As narrativas dos professores do grupo 2 alinham-se com o que é discutido por Huberman (1995), Gonçalves (2009) e Fernàndez Cruz (1995) sobre a última fase docente e a maneira como muitos professores se sentem ou visualizam sua trajetória profissional. O sentimento de saturação, cansaço e a espera pela aposentadoria são características relacionadas à última fase, além disso, o alto grau de experiência proporcionados pelos anos de sala de aula e o sentimento de declínio nas atividades, em que o professor se percebe distante das inovações necessárias para a sala de aula e com as mudanças ocorridas no decorrer dos anos na sociedade e principalmente dentro da sala de aula.

O lugar de fala (final de carreira)

A professora **J** foi enfática ao apontar que está na docência há mais de 29 anos e almeja a aposentadoria. "Então em março desse ano eu completei 29 anos de trabalho. Então, eu estou já na fase final (risos), graças a deus! E são muitos anos, não são 29 dias e nem 29 meses né?!" (Professora J, 2020). Percebe-se a empolgação do professor ao falar que está na fase final da atuação docente, parecendo aliviado com a aproximação da aposentadoria, ao mesmo tempo que reconhece a longa jornada percorrida até ali.

A professora **R** também se demonstra aliviada com a chegada da fase final da carreira e aponta a vontade de se afastar da sala de aula, onde, se dedicou muito a uma profissão exigente, por natureza. Em sua fala, a aposentadoria aparece como algo almejado e que vai propiciar o descanso para tantos anos de dedicação à docência e ressalta;

> Já trabalhei bastante, já estou no final da carreira. Acredito que eu tenha alcançado a profissão no decorrer do tempo, a gente vai aprendendo, pegando amor mesmo pela docência. E na fase final, a gente fica doidinho para chegar a aposentadoria (Informação verbal, 2020).

O professor **C**, destaca sua longa jornada de 26 anos de atuação docente para justificar o momento em que se encontra. A última fase da carreira, para este professor, é caracterizada pela aproximação da aposentadoria e afastamento das atividades escolares para então, descansar e realizar suas tarefas que não foram possíveis enquanto professor, visto que, sua carreira foi marcada por uma luta em trabalhar em diversas escolas, chegando a lecionar em três ao mesmo tempo.

O cansaço aparece na narrativa do professor **C,** como consequência do percurso na jornada profissional. Ao relatar sobre sua carreira profissional, destaca:

> Então eu estava em três escolas, e aí essa última fase, eu fiquei 3 anos trabalhando em três escolas. E é um desagaste físico e psicológico terrível! Cê imagina estar em três escolas, né!? Então isto foi um desagaste físico, econômico e psicológico terrível (Informação verbal, 2020).

A última fase docente deste professor está sendo marcada pela extensa carga de trabalho, o que causa o desgaste físico e principalmente o psicológico. Contudo, este fato não é restrito ao professor **C**, a questão salarial dos docentes, que se sobrecarregam ao assumirem diversas responsabilidades para conseguirem uma renda melhor, é uma realidade de outros docentes, que são acometidos pelo estresse causado pela longa jornada de trabalho ao lecionar em várias escolas ao mesmo tempo. Isto recai sobre uma problemática discutida por Sampaio e Marian (2004), que apontam para a questão salarial como uma situação diretamente relacionada com a precarização do trabalho docente, tendo em vista que no Brasil, a média salarial dos professores da educação básica ainda é inferior a muitos outros países do mundo.

Para a professora **R**, as inovações tecnológicas e o recorrente uso em sala de aula, tem sido um agravante em sua última fase docente. Para essa professora, o fato de estar nesta fase, o que significa ter percorrido uma longa jornada de trabalho em uma profissão que exige muito esforço, tem sido uma questão desafiadora e que a faz pensar que não seja mais capaz de acompanhar as mudanças do ambiente escolar. Esta percepção de dificuldade em se adequar as inovações que são incorporadas à escola, a faz querer se afastar mais rápido da sala de aula.

Assim, a professora **R** narra sobre a última fase docente e refere-se a profissão como:

> É um trabalho que exige muita dedicação profissional e temos que ter muito amor também pela profissão e quando a gente vai chegando nessa fase, a gente vê que muitas mudanças, talvez a gente nem esteja mais acompanhando essas mudanças que vem ocorrendo. Então a gente já fica assim, querendo mesmo meio que sair fora da sala de aula (Informação verbal, 2020).

Percebe-se ainda na narrativa, que a chegada na fase final representou, de certa forma, uma limitação em acompanhar as mudanças que a escola e a sociedade apresentam com o passar dos anos. Como se ficassem “desatualizados” das novas necessidades do ambiente escolar.

Os professores demonstraram felizes e com a sensação de dever cumprido por terem se dedicado à profissão e dado o melhor de si para a educação dos alunos, contudo, também se sentem insatisfeitos e frustrados com a estrutura da escola e a maneira como a educação e, consequentemente, sua profissão são tratadas. A expressão “dever cumprido” e a palavras

“frustração” e “felicidade” apareceram a todo momento das narrativas dos professores como o que definiria a última fase docente e a sua trajetória profissional.

O professor **C**, rememora o início da carreira para explicar a insatisfação com a educação. Fica evidente que o desgaste ocasionado pelos percalços da educação durante sua trajetória profissional o fez chegar na última fase docente como um sentimento de frustação:

> Nessa fase que estou, eu já estive muito mais satisfeito com a educação, muito mais mesmo! Muito mais satisfeito com a educação no início, quando eu comecei no primeiro ano como professor, em 93, 94...eu falo para você que eu até meados da década de 2000, até 2005 por aí, a satisfação era muito grande com a educação, mas de 2005 para cá, estou muito frustrado com a educação (Informação verbal, 2020).

O professor **C** ressalta que no decorrer dos anos, ceifou-se a ideia de uma educação em que o docente poderia realizar seu trabalho pautado na premissa que todo o esforço conferido ao ensino, seria recompensado com o interesse dos estudantes em aprender. Essa falta de interesse dos alunos foi indicada, pelo professor **C,** como um dos principais fatores que contribuiu para a sua frustação com a educação da forma como ela se apresenta e ressalta:

> Frustrado porque, eu não vejo assim, o aluno tendo interesse, os alunos de hoje em dia, não são todos não, tem muitos que são bons tanto no ensino médio, quanto no fundamental, mas a proporção de alunos que quer alguma coisa não é muito grande (Informação verbal, 2020).

Ao apontar o desinteresse dos alunos, o professor relata entre as principais causas desse problema, as muitas influências externas na escola, o que atrapalha o desenvolvimento de suas aulas e consequentemente dispersa a atenção dos alunos. São elas: o excesso de projetos educacionais, que muitas vezes são introduzidas na escola sem haver sentido para os alunos; a tecnologia usada de forma errada, institui que o professor tenha que disputar a atenção de seus alunos com os aparelhos de celular, com as mídias e, além de tudo, a própria distorção entre a realidade dos alunos e os conteúdos dos currículos escolares.

Este último fator introduz uma discussão realizada por muitos autores do ensino da Geografia, no que se refere ao sentido do conteúdo para a vida do aluno. Uma aula de Geografia em que o que é ensinado está desconexo da realidade do educando, pouco ou dificilmente será atraente, conforme Callai (2001), Castrogiovani (2006) e Kaercher (2007) discutem sobre os objetivos do ensino de Geografia. Daí a necessidade de aproximar o ensino de Geografia da realidade dos alunos, com referência ao que é vivido pelo discente, despertando assim o significado real para o ensino e aprendizagem em Geografia.

A professora **R** também citou em sua narrativa que o sentimento que definiria sua última fase docente é uma mistura de felicidade e frustração. Dessa forma, a fase estaria despertando um misto de sentimentos. Ao mesmo tempo em que esta se sente contente por ter percorrido sua jornada profissional e se aproximar da aposentadoria que oportunizará o descanso e a realização de outras atividades, a professora se sente frustrada por não possuir a mesma disposição de quando iniciou a carreira, contudo, sua saída da educação representaria uma pessoa a menos na busca pela educação dos indivíduos. Segundo **R**, essa fase possui dois seguimentos:

> Lado que você se sente livre agora "vou poder viajar, fazer algo que não tive oportunidade, não tive tempo", mas também há essas questões você falar "eu poderia tá contribuindo ainda para melhorias", porque a gente sabe que o pais hoje não se faz educação, então a gente fica ai essa situação: feliz e frustrante ao mesmo tempo (Informação verbal, 2020).

Esta confusão de sentimentos relatada pela professora assemelha-se com as características da primeira fase docente que é também discutida por Huberman (1995) ao discorrer sobre os sentimentos despertados nos professores em início de carreira ao adentrar a sala de aula pela primeira vez. Isto aponta mais uma vez para a interiorização de cada fase pelo professor, podendo ser vivenciada de diversas maneiras por cada um, e, além disso, indica que as fases não são delimitadas em suas características e fechadas em si, mas, elas se complementam, e a primeira e última fase docente, mesmo estando distantes diante do quantitativo de anos da profissão, podem apresentar sentimentos parecidos.

Na narrativa de **J** e **CR** a expressão "dever cumprido", e a felicidade em seus semblantes ao afirmar, reforça a ideia de que a fase vivenciada por eles é um momento de contemplação de suas trajetórias profissionais. Os professores retomam seus passados, percorrendo todas as demais fases da carreira e se enxergam em todas elas como profissionais responsáveis, que se dedicaram e deram melhor para a aprendizagem dos seus alunos. O sentimento que reverbera em suas falas demonstra que a atual fase é vivenciada com serenidade e desapego gradual da profissão, conforme os trechos a seguir em que **R** e **CR** apontam respectivamente:

> Vixe, o sentimento é de dever cumprido! Ainda não finalizei, mas é aquela sensação boa, assim de ter feito que eu pude, dentro das possibilidades impostas. [...]E eu tenho esse sentimento, não é de arrependimento, não é nada disso, é de dever cumprido (Informação verbal, 2020).

> O sentimento é um sentimento de alegria, de dever cumprido. Estou ne sentindo satisfeito e realmente com o dever cumprido. Tem uma parte do

> trabalho que eu realizei, que sei que não é o final, mas foi um trabalho que eu programei, que eu planejei e que realmente estou concluindo agora nesse período. É um momento de muita emoção, de tranquilidade... de tranquilidade mesmo[...] (Informação verbal, 2020).

As narrativas dos professores demostram também que eles reconhecem o legado de contribuição ao ensino e que a caminhada pela educação foi uma jornada em que se dedicou para melhor atender aos alunos, o que não causa arrependimentos. E isto recai novamente sobre as discussões de Huberman (1995) ao referir-se à última fase docente como um momento de afastamento das atividades docentes, sendo esta fase até certo ponto positivo, visto que os professores se sentem mais livres das obrigações escolares e com maior tempo para se dedicarem às suas vidas pessoais.

Nesta perspectiva, a preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos foi uma característica muito presente nas narrativas dos professores do grupo 2. Além disso, percebeu que estes se sentem prestigiados em terem contribuído tantos anos com a educação e por terem sido uteis aos cidadãos, e, todos esperavam a aposentadoria ansiosamente como um momento de alivio pelo quantitativo de anos de dedicação de suas vidas à profissão, o que coincide com a discussão de Fernandez Cruz (1995).

Relacionamento com escola, colegas e alunos

Nas falas dos professores, a boa relação com os membros da escola foi unânime. Todos definiram o relacionamento como um elo de família, em que se ajudam e trabalham com o mesmo objetivo de levar o conhecimento. Além disso, a relação com os alunos foi descrita como algo que vai além da profissão, perpassando a definição de papeis distintos de professor e aluno, em que os alunos enxergam os professores como confidentes, amigos e inspiradores. Contudo, a boa interação com os discentes não ultrapassa o limite do respeito, assim como afirmado pelos professores.

Assim, na narrativa do professor **C**, mais uma vez retorna à sua primeira fase docente para recordar o seu comportamento inicial com os colegas de profissão, confessando ter sido o que ele mesmo chama de "calunduzeiro[20]" nos três primeiros anos de sua carreira. **C** destaca que com o passar dos anos mudou seu comportamento e a maneira como lida com as diferenças de ideais e com as personalidades no seu ambiente de trabalho.

[20] Fazer birra, ficar irritado sem motivo.

Com os alunos, **C** também afirma ser muito próximo e manter um excelente relacionamento. Muitos o enxergam como um amigo e buscam sua ajuda em vários momentos da vida, inclusive quando estão passando por dificuldades ou precisam de algum emprego, por exemplo, sendo o professor prestativo ao se colocar à disposição para ajudá-los.

Na fala da professora **R**, a volta à fase inicial também acontece quando relembra sua entrada na escola como iniciante e destaca que os professores mais velhos foram muito solícitos ao recebê-la e aos demais colegas iniciantes na escola, e se dispuseram a ajudar no que fosse possível para que ela não se sentisse "perdido" no novo ambiente. Dessa forma, **R**, assim como **C**, utiliza a expressão "família" para se referir à escola, em que o bom relacionamento com os colegas torna a jornada mais leve e um ajuda o outro, no que for necessário. Com seus alunos, **R** ressalta que é uma relação de respeito, admiração e amizade, e seus alunos são carinhosos e buscam nela a ajuda necessária para sua aprendizagem.

A professora **J** ressalta que seu relacionamento com os colegas e alunos é de muito respeito e amizade. Ela destaca sua personalidade mais tranquila e reservada como um fator que pôde ter propiciado uma relação sem conflitos, durante seus 29 anos de atuação docente. Além disso, aponta que sua experiência como professora tenha sido responsável pela boa interação com toda a escola e principalmente com os seus alunos, o que permite também que ela domine bem a sala de aula e não venha a ter conflito com eles.

Dificuldades e desafios

Em relação as dificuldades e desafios na última fase da carreira docente, os professores do grupo 2 apontaram questões referentes ao uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, a estrutura física e financeira das escolas e dos alunos, a indisciplina escolar e a precarização do trabalho docente como as principais dificuldades vivenciadas por eles nessa fase.

Cabe destacar as narrativas dos professores **C** e **R** com relação ao uso das TIC, principalmente neste momento de pandemia e a necessidade de utilização especifica dos meios tecnológicos para comunicação e tentativa de contato com os alunos. Segundo o professor **C**, a falta de poder aquisitivo dos alunos tem aumentado as dificuldades com o ensino neste período de pandemia, o qual, a tecnologia não pode ser acessada de maneira igual por todos os discentes, fazendo com que eles fiquem afastados fisicamente e virtualmente da escola. "[...] é o seguinte, na escola pública, uma das dificuldades que eu tenho é a questão da [...]vou falar aqui umas

três, mas a principal questão é essa, é.[...] o acesso da população às tecnologias" (Professor C, 2020).

Percebe-se que **C** destaca a dificuldade tendo o aluno como principal prejudicado. A desigualdade econômica entre os indivíduos da sociedade provoca o distanciamento da população mais carente economicamente dos recursos tecnológicos, o que afeta drasticamente os alunos, principalmente neste período em que a tecnologia está sendo requisitada para a manutenção do ensino.

Para **R**, a dificuldade está também relacionada a tecnologia e o seu uso em sala de aula. A questão da pandemia aparece como uma problemática que acentuou os desafios com a utilização dos recursos tecnológicos para o ensino, contudo, ao falar sobre esses desafios enfrentados, ressalta que a sua falta de habilidades para com eles, torna-se uma barreira. **R** destaca;

> [...]eu acho que uma das maiores dificuldades é essa questão das novas tecnologias, né! Que a gente ainda não está tão habilitada, a gente se sente assim, um analfabeto digital em relação a isso e a gente está vendo que isso aí está dentro da sala de aula e essa pandemia veio para mostrar a necessidade de o professor estar buscando se aperfeiçoar (Informação verbal, 2020).

A dificuldade de **R** em lidar com a tecnologia, algo que não tem habilidade provoca em si a reflexão sobre a importância de se aperfeiçoar. A formação continuada aparece neste momento como uma alternativa para os conflitos que a última fase docente a revelou. Observa-se que **R** liga a falta de habilidade com a tecnologia ao fato de não ter se aperfeiçoado e acompanhado as mudanças que estavam acontecendo na sociedade, que a cada dia se torna mais tecnológica.

Em sua fala, a professora **R** acredita que, para os professores mais novos na profissão, essa não seja uma dificuldade preocupante por terem mais acessibilidade à tecnologia. **R** ressalta que "o professor que está ingressando agora ele está mais jovem ele já tem mais acessibilidade, né! E com a gente eu acho que o desafio do momento é a tecnologia, e aí a pandemia veio para mostrar que é uma realidade mesmo" (Professora R 2020).

Ainda sobre a tecnologia, a professora **R** destaca a maior interação com o ambiente virtual pelos indivíduos da nova geração como uma outra questão desafiadora, pois, a *internet* pode ser um local de aprendizagem do aluno, encaminhando o professor a perder a posição de mediador em virtude da acessibilidade de informações rápidas na rede, sendo estas muitas vezes de origem duvidosa.

A fala de **R** aponta para a discussão sobre o papel do professor enquanto agente que media a interação do aluno com o conteúdo ou informação. Dessa forma, a preocupação com a

perda de posição presume a ideia de um ensino sem atuação docente, e com a incorporação da *internet* como a "fonte" de conhecimento consultada pelos alunos. Contudo, pensa-se ser um acontecimento distante, com mínima possibilidade de se realizar, pois, apesar da *web* oferecer um leque de conteúdo, informações e notícias, a ação mediadora do professor é essencial no processo de aprendizagem.

Segundo a professora, **R** "o aluno hoje em algo externo ele pode aprender muito mais que dentro da sala de aula, né! Buscando, internet, então é um desafio" (Professor R, 2020). O aluno mais conectado tem acesso rápido às informações, o que demanda mais esforço ainda do professor, pois, a qualquer momento podem chegar na sala de aula com um questionamento atual, e, dessa forma tornar o professor em uma situação desafiadora. **R** destaca:

> Eu acho que Geografia, principalmente, é muito desafiante, porque você tem que estar sempre por dentro, pois o aluno as vezes assiste um jornal, pega notícia na internet e aí ele chega na sala de aula e lança umas perguntas "ô professor, eu vi passando que está acontecendo isso lá fora, por que? " Então assim, eu acho que é um dos desafios para o professor do século XXI, são essas tecnologias (Informação verbal, 2020).

Com o volume de informações e a rapidez nas quais são difundidas na sociedade, cresce a demanda do docente ao ser pressionado a ter as respostas aos diversos questionamentos que podem surgir a partir do que foi visualizado pelos discentes. Com isso, a insegurança quanto a capacidade de uma resposta tão rápida quanto a pergunta do aluno, tendo em vista que a possibilidade de serem lançadas durante a aula e o professor não estar por dentro dos acontecimentos, ou naquele momento, realmente não saber responder, torna-se um conflito.

O professor **CR** também cita a tecnologia, a velocidade em que as informações são transmitidas e como o aluno as utilizam, como questões desafiadoras. Para ele, a internet hoje oferece milhares de informações e estas tendem a serem absorvidas pelos adolescentes de maneira muita rápida e em grande parte de forma alienada, sem cuidado com o que é adquirido.

Essa difusão rápida de informações e a sua aceitação sem reflexão crítica, bem como a reprodução sem qualquer tipo de verificação, é extremamente preocupante. Isto porque, a internet permite que se crie informações e compartilhe-as com um público extenso no mundo todo, e isto, ao mesmo tempo que produz a sensação de proximidade entre os espaços e as pessoas, viabiliza a falsa impressão de segurança e da confiabilidade do que é compartilhado. Dessa forma, no imediatismo que se espera da internet, a busca pela fonte destas, torna-se cada

vez mais escassa entre os consumidores da *web*, o que intensifica a aquisição de um falso conhecimento que se torna alienador à maneira que é absorvido sem criticidade.

Em comum a isto, **CR** aponta a sua dificuldade em manusear e saber lidar com aparelhos tecnológicos, como o seu maior desafio na última fase docente. A dificuldade de acompanhar as inovações e as mudanças ocorridas na sociedade, na forma como as pessoas se comunicam e fazem uso da tecnologia é citado como uma preocupação que deixa o professor aflito. Segundo **CR:**

> As limitações que a gente tem hoje é com relação aos aparatos tecnológicos quem enfrentou a escola como eu enfrentei aí, professor com o giz na mão, e o aluno com o caderno e a caneta e transmitia o conhecimento assim dessa forma, então hoje com o aparato tecnológico é um pouco de dificuldade (Informação verbal, 2020).

Essa preocupação com o uso das TICs em sala de aula, pode ser entendida como uma consequência do distanciamento da interação midiática durante a formação inicial e continuada. A questão tecnológica em sala de aula é uma questão abordada por autores como Colpas, Borges e Souza (2020) que defendem a introdução ou uma aproximação das escolas com as TICs, caracterizando o uso delas no ambiente escolar como uma possibilidade de compreensão de mundo e de interação. Contudo, ao contrário do que muito se especula e consequentemente provoca a resistência de muitos educadores, essa incorporação não possui a intencionalidade de "tomar o papel do professor enquanto mediador e condutor das atividades pedagógicas frente aos alunos, e sim, intenciona ser mais uma ferramenta no processo de ensino educacional (COLPAS, BORGES e SOUZA, 2020).

A incorporação da tecnologia na sala de aula, assim como pautado pelos autores, visa ser mais um instrumento de auxílio ao professor na mediação didática, pois, quando bem utilizada, fornece oportunidades eficazes de aprimoramento do ensino. Além disso, acredita-se que qualquer recurso, ferramenta ou meio pedagógico, em nenhum momento, poderá substituir o professor no processo de ensino, tendo em vista que a relação e a interação que acontece durante a mediação didática, são proporcionadas pela troca mútua entre professor e aluno. "A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana". (LIBÂNEO, 2013, p. 17).

Em tal situação, o docente precisa ter domínio sobre a tecnologia, e auxiliar o estudante no desenvolvimento das habilidades com a ferramenta, e, da reflexão critica necessária para que este possa selecionar e filtrar o que é oferecido pela rede.

A resistência de muitos professores em aceitar a entrada das TICs na sala de aula, e consequentemente, negar a necessidade dessas, tem se ancorado ao discurso da falta de habilidade com os equipamentos. Isto pode ser atribuído a ausência de discussões sobre as possibilidades oferecidas pelas TICs no aperfeiçoamento das suas atividades, uma formação continuada propricia ao manuseio e a utilização dos aparatos tecnológicos, e principalmente, no estereótipo que a idade seja um fator que impossibilita a aproximação dos docente mais velhos com as TICs, sendo importante descontruir.

Ademais, de certa forma, a discussão recai sobre a crítica da escola como uma instituição ultrapassada, considerando que o ensino não acompanha as mudanças ocorridas na sociedade, causando muitas vezes o desinteresse dos alunos.

Dessa maneira, corrobora com a discussão de Libâneo (2013) ao refletir sobre a necessidade da escola ser repensada, e assim, tomar seu lugar na sociedade tecnológica. Contudo, para isto, é preciso considerar que ela não é detentora sozinha do saber. É necessário reconhecer que a educação ocorre em outros locais "Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua" (LIBÂNEO, 2013, p. 11) e a teconoliga é uma ferramenta que pode vir a contribuir neste processo.

Além da dificuldade com a tecnologia, o professor **C** faz referência aos alunos com problemas psicológicos, depressão, autismo e alguns com deficiência visual, como uma situação preocupante e que se torna um desafio em suas aulas. Ele, enquanto professor, sente a necessidade de atender a todos os seus alunos e propiciar a aprendizagem, contudo, são questões que se tornam mais complexas pela falta de suporte técnico da escola e assistência do governo.

O número de discentes que apresentam algum transtorno ou deficiência é considerado grande pelo professor **C**:"Olha, estou falando que tenho 26, 27 anos que estou dando aula e nos últimos 4 anos é muito grande o número de alunos com esses problemas, muito grande mesmo" (Professor C, 2020).

É eminente a preocupação do professor com os estudantes, e percebe-se ainda que ele busca, por conta própria, maneiras de melhor atender aos que possuem as comorbidades, principalmente quando relata que procurou desenvolver táticas para que o aluno com deficiência visual conseguisse acompanhar suas aulas:

> Tive que fazer leituras, e toda vez que eu entrava na sala de aula, toda vez eu tinha que falar de uma forma para facilitar o entendimento do menino, para que ele pudesse ficar numa posição para ele fazer minha leitura labial[...].Eu

> ia pausadamente falando pra ver se ele entendia, porque não tinha o interprete na sala de aula, e a adaptação na sala (Informação verbal, 2020).

O professor C destaca a ausência do governo no suporte tanto a ele, quanto ao próprio aluno que possui o direito de ter um intérprete de Libras nas aulas, e que devido a isso, teve que dispor de recursos privados para realizar a capacitação: “Corri e fui atrás para saber como eu que poderia agir com esses jovens. O Estado em momento nenhum me patrocinou não. Em nenhum momento” (Professor C, 2020).

A complexa tarefa de lecionar em turmas com um alto número de estudantes apresentando algum tipo de deficiência, justificada pela falta de capacitação do professor, é aliada ao cansaço dos longos anos de atuação docente. E apesar do esforço concedido para atender os seus alunos, o professor se sente desafiado, o que torna a última fase docente mais complicada. Segundo **C**:

> E eu também acho que na altura do campeonato que eu estou, me preparar para isto é difícil. Não estou falando que não estou aberto, eu estou aberto a isso, mas nessa altura do campeonato, pelo cansaço...olha que eu me esforço bastante (Informação verbal, 2020).

Esta situação reportada por **C** revela mais uma vez a desvalorização da educação, tendo em vista que o professor é sobrecarregado com o trabalho, sem apoio institucional dos governantes como discutido por Brito, Prado e Nunes (2019). Ao mesmo tempo, a narrativa do professor retoma a Castellar (1999), que reflete sobre a autonomia docente do professor de Geografia em buscar maneiras para conseguir realizar suas aulas, ação verificada na prática de **C**, quando ressalta a disponibilidade em procurar se aperfeiçoar, mesmo estando tão próximo à saída da profissão.

Destaca-se ainda que mesmo o professor **C** não tendo o suporte necessário e nem capacitação para a atuação com alunos com deficiência, ele desenvolveu táticas de ensino na intenção de possibilitá-lo acessar o conteúdo trabalhado. Estas metodologias refirmam a ideia de que os professores dispõem de diversos saberes em suas práticas diárias, como discutido por autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pimenta (1999) que refletem sobre a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica do professor.

Na narrativa de **J**, as maiores dificuldades relatadas são relacionadas ao cansaço físico e principalmente mental, ocasionados pelos 29 anos de carreira, pelas cobranças na fase final, pela falta de interesse dos alunos, e também pela pandemia vivenciada no momento, situações que acabam intensificando as dificuldades na fase final.

Na fala de **J**, o desafio em conseguir a atenção do aluno é uma ação que exige muito esforço. Seus alunos são adolescentes, estão na fase em que o celular, o namoro e outras questões externas à sala são mais atrativas do que as aulas, e isto dificulta a atividade da professora que tem que se desdobrar para conseguir realizar a sua aula. E complementa:

> É só essas questões mesmo de aluno sem interesse, você entra até na sala com aquela disposição, aquele ânimo de repassar o que você sabe, né?! E o aluno não dá importância, então, eu acho que essa é a dificuldade, você conseguir a atenção deles, porque eles estão voltados...como eu mexo com adolescentes, estão voltados para aquela fase mais de celular, redes sociais, namoro, então, a gente tem que se "rebolar" para saber o que faz para prender a atenção (Informação verbal, 2020)

Apesar dessa dificuldade em prender a atenção dos discentes, a professora ressalta sua boa relação com os alunos e seu desejo de sair da docência sem nenhum atrito com eles, mantendo-se serena, da forma como entrou e deixando o seu legado como uma professora responsável que sempre foi.

O cansaço mental foi a expressão mais utilizada nas narrativas de **C** e **J** quando se referiram às dificuldades da última fase docente. A precarização do trabalho docente, com salas superlotadas, o trabalho em três escolas diferentes, com turmas heterogêneas, proporcionam maior dificuldade e sobrecarrega o professor **C**, que tem que se empenhar extremamente para atender a todos, conseguir adequar sua prática pedagógica no intuito de atender as necessidades dos alunos ,e assim, levá-los ao ensino e a aprendizagem, questões discutidas por autores como Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Sampaio e Marian (2004).

Além das dificuldades da sala de aula, causadas principalmente pelas más condições de trabalho, e a desvalorização docente, a professora **J** relata sobre a complexidade de ter que conciliar o trabalho da forma como se apresenta conflituoso, e a sua vida pessoal, com casa para cuidar, filho pequeno...o que intensifica a sobrecarga. Este fato, à primeira vista parece ser um contribuinte na ansiedade pelo afastamento das atividades escolares e aposentadoria, imaginando ter mais tempo para se dedicar à sua vida pessoal.

> Mas essa parte burocrática é a pior. É a que deixa a gente mais angustiado, porque tudo você já tem prática, passar nota você já tem prática, planejamento, sala de aula você já tem prática. E ai você fica admirado, porque além de seu trabalho lá, sua vida, tem as questões...minha casa, meu filho que é pequeno e tenho minhas responsabilidades, e temos que dar conta de tudo, e aí, para a gente escutar dizer que professor não trabalha, que professor não tem trabalho! (Informação verbal, 2020).

O fato corrobora também com a narrativa do professor **C**, que aponta a vontade de se afastar para se dedicar a outras atividades, que, devido a sua lida com a docência, não pode realizar. O plano dos dois professores tem em comum o afastamento total da educação e a idealização de uma nova atividade econômica para manter o sustento e ajudar no valor da aposentadoria.

Contudo, enfatiza-se que estão pensando em realizar trabalhos nos quais eles tenham mais afinidade, como é o caso de **C**, que pretende ter uma fazenda, tendo em vista que gosta bastante da área de agricultura familiar e é filho de agricultor, como apontado na narrativa. No caso da professora **J**, pretende se dedicar aos salgados, uma atividade que sempre gostou, montando uma loja de salgados, na qual ela mesma seja a gerente.

Estes fatos relatados pelos professores, corroboram com as discussões de Huberman (1995) quando fala da última fase docente e aponta que muitos professores, quando se vêem prestes a se aposentarem, fazem planos para a etapa da vida e tendem a pensarem em atividades que são mais afins e gostam.

Conforme o professor **CR**, a educação, sendo "a bola mestra" da sociedade, deveria ter maior visibilidade e comprometimento por parte das autoridades e de toda a sociedade. Assim, a sua narrativa aponta que as maiores dificuldades na sua prática docente estão relacionadas à rapidez com que as informações são difundidas, o que exige do professor de Geografia, maior agilidade para conseguir acompanhar e discutir em sala; a falta de interesse dos alunos que leva o docente ao desânimo com o ensino, e; a exclusão dentro do ambiente escolar proveniente da idade e da fase que se encontra.

Em relação ao primeiro desafio, **CR** destaca:

> Primeiro que, as informações hoje, elas são informações que acontecem muito rapidamente, e o volume de informações são bastante expressivos. Muitas coisas que acontecem assim, repentinamente, rapidamente e isso aí é um grande problema, principalmente na área de geografia, porque, Geografia, é a ciência que estuda o espaço, já que é uma ciência que estuda o espaço, tudo que está ao nosso redor é um instrumento de estudo geográfico, é objeto de estudo da geografia (Informação verbal, 2020).

A complexidade do ensino de uma ciência dinâmica como é a Geografia, torna-se um desafio para o professor, mesmo tendo uma vasta experiência proporcionada pelos 30 anos de atuação docente. Além disso, a facilidade com que os indivíduos acessam as informações e as compartilham, estabelece que o professor da disciplina Geografia se torne o principal mediador

entre estas e os alunos, tendo em vista que o objeto de estudo geográfico é o espaço, e tudo que ocorre nele torna-se elemento de análise.

A terceira dificuldade elencada por **CR**, chama a atenção por ser uma situação relacionada por ele à fase da docência que se encontrava. O fato de estar no fim da carreira, propicia a exclusão do professor dentro do ambiente escolar, de alguns tipos de atividades e eventos. Demostrando que toda a sua experiência e o tempo de contribuição à educação não são reconhecidos e valorizados, conforme destaca **CR**:

> E outra dificuldade também é quando a gente chega nessa fase, que a gente não tá mais no patamar, né, que com 30 anos de trabalho...aí começa a exclusão. A gente é excluído da sociedade, dos alunos..."há mais ele já está velho", o colega já faz outra crítica em relação a isso, aí o diretor da escola já acha também que o professor já está bom de sair também (risos), então cê vai ficando né. E tem o colega novo de trabalho lá, que ele já acha que sabe mais. Que aquele professor sabia anteriormente, já é ultrapassado e por ai vai [...] (Informação verbal, 2020).

Apesar de elencar a exclusão como uma dificuldade na última fase docente, demostrando ser algo vivenciado no dia a dia dentro e fora da escola, o professor não parece irritado com a situação, e deixa transparecer que o ocorrido não afeta sua prática. Contudo, mesmo diante da tranquilidade do professor que passa pelo incoveniente, a exclusão docente quando este chega a determinada idade e próximo a se aposentar, induz à reflexão a respeito da docência, da trajetória percorrida e dedicada à sociedade através do ato de ensinar, e retoma-se ao que Fernàndez Cruz (1995) ressalta, no qual, para o autor, o conhecimento desses professores raramente é solicitado dentro do ambiente de ensino, e são excluídos por serem julgados ultrapassados, gerando certo distanciamento entre eles e os alunos e também entre os professores mais novos, além de culminar na frustação do docente na fase final.

A prática pedagógica

Em relação a prática pedagógica dos professores do grupo 2, as narrativas aludiram a preocupação em relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade dos alunos. Além disso, os professores indicaram para questões desafiadoras em suas práticas enquanto final de carreira, contudo, o que foi evidenciando com maior frequência foram problemas inerentes a estrutura organizacional das escolas, a desvalorização do ensino e da

atividade docente, e, a falta de investimentos educacionais. Eles se autoavaliaram e retornaram em suas trajetórias docentes passando por todas as fases, principalmente a primeira, enxergando melhorias necessárias em suas práticas, apontando para os sentimentos, experiências vivenciadas e desejos a serem realizados até a aposentadoria sair.

O professor **C,** ao narrar sobre sua prática pedagógica, relata que realiza sempre com o planejamento, no qual prefere o trabalho com a aula de campo, trilhas e visitas técnicas, na busca pela aprendizagem e na fuga da aula apenas teórica. Segundo **C:**

> Eu sempre fiz aula de campo, então, até hoje, é um cansaço que dá pra gente essas aulas de campo. Mas, eu fiquei com isto até hoje, já tem uns 4, 5 anos...então, de lá pra cá eu continuo fazendo minhas visitas técnicas, minhas trilhas, direto, então, minha prática pedagógica (Informação verbal, 2020).

Apesar de respeitar a união entre a teoria e a prática, o professor **C** elucida a dificuldade em conseguir realizá-la. A falta de recursos para executar as atividades pedagógicas é uma questão que aparece com frequência na narrativa desse professor, principalmente quando se refere aos desafios em sua prática. Contudo, mesmo com a situação precária, **C** busca maneiras de conseguir fazer o mínimo possível, desenvolvendo táticas e estratégias de adequação na tentativa de realizar as atividades planejadas. Conforme **C:**

> Quando você propõe fazer alguma atividade pedagógica fora da sala de aula...neste último ano mesmo, no ano passado, eu planejei fazer uma atividade de campo, fazia o planejamento, preenchia o formulário para o governo mandar o recurso financeiro para fazer as atividades. Por exemplo, a gente pedia um ônibus, a gente pedia no primeiro semestre para no segundo semestre liberar a verba. Eu fiz e não liberava (Informação verbal, 2020).

Esta situação, conforme relatado por **C**, torna-se frustrante para ele como um professor que se dedica à aprendizagem dos alunos. A educação, apresentando-se dessa forma, torna a atividade pedagógica do professor mais complexa, causando certo desânimo no planejamento e na realização de uma aula atrativa, e assim, torna-se mais um desafio para quem está na área de ensino e se encontra na última fase docente.

Essa mesma dificuldade relacionada a prática pedagógica, foi retratada pela professora **J**. Segundo ela, na Geografia, em que a aula não deve ser apenas teórica, mas também prática, a falta de recursos para realizá-las torna-se um desafio a sua atuação. A má infraestrutura da escola, a carência de recursos financeiros e de materiais didáticos que poderiam ser utilizados para ajudar no momento da aula de Geografia, permitindo uma melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos, desafia o professor durante sua prática.

Diante dessa falta de materiais pedagógicos e de suporte financeiro para a escola, **J** relata que sua prática pedagógica é pautada em maioria no uso do livro didático, aulas exclusivas dentro da sala, leitura e apresentação de trabalhos. A utilização de outros recursos como *Datashow*, mapa, globo terrestre ou a realização de aulas extraclasse, são praticamente impossibilitadas pela ausência de espaços adequados, pela falta dos equipamentos ou mesmo por ter apenas um disponível para toda a escola, o que dificulta a utilização:

> Então aí minha prática pedagógica mesmo é sempre na sala de aula, porque se for deles fazerem alguma atividade de campo, extraclasse não tem como. São trabalhos que eu peço [...]ou em individual, ou em grupo, e aí eles vão fotografar, vão fazer pesquisas e transcrever e me entregar, ou então apresentar o trabalho (Informação verbal, 2020).

A falta de investimento na educação precariza o ensino, impede que a professora de Geografia atue em sua prática pedagógica da forma como planeja, tendo que trabalhar com o mínimo disponível no momento, mesmo que sua intenção seja inovar e buscar levar os alunos a vivenciar a teoria junto com a prática, através das aulas de campo. No caso da professora **J**, a referência específica à falta de equipamentos e espaços adequados para realizar algumas atividades pedagógicas, indica a ausência de investimento na escola no que se refere à disponibilização destes recursos.

É importante salientar que também existem situações em que há os recursos, principalmente tecnológicos, mas não são utilizados por motivos diversos, inclusive pela gestão incorreta, mau uso, e em alguns casos pela própria resistência docente. Contudo, a não utilização de certos equipamentos, impulsionada por este contexto, está além do fornecimento destes à instituição. É uma outra discussão que está voltada à necessidade de conscientização da comunidade escolar, e independente disso, é imprescindível que a escola disponha dos recursos, pois, acredita-se que estes fatos não privam a instituição do direito de tê-los à disposição.

Outra dificuldade relatada pelos professores quando narravam sobre sua prática pedagógica, referiu-se ao desinteresse dos alunos, à defasagem escolar e a superlotação das salas, o que torna suas ações mais limitadas em alguns aspectos. Segundo **R**, a educação fazia mais sentido quando começou a lecionar, há mais de 28 anos:

> Como eu trabalhava na zona rural, então, assim, eles tinham assim, aquela vontade de aprender. E então assim, você se dava muito, porque você se doava, você se entregava, porque você sabia que o aluno estava buscando

> aprender, e estava te sugando mesmo. E assim, no decorrer do período aí, a gente viu que diminuiu (Informação verbal, 2020).

Na narrativa da professora **R**, é perceptível a referência ao interesse do aluno em se dirigir ao professor no momento da aula quando surgia alguma dúvida. A maneira como o discente a enxergava e buscava sua ajuda na sala de aula, deixava a professora mais convicta de seu papel como mediadora. A dedicação do discente em aprender o conteúdo é enfatizado pela professora, e versa sobre a ação pedagógica docente como um triângulo didático que é apresentado por Libâneo (2012), em que deve haver interação entre professor, conteúdo e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A professora ainda ressalta em sua narrativa, que a sua prática pedagógica na última fase docente é carregada de uma maior necessidade de acompanhar as mudanças, e se adequar a elas para conseguir realizar suas aulas:

> E agora no final da docência, com mais de 26 ano de sala de aula, não sei nem como vai ser o futuro, do jeito que a gente está vendo aqui agora, é meio que incerto, assim...agora mesmo a gente já tem o desafio de estar utilizando essas tecnologias com as aulas remotas (Informação verbal, 2020).

Ao destacar mais uma vez o uso das novas tecnologias como um desafio à sua prática na reta final da docência, **R** afirma ter ciência da necessidade de aperfeiçoamento para se adequar ao uso em sala de aula, e, ressalta que os jovens na atualidade chegam na sala de aula com uma bagagem de conhecimentos tecnológicos. Perante isto, resta à professora, se desdobrar para tentar acompanhar as inovações, além disso, desenvolver metodologias atrativas para o ensino e conseguir a atenção dos alunos, visto que, o que é oferecido pela tecnologia torna-se muito interessante ao discente. Com isso, **R** afirma que “mesmo no final de carreira o professor tem que estar buscando” (Informação verbal, 2020).

Essa procura em realizar uma prática pedagógica condizente com o momento vivenciado, aporta-se na ideia que o professor reflete sobre sua prática a cada dia, e, a reestrutura para atender as demandas de cada situação. Assim, condiz com o que Perrenoud (2002) ressalta sobre a prática reflexiva, no qual o docente, consciente de sua atividade, se interroga sobre os efeitos desta, os motivos e efeitos, e dessa forma, reconstroem suas ações.

E finalizando, a professora **R** ainda se mostra consciente e crítica ao papel da Geografia no ensino e na vida dos alunos. Segundo ela, o aluno deve ser um ser ativo e ter uma visão real da sociedade que ele está vivendo “e a Geografia tem esse papel de formar esse aluno para ele

tentar mudar essa sociedade para melhor. Para ele não ser só um ser passivo, mas ele ser ativo na sociedade" (Professor R, 2020).

A visão da professora **R** sobre o papel da Geografia na construção cidadã do indivíduo retoma ao que Cavalcanti (2015), Callai (2001) e Pontuscka, Paganelli e Cacete (2007) retratam sobre os objetivos do ensino de Geografia. E ainda, torna visível que ela mantem sua prática voltada para a emancipação do estudante, o que Freire (2015) e Perrenoud (2002) chamam atenção para a prática reflexiva do professor no intuito de emancipar os alunos. Dessa forma, o professor realiza uma prática reflexiva no intuito de retornar seus alunos seres conhecedores e não passivos.

O professor **CR** aponta a dificuldade em lidar com os aparatos tecnológicos e o desinteresse dos alunos pelas aulas de Geografia como os maiores desafios em sua prática pedagógica. A maior limitação no desenvolvimento de algumas atividades em sala de aula é referente ao uso da tecnologia, o qual, **CR** estende aos demais professores em final de carreira, e que, assim como ele, teve uma formação escolar e acadêmica em moldes totalmente diferentes da atual, ou seja, com uso de "giz na mão, e o aluno com o caderno e a caneta" (Professor CR, 2020), sem contato com a tecnologia. Assim, **CR** complementa:

> Eu sinto um pouco de dificuldade com relação ao aparato tecnológico, pois muda muito e a gente não foi treinado com relação a isso, então, são situações que a gente tem que aprender. E eu tive que aprender muita coisa e sempre aprendendo, e a dificuldade que a gente tem é essa (Informação verbal, 2020).

Esta dificuldade com a tecnologia, citada pelo professor CR, dialoga com as discussões de Libâneo (2013) ao ressaltar o dilema vivencado pela escola na sociedade atual, que está tornando-se cada vez mais tecnológica, e a escola não vem acompanhando tais inovações, ficando a mercer de uma disputa pela atenção do aluno em sala e das queixas dos professores sobre a incorporação das TDICs nas aulas. Libâneo (2013), ressalta a necessidade da escola adaptar-se à nova estrutura da sociedade, deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação, e formar alunos com senso critico capazes de dar significado à infomação. "Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação como a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento" (LIBÂNEO, 2013, p. 12) .

Contudo, para que os professores acompanhem as inovações tecnológicas que estão sendo incorporadas à escola, é essencial que os cursos de formação os capacitem, que haja suporte das instituições, bem como, é importante a qualificação ao longo da carreira, tendo em

vista que as novas exigências educacionais, demandam professores capacitados. Sobre isto, Libâneo (2013) enfatiza:

> Novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação ao novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2013, p. 12)

O desinteresse dos alunos pelas aulas de Geografia foi retratado por **CR** como uma situação vivenciada durante a última fase docente, ele não chega a caracterizá-lo com uma frustação, contudo deixa claro a sua vontade de ver os alunos mais interessados e dispostos a aprender os conteúdos geográficos. **CR** ressalta;

> Frustação, eu não digo que é, agora eu gostaria muito do interesse dos meus alunos. falta muito isso. Eu gostaria que eles fossem mais interessados, mais disponíveis, que interagisse mais com as coisas que a gente lida na sala de aula. Não chega a ser uma frustação, mas é o desejo que eu gostaria (Informação verbal, 2020).

O professor **C** apresenta esse desinteresse também como um problema, mas diz ser uma questão causada pelos conteúdos da Geografia não serem atrativos e estarem descontextualizados da realidade dos alunos, e ainda, propõe fazer uma reformulação do currículo, tendo por base que possui quase 30 anos de sala de aula, e esse tempo o fez perceber que uma das problemáticas que influenciam esse desinteresse estão ligaos a estes dois fatores.

Contudo, o professor **C** esclarece que a proposta não é deixar o aluno eleger qual conteúdo a ser trabalhado em sala, visto que o discente não possui maturidade suficiente para essa escolha sozinho. Assim, esta atividade deve ser realizada pelo professor, numa autocritica feita sobre suas práticas e pelo vivido em sala de aula com os estudantes, o que permitiria selecionar melhor os conteúdos que contemplariam a realidade do aluno e a necessidade de conhecer o que é produzido cientificamente.

A autoavaliação foi também recorrente nas narrativas dos professores do grupo 2 quando relataram sobre suas práticas pedagógicas. O professor **C** vai além da fase e retorna à todas as outras na sua trajetória docente, apontando a falta de investimento na formação continuada como um prejuízo, algo que deixou a desejar, sendo que isso poderia ter melhorado

sua prática pedagógica durante sua carreira, contudo, explica que a situação foi ocasionada pela extensa jornada de trabalho que foi emergido na tentativa de melhorar sua renda.

A professora **R** autoavalia a sua prática e destaca a frustação sentida ao perceber que o aluno não conseguiu atingir a aprendizagem, com isto, ela se culpabiliza pelo fracasso do estudante ao inferir que sua aula não foi suficiente para atender as necessidades de aprendizagem dos discentes. E ressalta:

> Aí você fala assim, "não, eu não dei o melhor de mim para aquele aluno, se ele não conseguiu o meu objetivo então é porque eu não dei o meu melhor". Eu não proporcionei algo para que ele chegasse a meta que eu esperava. Então é a prática docente é um pouco complicada em relação a isso, então você nunca se sente totalmente plena por conta dessas adversidades que você encontra (Informação verbal, 2020).

Com isso, percebe uma culpabilização por parte da própria professora sobre os resultados insatisfatórios do aluno. Ela acaba interiorizando as dificuldades de aprendizagem do discente e refletindo sobre sua prática. Ao mesmo tempo, pressupõe que esta ação seja uma autoavaliação até certo ponto positiva, pois, ao perceber a dificuldade de aprendizagem do estudante, a professora procura meios de saná-las e reestrutura sua prática para atender as necessidades do discente, o que recai sobre as discussões de Freire (2015) que pondera sobre a ação dialógica entre professor e aluno na construção do conhecimento, em que o professor age criticamente, reflete sobre sua prática e a reestrutura para atender a demanda do estudante.

Por fim, uma questão que surgiu na narrativa da professora **J**, trouxe uma reflexão sobre a romantização do trabalho docente, o que leva a errônea ideia de que o professor deve trabalhar pelo amor a profissão, de forma a se esquecer das questões salariais e condições justas de trabalho. Segundo **J**:

> Todo ano a gente espera melhorias e nunca aparece, aí tem gente que fala que trabalha por amor, e claro que você tem que trabalhar com amor, mas eu não vou ser hipócrita, eu não sou!. Eu não trabalho só por amor pela minha profissão, eu tenho que ter também o salário no final do mês, que tenho conta, eu tenho filho, eu tenho minhas responsabilidades, então não é só por amor (Informação verbal, 2020).

A romantização da profissão docente é um problema destacado pela professora. Daí a necessidade de uma remuneração justa e condizente com a importância e o papel desempenhado pelo professor na sociedade, e o que retoma a toda discussão apresentada pelos autores como

Amorim e Marques (2025) sobre a romantização da docência, que, vista como um “dom” ou “vocação”, acaba induzindo à perda do seu caráter profissional.

Dessa forma, atenta-se para a necessidade de reconhecimento da docência como uma atividade em que os profissionais são também trabalhadores como em qualquer outra profissão, distanciando-se da visão romantizada que é acrescida à esta. Assim, destaca que a dedicação com que o professor realiza seu trabalho docente e se doa para que os alunos sejam atendidos, mesmo estando em situações precárias, não pode ser distorcida, no intuito de minimizar a essência profissional da docência, porque, são atributos necessários em toda e qualquer atividade em que o profissionalismo seja requisitado.

A idealização da docência como uma profissão que se realiza pautado no amor e na doação extrema do professor para realizar o ensino, abre espaço para a não valorização docente como categoria trabalhista, culminando na baixa remuneração, na falta de investimentos em espaços e recursos de qualidade, e que se desenrola na responsabilização docente pelo desempenho discente. Contudo, assevera-se que a discussão apresentada não intenciona induzir ao princípio que o amor à profissão não possa existir, mas sim, que o estereótipo difundido na sociedade sobre a vocação docente, não pode ser utilizado para perpetuar a desvalorização da categoria.

4.4 A prática pedagógica dos professores do grupo 1 e 2 durante a Pandemia da COVID-19

Essa temática foi incorporada como eixo norteador da narrativa como tema emergente, em virtude da situação vivenciada pelos professores durante a pandemia e possibilitou a discussão sobre o uso das TDICs, a dificuldade de introduzir o ensino remoto em um país com disparidades sociais, informacionais e tecnológicas, o papel do professor como agente mediador e a importância do espaço escolar como local de troca e interação.

O uso das novas tecnologias também chamadas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) foi mais que requisitado para o trabalho do professor. Em uma sociedade que a cada dia se torna comum o uso da tecnologia da informação e comunicação, a formação do professor, inicial e continuada é a base a ser pensada para que o professor acompanhe e se adeque as mudanças e necessidades da sala de aula, e dos alunos que vivenciam uma época de interação intensa com o mundo tecnológico.

Assim, segundo Moreira e Schlemmer (2020):

> As mudanças organizacionais são muitas vezes dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança, e este é, claramente, um momento decisivo para assumir a mudança, porque a suspensão das atividades presenciais físicas, um pouco por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido apelidado de ensino remoto de emergência (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p.7).

Diante disso, nas narrativas dos professores do grupo 1 e 2, a questão da tecnologia foi bastante apontada como um desafio para a sua prática e a fase de suas carreiras, além disso, a própria situação em que a educação se encontra nesse momento de pandemia, causou a urgência do seu uso de maneira emergencial. Com isso, sua prática teve que ser incorporada o uso imediato da tecnologia, causando desespero nos professores menos acessíveis e próximos a ela.

A emergência do ensino remoto trouxe consigo a preocupação referente a acessibilidade, tanto dos alunos quanto dos próprios professores ao meio tecnológico, e com isso, desencadeou uma discussão em torno da abrangência e da possibilidade desse tipo de ensino denominado de Ensino Remoto, que segundo Moreira e Schlemmer (2020) se configura como:

> Uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Assim, ao lançar a questão sobre a prática pedagógica em tempos de pandemia aos professores do grupo 1 e 2, eles se mostraram em um primeiro momento bastante preocupados com a situação atípica causada no ensino. O que mais evidenciou nas narrativas foi a preocupação com aqueles que não estavam conseguindo ter acesso às aulas e atividades propostas, assim como caracterizavam o momento vivenciado em suas carreiras como desafiador**.**

No grupo 1, a professora **F** destacou a dificuldade da escola que leciona, em que ao iniciar as atividades remotas, menos de 21% da quantidade total de alunos estavam tendo acesso às aulas, e enfatiza a falta de acesso à internet e condições dos estudantes, que não possuem celular ou computador, como um atenuante da dificuldade de acesso as aulas remotas. “E assim, não teve participação de nem 21% dos alunos, porque, a maioria não tem internet, não tem

mesmo. Não tem um celular se quer, computador muito menos. Os meninos não têm condições mesmo de estar acessando nada (Informação verbal, 2020).

A professora **A** também ressalta a dificuldade para trabalhar com seus alunos nas aulas remotas, e, aponta a falta de acesso dos discentes e até mesmo dos próprios professores à tecnologia e aos meios de comunicação como causa. A escola que a professora **A** leciona situa-se na zona rural, e seu público é totalmente rural, inclusive alguns professores residem na localidade ou nas proximidades da escola. Este fato contribui para o distanciamento da comunidade escolar dos equipamentos tecnológicos e principalmente a utilização e acesso ao sinal de internet. Com isto, as aulas remotas tornam-se praticamente impossíveis de serem realizadas, o que tornou complexa a tentativa de aproximação dos alunos com o ensino remoto durante o período de pandemia. Assim, **A** relata:

> A dificuldade maior que a gente encontra é que os nossos alunos na escola que eu trabalho, a maioria deles não tem internet[...] e, para a gente, isso, muitas vezes é triste porque poucos alunos da escola, estão tendo esse acesso às atividades virtuais. [...] até mesmo os professores, tem muitos professores que moram na zona rural[...], e o professor não tem internet (Informação verbal, 2020).

A preocupação da professora **A** com os educandos, visando a aprendizagem e o acesso, mesmo que limitado ao ensino, induz ela e os demais colegas da instituição, a desenvolver táticas para levar a atividade até seus alunos . Na busca por manter o discente conectado ao ensino, os docentes se deslocam até as casas daqueles que não tiveram acesso as aulas remotas e as atividades propostas, para entregar o material impresso e mantê-los próximos a escola. Com isto, permitem que estes não fiquem prejudicados em relação aos outros, pela falta de acesso à internet “a maioria não tendo internet e a gente tem que preparar as atividades, tem que mandar imprimir e tem que levar até a casa do aluno, entendeu!?” (Professor A, 2020).

Esta situação é um desafio à professora, que se vê na condição de responsável pela continuidade do ensino mesmo sem ter as condições necessárias para isto. Dessa forma, A seguiu na intenção de mantê-los com o mínimo de contato possível a aprendizagem, de amenizar os prejuízos da instalação de aulas remotas nas escolas onde os alunos e até mesmo os professores não possuem condições financeiras e tecnológicas de acompanhar o modelo provisório de educação remota.

O dilema da falta de acesso à tecnologia foi enfrentado por praticamente todos os professores do grupo 1, que destacaram além das dificuldades com o ensino remoto pelo fato de seus alunos não terem acesso à internet e muitos nem possuírem aparelho de celular ou

computador, eles próprios tiveram que saber lidar com o novo formato de ensino, e isto foi um grande desafio em suas práticas pedagógicas. Como apontado pelo professor **CA:**

> Com essa mudança a partir do ensino remoto, a tática agora é tentar adequar metodologias para tentar entrar em contato com os alunos e a escola e tentar atrair os alunos com linguagens, metodologias atrativas. [...] Porque, nesse período os alunos ficam um pouco dispersos. [...] Além de atividades simples, fáceis de responder, que não levem muito tempo [...]. E usamos as tecnologias, o contato pelo *google mett*, *WhatsApp*. Estas tecnologias para a comunicação e também para estar atraindo os alunos (Informação verbal, 2020).

A necessidade de recursos tecnológicos para produzir os conteúdos, a didática a ser utilizada para alcançar os alunos em suas diversos níveis de aprendizagem, o lúdico e atividades atrativas para mantê-los interessados nas aulas, além disso, a preocupação com a mediação em casa, com os pais dos alunos, que muitas vezes não são alfabetizados ou não estão disponíveis em auxiliar seus filhos nas atividades escolares propostas, são fatores que tornaram a prática pedagógica das professoras do grupo 1 mais complicadas.

As professoras tiveram que se adequar e planejar suas aulas conforme o requisitado para o momento de aulas remotas. Assim, **F** e **M** destacam como estão sendo suas práticas pedagógicas:

> Os meninos não têm condições mesmo de estar acessando nada. E aqueles, que, por exemplo, pegava o celular da avó, do pai, e tal, ou tinha um parente para poder fazer da seguinte forma: O menino respondia atividade no caderno, tirava uma foto e mandava no *WhatsApp* do professor, porque a maioria, nem um e-mail sabia usar, não tinha e-mail na verdade e aí foi um negócio muito, muito difícil (informação verbal, 2020).

> As minhas aulas estão sendo administradas através do celular, pelo grupo do *WhatsApp* e a partir daí faço os vídeos e envio para os grupos e os alunos assistem as videoaulas e respondem as atividades. Então, está sendo um desafio muito grande e a gente percebe que não é igual ao pessoal, a sala de aula, que a gente está junto, no mesmo lugar (Informação verbal, 2020).

Em contrapartida, a professora **RC**, destaca a possibilidade de realização das aulas remotas em sua escola, visto que, por ser de pequeno porte e situar-se em um distrito em que todos se conhecem, inclusive alunos, professores e diretores, o alcance aos alunos tornou-se viável. “Então com os alunos do 9º ano e o ensino médio, a gente tem o ensino remoto, a gente usa o *WhatsApp* para dar orientação e usa o *Google Mett* para as aulas online. E com a EJA são atividades impressas. A gente tem feito dessa forma” (Professora RC, 2020).

No caso especifico da professora **RC,** as aulas tiveram prosseguimento pela organização local. O fato da cidade ser pequena, a qual a maioria dos alunos possuem contato com a

tecnologia, e, portanto, é um público menor e mais acessível do ponto de vista tecnológico, propiciou a adequação às aulas remotas. **RC** ressalta a dinâmica de contato com os estudantes da escola, em que, os poucos que não conseguiam ter acesso as aulas remotas, recebiam as atividades em casa, valendo-se da proximidade e conhecimento dos moradores locais com a diretora da escola.

Além do destaque para os desafios da prática pedagógica durante a pandemia, os professores iniciantes apontaram em suas narrativas questões que despertaram reflexões acerca da valorização do ensino presencial, assim como da importância do espaço físico da escola, das relações que existem no espaço, a importância do professor na mediação didática, na necessidade de aproximação das tecnologias e uso nas escolas, e da disponibilidade de acesso a estes pela população.

Assim, a narrativa da professora **F** sobre suas expectativas para a volta as aulas presenciais levaram a uma reflexão pertinente:

> Então, a minha expectativa maior mesmo da volta as aulas é que a educação presencial, ela seja muito mais, não estou falando que é isto que vai acontecer, mas pelo menos a gente espera, de que tenha uma valorização muito maior do professor, inclusive do papel do professor na sala de aula como um orientador, como uma pessoa que transmite, não de forma vertical, mas aquela pessoa que está auxiliando no processo de aprendizagem de um outro ser humano (Informação verbal, 2020).

A valorização da educação, do ensino e da profissão docente é uma discussão que permeia o campo das pesquisas educacionais, e **F** apresentou estas questões em sua narrativa de forma reflexiva. A pandemia trouxe a necessidade do fechamento das unidades escolares, consequentemente, privou professores e alunos do convívio diário e da relação ensino e aprendizagem através da mediação. Com isto, impulsionou questionamentos sobre o papel do professor em sala, do quão significativo é a permanência do aluno nos espaços escolares e a importância de valorizar e perceber a profissão docente como uma área que propicia a formação escolar e cidadã dos indivíduos, possuindo significativo papel na construção dos pilares da sociedade.

Sobre esse ensino em meio a pandemia, os professores do grupo 2 ressaltaram a preocupação com os alunos que não poderiam ser alcançados por essa forma de ensino, e que suas práticas pedagógicas estão sendo conflituosas no sentido da preparação das aulas, da comunicação e da relação mediática com os alunos, tendo em vista que não conseguem ter um contato com eles, e não podem tirar dúvidas ou explicar determinado assunto ou questão. **C**, **R**, **J** apresentaram como estão sendo suas práticas pedagógicas respectivamente:

> A gente manda o link para os alunos e os alunos assistem, e a gente participa dessas ACs, no Estado. Já no município a gente tem preparado atividades, fala para os alunos para lerem tal parte do livro e a gente manda atividade como se fosse estudo dirigido [...] Tem sido desse jeito, mas pra mim tirar a dúvida é difícil porque muitos não tem acesso[...] (Informação verbal, 2020).

> Estamos trabalhando de forma remota na questão de gravar...e as vezes eu gravo aulas, envio links para os grupos. Cada professor tem o grupo de sua turma, envia essas aulas para o grupo, o aluno assiste e interage no grupo. Então o grupo do *WhatsApp* hoje é como se fosse a sala de aula, é o memento de interação (Informação verbal, 2020).

> Primeiramente, cada professor de sua disciplina enviava a atividade. Ai a gente mandava para a coordenadora do colégio e ela repassava para os alunos. Mas quando foi depois de um tempo, teve-se a necessidade da gente participar dos grupos (Informação verbal, 2020).

O professor **CR**, apesar de não estar atuando neste momento de pandemia, considerando que está afastado com a licença que conseguiu logo que o isolamento foi decretado, destaca a preocupação com os alunos que não possuem condições de ter aulas remotas, avaliando que estes não dispõem dos aparatos tecnológicos, e afirma ser "muito difícil também de fazer, porque, a maioria de nossos alunos são da zona rural, muitos não tem internet em casa, não tem condições de...muitos não tem nem o celular, aparato tecnológico (Professor CR, 2020).

A dificuldade de manejo com tecnologia foi bordada nas narrativas dos professores do grupo 2, os quais demostraram-se apreensivos com a necessidade do uso, corroborando com Alves (2020) que ressalta "o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos" (ALVES, 2020. p. 356).

Assim, nas narrativas do grupo 2, a tecnologia parece ainda ser um "tabu" e dessa maneira, o distanciamento dos meios tecnológicos dificulta a utilização que se faz necessária neste momento de pandemia, e prejudica suas ações pedagógicas nas aulas remotas ou na tentativa de manter o aluno próximo a escola por meio do contato virtual.

A falta de formação continuada e até a questão da idade e das mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade, e que não foram acompanhadas por eles, como realizado pelos alunos e professores mais jovens na profissão, são destacados como intensificadores dos desafios na fase final de suas careiras, que se deu justamente em meio a pandemia e urgência em utilizar a tecnologia no momento.

Quando impulsionados a narrar sobre as expectativas para a volta as aulas presenciais, os professores do grupo 2 apontaram para a ansiedade e para a angustia causada no momento pela possibilidade de retorno, sem os cuidados devidos, e, principalmente pela falta da vacina para garantir a saúde de todos os membros da escola. Dessa forma, a maior expectativa dos professores, relacionou a produção da vacina e a imunização de todos, antes de retornarem as aulas presencias.

Além disso, eles evidenciaram questões relacionadas a importância do espaço escolar e da interação entre professor e aluno no processo de ensino, bem como a necessidade do contato físico entre os pares para uma melhor aprendizagem, apontando as aulas presenciais como essenciais no processo, com destaque para a fala do professor **CR** que acentuou a possível valorização do professor no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula quando diz: "mas talvez no retorno, eles vão apender a valorizar mais a figura do professor. O professor vai ser mais interessantes, mais, assim... representativo para eles, é o ponto positivo" (Professor CR 2020).

Corroborando com a visão do professor **CR**, acredita-se que o espaço escolar seja essencial, e que a figura do professor neste espaço seja mais valorizada quando as aulas presenciais retornarem. Porque, a interação que existe entre professor e aluno no momento da mediação didática é representada pelo contato entre os sujeitos, em que os dois são agentes no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o docente é o responsável por direcionar toda ação e sendo assim, a ausência do educador, tendo em vista que os alunos desenvolvem todas as atividades em casa, pode representar dificuldades para o aluno em assimilar certos conteúdos, que seria possível com o auxílio do professor.

Além disso, a privação docente e o ensino em casa, fez com que os pais ou responsáveis pelos estudantes ficassem encarregados de "substituir" a figura do educador, e assim, responsabilizados pelo aprendizado dos discentes. Dessa forma, a situação vivenciada pelas famílias dos alunos, talvez permitam que estas percebam e conscientizem-se da complexidade que o ato de ensinar representa. Assim, anseia-se a possibilidade de a sociedade reconhecer o papel essencial do professor na educação dos indivíduos e valorize a categoria.

Também, destaca-se a fala da professora **R** sobre a situação causada pela pandemia no ensino, segundo ela, um dos pontos positivos que aconteceu na educação atualmente, com a urgência do ensino remoto, está na possibilidade de busca pelo aperfeiçoamento do professor em relação às novas tecnologias, que há tanto tempo vem sendo discutida dentro do ambiente escolar. Conforme **R**, com a pandemia;

> A gente vai ter que aprender a correr atrás, para aprender a lidar com essas tecnologias (risos). E o professor agora ele não ficou ocioso, ele teve que estra lutando, então, se ele não sabia, agora ele teve de “rebolar” e aprender pelo menos o básico para estar ai enfrentando essa pandemia (Informação verbal, 2020).

Ainda, percebe-se a importância e a necessidade de formação complementar dos professores, qualificando-os e permitindo que acompanhem as novas tecnologias, para assim, utilizar na sala de aula e que segundo Moreira e Schlemmer (2020):

> Este cenário exige, pois, que após este período de emergência mundial, se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades da formação docente e de educação ao longo da vida, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural, assim como a articulação de saberes que se exige aos atuais professores/formadores, integrados nesta sociedade digital em rede (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p.27)

Em contrapartida, conforme salientado por Libâneo (1998), verifica-se a inexistência de politicas voltadas a essa formação educacional, e “a escola que temos encontra-se distante do que propõem as análises, e a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças” (LIBÂNEO, 2013, p.21).

É imprecindivel que os docentes sejam assistidos por politicas favoráveis à sua qualificação tenológica, primando sua autoformação como requisito para o exercício de uma docência coincidente com as mudanças ocorridas na sociedade. E também, que estes modifiquem suas atitudes e enxerguem a tecnologia como uma possível aliada à sua prática, buscando incluí-la aos seus métodos didáticos.

Ademais, é preciso que os alunos possam ter acesso a esta tecnologia dentro da instituição escolar e também fora dela. A extensão do desenvolvimento informacional precisa ser vivida e participada por todos os membros da sociedade, para que a desigualdade não seja um fator conflitante e que torne a aplicação do uso das TICs na escola, mais um projeto utópico para a maioria da população do país, principalmente os de classe média baixa.

Diante disso, as narrativas dos docentes nas duas fases, reforça a existência de desafios e dificuldades, e estes influenciam no desenvolvimento das práticas. São questões inerentes às fases e que são intensificadas pelas condições de trabalho docente, o que foi amplamente mencionado pelos professores dos dois grupos. As narrativas permtiram a análise e discussão por meio do que é vivenciado pela categoria docente, apontando para as questões que mais afetam as práticas pedagógicas dos professores no inicio e no final da carreira ,e também deixou

claro que os docentes, apesar de enfrentarem desafios em suas atividades diárias, não desistem de sua profissão e, principalmente, da busca pela aprendizagem dos seus alunos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência reserva aos profissionais um leque de questões, desafios e possibilidades, e esta é vivenciada de formas diferentes por cada um que a exerce, desdobra-se em fases/ciclos e etapas distintas na carreira profissional. A realização da pesquisa permitiu que as questões levantadas inicialmente fossem respondidas atráves das narrativas dos professores do grupos 1 (início de carreira) e grupo 2 (final de carreira).

Dessa forma, na análise da relação da primeira e última fase da docência com a prática pedagógica dos professores de Geogafia, evidenciou-se que as fases da docência não limitam as ações dos professores de Geografia em suas práticas pedagógicas. E isto é possivel atráves da autoavaliação e da reflexão sobre suas práticas, as quais os professores reestruturam por meio de seus saberes e autonomia docente, em favor do ensino e aprendizagem dos alunos.

Há muito do individual, subjetivo e da construção social do professor na maneira como lida com sua prática pedagógica, o que possibilita diferentes formas de trabalho. Os professores se reconhecem em suas determinadas fases, no entanto, caminham por todas elas quando referem-se às suas práticas.

O início da carreira é visto pela maioria das professoras do grupo 1, como um momento de confronto com o que está posto na escola, e também o tempo de se adaptar a realidade do ensino. Dessa forma, infere-se que a insegurança e o medo podem ser amenizados pela formação inicial voltada a contemplação da teoria juntamente com a prática, em que o aluno inicie o processo de construção da identidade docente e seja preparado para aprender a lidar com as reais situações escolares. Também, é importante a existência de formação continuada, de programas de iniciação à docência e cursos que sejam voltados realmente à formação de professores, com uma pedagogia que se faça representativa para os graduandos.

O grupo 2, enxerga a fase como a finalização de suas carreiras e o momento em que o descanço está próximo. Mesmo com um certo desânimo relacionado a algumas situações, os professores não desistem de suas carreiras e tendem a quererem dar o melhor de si para atender as necessidades dos alunos. O sentimento de dever cumprido e satisfação com sua contribuição à docência e a sociedade pelo tempo dedicado a educação, deixa os professores gratificados com sua trajetória e confortáveis com a aproximação da aposentadoria.

As dificuldades nas fases inicial e final da carreira do professor, não impossibilitam suas práticas pedagógicas, visto que se reinventam, adequam e aprendem a lidar a cada dia de aula. Os desafios mais salientados foram refentes à dicotomia entre teoria e prática, a infraestrutura

das escolas, do ensino, o cansaço, a tecnologia, a falta de interesse dos alunos, a desvalorização da categoria docente e da educação. E estas questões são reconhecidas como intensificadores das dificuldades do início e final de carreira.

As professoras do grupo 1, apontam suas práticas como o momento incentivar os alunos à aprendizagem, observando as limitações dos discentes e da escola, e adequando à realidade local na busca de proporconar aulas significativas. As docentes ressaltaram em comum a frustação com a realidade escolar nos primeiros anos de docência, apontando ser a estrutura do ensino na meneira como se encontra, um desafio a suas práticas docentes. Além disso, a incerteza para com o futuro da profissão, foi elencada e demostraram insegurança quanto o exercício docente nas condições precárias que a educação no país está sujeita.

Os professores do grupo 2, também reliazam suas práticas pedagógicas a favor da aprendizagem dos alunos, preocupam-se em abordar a realidade do aluno, e em tornar as aulas mais atrativas para um ensino significativo. Ressaltam a complexidade do trabalho com turmas desinteressadas e a necessidade de adequação às mudanças ocorridas na sociedade, e que, consequentemente, influenciam no ensino, principalmente a introdução da tecnologia na escola.

As questões desafiadoras da educação foram amplamente citadas nas narrativas como os principais intensificadores das dificuldades e desafios em sala de aula, e na maioria dos casos, limitam a prática pedagógica no sentido de condições de realização. Ressaltou-se sobre a precarização do trabalho docente relacionadas principalmente à baixa remuneração, extensa carga horaria de trabalho, salas superotadas, cobrança e culpabilização pelo fracasso escolar dos discentes; a falta de assitência governamental para com o ensino escolar e a manutenção dos alunos.

A vasta alusão à esses problemas estruturais que atingem a escola de forma tão perversa, causa preocupação a quem entende a educação como a base da sociedade e tem consciência da sua importância para a construção social. São questões que foram levantadas por todos os professores nas duas fases docentes, e reafirma o quanto a situação educacional no Brasil é desafiadora aos professores e alunos. Além disso, caracteriza o desinteresse do poder público em investir em educação que garanta, ao menos, o mínimo de possibilidade de ensinar e aprender nas escolas do país, o que demostra também o desmonte que vêm sendo realizado na educação, muito mais que isso, valida que é um projeto plenamente idealizado.

Assim, acredito ser necessário que a educação não seja vista como negócio ou mecanismo de alienação e contrução de trabalhadores , no intuito de vender a mão de obra para “apertar parafuso”, mas sim, como a base da sociedade, e que deve ser tratada com seriedade, responsabilidade e compromisso. Em tal situação, pensar em políticas de valorização docente,

de aprimoramento e disponibilidade de recursos financeiros para as escolas, capacitação docente, assistência discente e manutenção do ensino de qualidade, são algumas das alternativas que poderiam alterar o cenário caótico apresentado pela educação brasileira.

Diante disso, ressalta-se que essa pesquisa teve desdobramentos que foram além das questões especificas da fase inicial e final da carreira docente, e acentua-se a relevância de estudos voltados ao contexto educacional, tendo em vista induz a refletir sobre aspectos inerentes à profissão, o ensino, as condições de trabalho docente, a situação da educação brasileira, entre outras.

Dessa forma, a busca pela resposta às indagações feitas inicialmente, do ponto de vista teórico e prático, considerando a seriedade e o esforço conferido a esta investigação, foi alcançada, e, seguiu-se uma perspectiva de discussão e reflexão acerca do que foi idealizado. Contudo, enfatiza-se que a discussão não se esgota aqui. Há muito o que se abordar sobre a prática pedagógica dos professores de Geografia na primeira e última fase docente, mas, as expectativas iniciais para com o resultado foram atingidas, e segue-se na busca por mais questionamentos que possam ser relevantes à profissão docente e a educação.

Diante disso, reafirma-se que pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores em início e final de carreira, torna-se um exercício necessário, visto que as fases referidas representam tanto o momento em que o professor adentra e assume a profissão (fase inicial), quanto o que fecha um ciclo (fase final) delicado e por vezes complexo, de contribuição formal à educação do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Cleidiana Oliveira de**. A catequese nas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia: perpetuação de uma memória milenar**, 2014. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014. f.128. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert-Maria-Cleidiana.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2020.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade: **Interfaces Científicas,** Aracaju-Sergipe.V.8. n.3, p. 348 – 365. 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 17 de nov.2020.

AMARAL, Rosemeire dos Santos; SANTANA, Irani Parolin; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. Formação de professores e programas de ensino de Matemática nos institutos normais de educação: uma análise da Escola Primária da Bahia (1836-1960). **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 189-201, maio-ago. 2019. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33788/19060. Acesso em: 15 de jul. 2020.

AMORIM, Ana Carla de; MARQUES, Gisela de Moura Bluma. A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante. **Anais eletrônicos** do XIII Congresso Nacional de Educação. Paraná: CAHAMPAGNAT, 2017.p. 2121-2132. Disponível em http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078_11999.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2019.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES**, Campinas, vol. 19 n. 44, Abr. 1998. ISSN 1678-7110. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 de dez. 2019

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Revista Educar**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul. /set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf. Acesso em: 26 de mar. 2020.

BRASIL, IBGE. **Bom Jesus da Lapa**, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/bom-jesus-da-lapa/panorama. Acesso em: 05 de mai. 2020.

BRASIL, IBGE. **Botuporã**, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/botupora/panorama. Acesso em: 06 de mai. 2020.

BRASIL, IBGE. **Caetité**, 2017. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/caetite/panorama. Acesso em: 04 de mai. 2020.

BRASIL, IBGE. **Ibiassucê**, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ibiassuce/panorama. Acesso em: 04 de mai. 2020.

BRASIL, INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29370213. Acesso em: 15 de mai. 2020.

BRASIL, IBGE. **Regiões de influência das cidades :** 2018 / IBGE, Coordenação de Geografia. - Rio de Janeiro : IBGE, 2020.
192 p. Dismponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15798-regioes-de-influencia-das-cidades.html?=&t=downloads. Acesso em: 27 de jul.2020.

BRASIL, Ministério da educação. Conselho nacional de educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 4 de nov. 2019.

BRASIL, IBGE. **Tanque Novo**, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/tanque-novo/panorama. Acesso em: 06 de mai. 2020

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto Nunes. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social**. Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/667. Acesso em: 30 de nov. 2019.

BRITO, Núbia Maria de. **Projeto de renovação de reconhecimento do Curso de Geografia – Licenciatura**. 2013. Universidade do Estado da Bahia-Departamento de Ciências Humanas-VI. Caetité, 2013. f 539.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/visualizacao/8699.pdf. Acesso em: 27 de nov. 2019.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública.** Rio de Janeiro: Saraiva, 1978.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Formação de professores e o ensino de geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n.14, p.51-59, 1999. Disponível em: http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/377/359. Acesso em: 30 de ago. 2019.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In.* NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

CAVALCANTI, Lana De Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais Eletrônicos** do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov.2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file. Acesso em: 05 de maio de 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, 2015.

CODESP- Conselho de Desenvolvimento do Territrório Sertão Produtivo. **Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo**. Guanambi - BA, 2016. p. 60. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf. Acesso em: 21 de jul. 2020.

COLPAS, Ricardo Ducatti; BORGES, Eliane Medeiros; SOUZA, Galdino Rodrigues de. **Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica**: diálogos em tempos de pandemia. Salvador, v.5, n.1 p.146-169, jan/abr. 2020. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br. Acessom em: 04 de dez.2020.

CRUZ, Manuel Fernández**.** Ciclos en la vida profesional de los profesores**. Revista de Educación**, núm. 506. 1995, p. 153/ 203. Disponível em: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fa4a7f36-c3ea-4ae3-b065-3cafb694628a/re3060500494-pdf.pdf**.** Acesso em: 09 de out. 2019**.**

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2, São

Paulo, Jan./Dec. 1997. *Print version* ISSN 0102-2555. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em: 17 de abr. 2018.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio./ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf. Acesso em: 01 de dez. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649/671. Acesso em: 30 de nov. 2019.

Escol.as. **Colegio Estadual Rodolfo de Abreu - Distrito de Caraguatai**. Disponivel em: https://www.escol.as/123414-ee-colegio-estadual-rodolfo-de-abreu-distrito-de-caraguatai. Acesso em: 17 de nov.2020.

FELIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina. Universidade e diversidade: desafios da multicampia /Uneb DCH IV como estudo de caso. **Literatura:** teoría, historia, crítica vol. 20, núm. 2, 2018, págs. 103-129. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v20n2/0123-5931-lthc-20-02-103.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2020.

FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX. Acesso em: 28 de nov.2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf. Acesso em: 08 de maio. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa: 51º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2019

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf. Acesso em: 30 de nov. 2019.

GODOY, Schmidt Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr.1995.

GOLDENBERG, Mirian. Pesquisa qualitativa em ciências sociais. *In*. GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004. p.16-24. Disponível em: http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf. Acesso em: 19 de set. 2019.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./ abr. 2009. Disponível em: entrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2019.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, Out./Dez, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40n111/0103-1104-sdeb-40-111-0206.pdf. Acesso em: 04 de jan. 2020.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Técnicas para análise de dados qualitativos. *In.* GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Copyright Editora, 2014. Disponível em: http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf. Acesso em: 25 de fev. 2019.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*. NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.31-61.

JESUS, Neves de Saul; SANTOS, Conduto Vieira Joana. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação,** vol. XXVII, núm. 52, p. 39-58, jan./ abr. 2004, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Porto Alegre, Brasil. Disponível em: Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805203. Acesso em: 30 de ago. 2019.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Terra livre**, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p. 27-44, jan./ jun. 2007. Disponível em: https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/220. Acesso em: 19 de nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO,, José Carlos**. Didática:** Velhos e novos temas. 2012. Disponível em: http://nead.uesc.br. Acesso em: 09 de maio. 2019.

LOPES, Lourival da Silva. A construção da prática pedagógica do professor: saberes e experiência profissional. In: Lopes, Lourival da Silva. **Histórias de professores aposentados: (re) visitando trajetórias profissionais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2010. f. 147. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp151338.pdf. Acesso em 14 de jul. 2020.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia geosaberes: **Revista de Estudos Geoeducacionais,** Fortaleza-CE vol. 2, n. 3, p.89-104, jan./jun, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856441009.pdf. Acesso em: 03 de abr. 2020.

MACIEL Lizete Shizue Bomura;NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das Reformas Pombalinas do ensino **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf. Acesso em: 10 de maio. 2020.

Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). Revista **HISTEDBR,** On-line, Campinas, n. especial, p.205–220, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 01 de abr. 2020.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista **HISTEDBR,** On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 01 de abr. 2020.

MARQUES, Waldirene Magna Guimarães Pimentel. **Educação Profissional: análise da gestão técnico-pedagógica no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo - CETEP - Caetité/Bahia**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. f. 115.Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final-Waldirene-Magna-G-P-Marques.pdf. Acesso em: 15 de maio. 2020.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing:** metodologia, planejamento. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59. Acesso em: 15 de jul. 2020.

MOREIRA, José António. SCHLEMMEr, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v.20, 63438. 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 17 de nov.2020.

MOURA, Juliana da Silva et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.19, n.40, p.01-17, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242/1421. Acesso em: 30 de nov. 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 08 de maio. 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Pra onde vai o ensino de geografia?** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 20 n. 43 p. 289-305, maio. /ago. 2011. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307. Acesso em: 18 de abr. 2019.

PEREIRA, Aparecido Carneiro. Histórico de Tanque Novo: Tanque Novo sob uma nova óptica. **Raquel Professorinha**, Tanque Novo, 22, maio. 2010. Disponível em: http://raquelprofessorinha.blogspot.com/2010/05/historico-de-tanque-novo.html. Acesso em: 13 de jul. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no oficio do professor**: profissionalização e razão pedagógica. 1ª ed. Porto: Artmed, 2002.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUSCKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iuda; CACETE, Núria Hangelei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154. 2000. Disponível em: https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/365/347. Acesso em: 09 de maio. 2019.

PORTAL UNEB**. Campus Caetité**, 2020. Disponível em: https://portal.uneb.br/caetite. Acesso em: 14 de jul. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA. **A cidade**, Bom Jesus da Lapa, 2020. Disponível em: http://www.bomjesusdalapa.ba.gov.br/texto/a_cidade. Acesso em: 28 de mai. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAETITÉ. **A história**, Caetité, 2020. Disponível em: https://caetite.ba.gov.br/a-historia/. Acesso em: 20 de abr. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IBIASSUCÊ. **A história**, Ibiassucê, 2020. Disponível em: http://www.ibiassuce.ba.io.org.br/historia. Acesso em: 04 de mai. 2020.

PRIORI, A., et al. História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. Maringá: **Eduem,** 2012. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. pp. 199-213. ISBN 978-85- 7628-587-8. Disponível em: http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf. Acesso em: 24 de mar. 2020.

REIS, Minervina Joseli Espínola. **O olhar do professor-aluno na sua formação acadêmica:** avanços e desafios**.** Salvador: EGBA, 2003. 114 p.

RIBEIRO, Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. 15ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 40ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIAN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set. /Dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf. Acesso em:

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica,** Ano V, nº 10, dezembro/2014. ISSN 2177-9961. Disponível: http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/222/MOBRAL.pdf. Acesso em: 24 de mar. 2020

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. *In.* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** 3 ed. São Paulo: Papirus, 1998. p.123-136.

SEPLAN-Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. **A política territorial e a participação socia**l. Salvador, 2020. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia_v2.pdf. Acesso em: 27 de jul.2020.

SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Núcleos Territoriais de Educação**. Salvador, 2020. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2598&Itemid=699. Acesso em: 22 de jul.2020.

SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Velho Chico *In*. SEI-Superintendencia de Estudos Econômcos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2018.
v. p.252 (Série territórios de identidade da Bahia, v. 3). Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284. Acesso em: 20 de jul.2020.

SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Bacia do Paramirim. *In*. SEI-Superintendencia de Estudos Econômcos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2015. 3 v. p. 260 (Série territórios de identidade da Bahia, v. 1). Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284. Acesso em: 21 de jul.2020.

SILVA, Neivande dias da. **Turismo em terra de romaria:** a cidade baiana de Bom Jesus da Lapa, 2016, 154 P. (Dissertação). Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos. Centro de Ciências e Tecnologia e Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/mpgnt/dmdocuments/neivandediasdasilva.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Introdução + Pilares da república. *In*: **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann Ribas; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, 23 de out. 1998. Disponível em: https://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/842/651. Acesso em: 18 de maio. 2019.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v.18, n.35, p. 43-53, jan./jun. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601/12468. Acesso em: 31 de mar.2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *In*: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-

complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf. Acesso em: 17 de maio. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão para interações humanas**. 5ª ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250818/mod_resource/content/1/O%20trabalho%20docente%20hoje%20-%20elementos%20para%20um%20quadro%20de%20an%C3%A1lise.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2020.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. Um breve histórico da educação brasileira — sob o signo da precariedade. **Encontros**, ano 13, nº 24, 1º semestre de 2015. Departamento de História do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro. 60 -73. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/download/417/352. Acesso em: 28 de nov. 2019.

TOZETTO, Susana Soares, GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e ação**, v.17, n. 2. 2009. p.181 -196. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150. Acesso em: 07 de maio. 2019.

VEIGA, Ilma Passos (Coord.). **Docentes universitários aposentados**: ativos ou inativos? São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Eu_____, tendo sido convidado (a) a participar do estudo sobre "**A prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos da docência**", vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), recebi de Carmita Luzia Tomaz, pesquisadora responsável pela sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos da pesquisa: 1. A pesquisa destina-se a coleta de informações sobre a concepção dos professores de Geografia sobre a fase inicial e final da carreira, a prática pedagógica e os desafios e dificuldades oriundas das duas fases citadas.

2. A pesquisa teve início em março de 2019 e o seu término previsto para março de 2021;

3. A geração dos dados dar-se-á através da coleta de narrativas, que versarão sobre a trajetória escolar, a fase da docência que o professor se encontra e a relação da fase atual com a prática pedagógica, que acontecerão individualmente ou em grupos, por meio de vídeo chamada, recurso oferecido pelo aplicativo *WhatsApp* ou reunião na plataforma Google Meet, disponibilizado pelo servidor Google, obedecendo o distanciamento social recomendado pelos oegãos oficiais de saúde.

4. Estou ciente de que o estudo poderá se desdobrar em uma segunda etapa, que consiste em um questionário sobre pontos não mencionados ou obscuros na (s) narrativa (s) e também responderei a um questionário socioeconômico, recebido via e-mail, evitanto contato físico, o que é recomendado para o controle da COVID-19.

5. A qualquer momento, eu poderei recusar continuar participando do estudo sem que isso me traga qualquer consequência negativa;

6. As informações obtidas através de minha participação não permitirão a minha identificação, exceto à responsável pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico.

7. Concordo que as narrativas sejam gravadas e tenho ciência do uso desta para fins acadêmicos somente.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha atuação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades da minha participação, dou o meu consentimento, sem que para isso eu tenha sido obrigado.

Vitória da Conquista - BA ___ de _____ de 2020

Assinatura do (a) voluntário (a) Assinatura do responsável pelo estudo

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Carmita Luzia Tomaz
Endereço: UESB PPGEd, Estrada do Bem Querer, KM 04, Vitória da Conquista - BA
Fone: (77) 3424-8749 / E-mail: ppged@uesb.edu.br

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE 2: Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Carmita Luzia Tomaz, do projeto de pesquisa intitulado "**A prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos da docência**" a usar e/ou fazer as fotos e gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ainda, estou ciente do contato e coleta das narrativas por meio do aplicativo *Watsapp* ou pela plataforma Google Mett, evitando contato físico e atendendo as recomendações dos órgãos de saúde para controle da disseminação da COVID-19.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitoria da Conquista - BA, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE 3: Roteiro das narrativas

1. A fase da docência que você se encontra

1.1 O lugar de fala

1.2 Nível de satisfação

1.3 Fatos que marcam ou marcaram essa fase

1.4 Dificuldades nessa fase atual

1.5 Expectativas para a docência (somente para os professores iniciantes)

1.6 Expectativas para o fim da carreira (somente para os professores concluintes)

1.7 Relacionamentos com a escola, colegas, alunos

1.8 Escolha por outros caminhos

2. Relação da fase atual da docência com sua prática pedagógica

2.1 Alegrias, exemplos, melhorias necessárias, autoavaliação

2.2 Dificuldades, angústias, desafios, limitações, desconforto, frustações

2.3 Algo mais a acrescentar

3.0 A Pandemia causada pela COVID-19 e a prática pedagógica

3.1Quais táticas utilizadas, quais principais desafios.

3.2 Pontos positivos e negativos

3.3Expectativas para a volta as aulas presenciais

APÊNDICE 4: Questionário sócio econômico

Idade_____ Sexo (F) (M) Estado civil_____

Filhos? Sim ( ) Não ( )

Município de origem_____

Ano de conclusão da graduação_____

Universidade de formação_____

Área de formação_____

Área de atuação no momento: _____

Município que trabalha_____

Escola pública ou particular_____

Efetivo, Reda, outro contrato_____

Tempo de trabalho na educação básica: _____

Formação Profissional

Superior: Curso _____Faculdade _____ Local _____

Especialização: Área _____Faculdade: _____ Local _____

Mestrado: Área _____Faculdade: _____Local _____

Doutorado: Área _____Faculdade: _____Local _____

Há quanto tempo leciona Geografia: _____

Tempo de Magistério: _____

Exerce outra função profissional? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, qual a função exercida? _____

Por fim, quais palavras você usaria para definir sua trajetória docente?

a)

b)

c)

d)

ANEXO 1

PARECER DO COMTÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.130.389

2)Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 30.06.2020, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1523499.pdf	29/05/2020 20:19:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/05/2020 20:17:54	CARMITA LUZIA TOMAZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpd.pdf	29/05/2020 19:34:19	CARMITA LUZIA TOMAZ	Aceito
Outros	Roteirodasnarrativasquestinario.pdf	27/04/2020 16:03:27	CARMITA LUZIA TOMAZ	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodecompromissos.pdf	27/04/2020 15:39:09	CARMITA LUZIA TOMAZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/04/2020 15:18:13	CARMITA LUZIA TOMAZ	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-8683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br