

PROFESSORES INICIANTE DE GEOGRAFIA E OS SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA

Larissa Katarina Mendonça ¹

RESUMO

O presente artigo, produto de uma pesquisa maior, trata dos saberes docentes mobilizados por professores iniciantes de Geografia na Educação básica; mais especificamente tratamos dos saberes da Tradição Pedagógica. Com o objetivo de analisar os saberes docentes mobilizados por professores iniciantes de Geografia, bem como as, possíveis, dificuldades vivenciadas por esses professores em sua prática docente, utilizamos como aporte teórico principal no debate acerca dos saberes docentes Tardif (2014) e Gauthier et. al. (2013), e Huberman (2014) no debate sobre o início da carreira docente. Esta pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2016) utilizou como instrumento para a obtenção dos dados a observação participante (Ludke e André, 1986) e a entrevista semiestruturada (Richardson, 2009). Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo temática (Bardin, 2016) e nos mostram que os professores de Geografia em início de carreira mobilizam uma diversidade de saberes e caminham em um processo de ruptura com os saberes da Tradição pedagógica, haja vista que esses professores procuram constantemente estabelecer relações horizontais com seus alunos, com base no diálogo e respeito mútuo.

Palavras-chave: Professor iniciante, Saberes docentes, Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre os saberes docentes mobilizados pro professores de Geografia em início de carreira. Por se tratar de um fragmento de uma pesquisa maior, desenvolvida a nível de mestrado, nos ateremos aos saberes da tradição pedagógica.

O interesse em investigar esta temática adveio das experiências como professora iniciante de Geografia, em escolas públicas situadas na região metropolitana do Recife (PE), de onde emergiram vários questionamentos, receios e desafios acerca da efetividade de nosso papel e função social, bem como o medo de não corresponder a todas as demandas requeridas pelo processo de ensino-aprendizagem. Dessa aproximação com o campo profissional emergiu o interesse de saber como outros professores de Geografia em início de carreira exercem a docência a partir dos saberes que mobiliza.

Nesse sentido, a referida pesquisa teve como objetivo principal: Analisar os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia e as, possíveis, dificuldades no exercício profissional docente.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mendoncaa.lk@gmail.com.

Para desenvolvimento da pesquisa utilizamos como aporte teórico principal os saberes docentes e o ciclo de desenvolvimento da carreira docente (ênfatisando a fase inicial). O estudo de natureza qualitativa foi desenvolvido em escolas públicas da Rede estadual de ensino de Pernambuco e envolveu três professores iniciantes de Geografia.

Assim, entendendo que a fase de iniciação à docência é uma etapa importante para a construção do professor e, defendendo que os docentes mobilizam em seu fazer docente diário uma diversidade de saberes, e, na perspectiva de Gauthier et. al. (2013), cada professor possui um repertório de saberes no qual ele se abastece para desenvolver sua prática pedagógica, e tal repertório é composto pelos saberes: disciplinares, curriculares, da Ciência da Educação, da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Aqui tratamos dos saberes da tradição pedagógica mobilizados por professores iniciantes de Geografia.

METODOLOGIA

Como esta investigação analisa os saberes docentes mobilizados por professores iniciantes de Geografia, estamos diante de um objeto cujo enfoque se alinha à abordagem qualitativa. Conforme considerações de Minayo (2016), esse tipo de pesquisa procura desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo proporcionar a construção/revisão de abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado. Nesse sentido, a abordagem qualitativa possibilita compreender os sentidos revelados e implícitos nos discursos dos sujeitos pesquisados.

Investigamos professores de Geografia em início de carreira que atuam em escolas públicas estaduais situadas na cidade do Recife e sua Região Metropolitana. Essas escolas constituíram o campo empírico do estudo.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são três professores de Geografia em início de carreira², que atuavam em turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, estavam com menos de três anos de exercício profissional e possuem formação específica (licenciatura em Geografia).

Na escolha dos sujeitos consideramos os critérios tempo de exercício na docência (até três anos) e formação em curso de licenciatura em Geografia e estar lecionando a disciplina. A adoção dos critérios está relacionada ao ciclo de desenvolvimento profissional apresentado por Huberman (2014) como “entrada na carreira”.

² Os professores participantes estão identificados como: Gilson Santiago, Geraldo Viana e Vinícius Santos.

Para a coleta de dados utilizamos como procedimento principal a observação participante e como instrumento complementar a entrevista semiestruturada. Conforme Richardson (2009, p. 208), a entrevista semiestruturada, "é um modo de comunicação que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas". Por meio da entrevista é possível se estabelecer um clima de interação mútua entre entrevistador e entrevistado, o que permitirá o fluir das informações. Trata-se de uma ferramenta flexível que pode ser adaptada ao contexto de realização e sujeitos envolvidos. Essas entrevistas versaram sobre as facilidades e dilemas do ingresso na carreira docente, passado, presente e futuro na profissão, gestão da sala de aula, entre outros pontos.

Conforme Ludke e André (1986) a observação participante possibilita o estabelecimento de relações e a apreensão dos significados compartilhados por determinado grupo de forma direta. É flexível e segue um percurso menos normativo, possibilitando ao pesquisador registrar, narrar e situar os momentos relevantes no campo empírico. Para atingir seu intento a observação foi guiada por um roteiro e realizamos um total de 90 horas/aula de observação participante nas turmas de três professores iniciantes de Geografia.

Os registros das observações e depoimentos de entrevistas foram analisados com o auxílio da técnica da análise de conteúdo temática, que permitiu extrair as unidades de sentido das mensagens, ou seja, informações fornecidas pelos participantes, cuja frequência de aparição tem significados para o objeto em análise (BARDIN, 2016).

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento do presente estudo, utilizamos como aporte teórico estudos sobre o início da carreira docente e os saberes docentes, detalhados no presente segmento.

O Início da Carreira Docente

A literatura sobre o professor iniciante tem se ampliado e destaca especialmente os dilemas e dificuldades vivenciados nessa fase inicial. A ênfase no debate em torno da entrada na carreira ocorre porque trata-se de um período decisivo da história profissional do docente podendo ser determinante para o seu futuro e relações gerais que estabelece com a profissão.

Segundo Tardif (2014), é no início da carreira do professor que a formação do saber docente é mais forte e importante, já que está ligada à experiência do trabalho e essa experiência inicial, progressivamente, fornece certezas a esses profissionais acerca do contexto do trabalho. Conforme o referido autor, o período inicial da carreira docente é acompanhado de uma fase

crítica, tendo em vista que através das certezas que adquire nesse período os professores julgam sua formação inicial e os saberes nela adquiridos.

Huberman (2014) foi pioneiro no desenvolvimento de estudos sobre a carreira docente elaborando estudos sobre o ciclo de vida profissional. Conforme o referido autor, esse ciclo profissional se desenvolve em cinco fases, a saber: a entrada na carreira (corresponde aos primeiros três anos de exercício profissional); a fase de estabilização (vivenciada dos quatro aos seis anos de docência); a etapa de experimentação e diversificação (dos sete aos 25 anos de trabalho); a fase de serenidade/conservadorismo (período indicado 26 a 35 anos); e a etapa de “desinvestimento” e/ou preparação para a aposentadoria (acima dos 36 anos).

Na visão de Huberman (2014) a entrada na carreira constitui a primeira fase, também denominada de fase de sobrevivência e descoberta, período em que ocorre o choque com o real. Situada do primeiro ao terceiro ano de exercício profissional docente, nessa fase ocorre a confrontação com a realidade e complexidade da profissão o que denomina de sobrevivência/choque com o real. Trata-se de um período de constantes preocupações, dúvidas e questionamentos acerca da capacidade profissional, onde vive-se dois aspectos simultaneamente, a sobrevivência e a descoberta.

Assim, ressaltamos que apesar de diversos autores divergirem em relação à periodização do início da carreira docente, é consenso entre eles que essa é a fase mais crítica da vida profissional. Trata-se de uma fase difícil por ser o momento em que o professor vive novos desafios, podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada no ambiente escolar, colocando em xeque seus conhecimentos.

Os Saberes Docentes

Os saberes docentes, sua relação com a formação profissional dos professores e exercício da docência são destacados por Maurice Tardif (2014). Conforme esse autor, o saber docente é um saber múltiplo, composto de vários saberes, oriundos de fontes diversas e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. O autor destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de múltiplos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Ibid. p.54).

Partindo da ideia de pluralidade Tardif (2014), afirma que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às suas diferentes fontes de aquisição e as relações que os professores estabelecem entre e com seus saberes. Tardif (2014) classifica os saberes em quatro tipos: *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais*.

Os *saberes da formação profissional* são baseados nas ciências e no conhecimento, transmitidos aos professores durante o processo de formação³. Inclui-se nesse conjunto de saberes os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer) legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (Ciências exatas, Ciências humanas, Ciências biológicas, linguagem, etc.), os *saberes disciplinares* são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a esses saberes é possibilitado pelas instituições educacionais.

Os *saberes curriculares* dizem respeito aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores são denominados por Tardif (2014) de *experenciais*. Esses são saberes produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço das instituições educacionais e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁴ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (*ibid* p.38).

Em suma, na visão de Tardif (2014) os saberes profissionais, têm origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos. Afirma que os saberes docentes são sociais, plurais e temporais. Sociais porque são adquiridos através de um processo de socialização profissional, na relação “com o outro”; plurais porque provenientes de variadas fontes; e temporais porque são adquiridos ao longo do tempo.

Na mesma perspectiva, Clermont Gauthier et al (2013), que dá ênfase a interatividade do ato de ensinar e a diversidade da constituição dos saberes da docência, defende a existência de um “*reservatório/repertório de conhecimentos*” no qual o professor se “abastece” para

² Tardif (2014) defende o processo de formação docente como um *continuum*. Assim, tem início antes mesmo do ingresso na formação inicial e perpassa toda a vida profissional do professor.

⁴ A referência ao *habitus* alude a Bourdieu (2003) para o qual significa um conjunto de esquemas de percepções, apropriação e ação que uma pessoa possui, em determinado momento de sua vida, são experimentados e postos em prática tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam; em outras palavras: um sistema de disposições ligado a uma trajetória social.

responder a exigências específicas em suas situações de ensino. Conforme esse autor e seus colaboradores, infelizmente, no entendimento do senso comum para ensinar basta apenas conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Com base nesse entendimento, docência seria um “ofício sem saberes” (Ibid.p.25). Nesse sentido, o autor propõe a transição de um ofício sem saberes ou saberes sem ofício em direção a um ofício de saberes; assim o autor destaca a característica plural do saber docente.

O reservatório/repertório de saberes docentes a que se refere Gauthier e seus colaboradores (2013) é composto por seis modalidades de saberes, são elas: *saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da Ciência da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.*

Conforme o referido autor, os *saberes disciplinares* são aqueles produzidos pelos pesquisadores envolvidos com atividades relacionadas às diferentes áreas de conhecimento e, apesar de não estarem envolvidos no processo de produção desses saberes, os professores têm como uma das suas funções extrair deles aquilo que é importante ser ensinado, uma vez que para ensinar algo a alguém, seria preciso entender e conhecer o assunto em profundidade. Assim, conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, construção histórica, métodos e técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino são requisitos que diferenciam o professor do leigo que se interessa pelo ensino.

Os *saberes curriculares* relacionam-se aos programas das instituições educacionais. Na constituição dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares, desse modo o conhecimento a respeito desses programas também integra o conjunto dos saberes docentes.

Os *saberes das Ciências da Educação* dizem respeito ao grupo de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e sobre a própria profissão docente. Esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e o professor deve conhecer profundamente a instituição escolar.

São considerados *saberes da tradição pedagógica* as representações que cada professor possui a respeito das instituições de ensino, do exercício da docência, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc. Essas representações são construídas, em etapas anteriores ao ingresso na carreira docente, ou seja, antes mesmo do ingresso em um curso de formação inicial. São elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, decorrentes e relacionados às vivências do professor quando foi aluno.

Correspondem aos *saberes experienciais*, na visão de Gauthier et. al. (2013), os conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da

profissão. Eles resultam das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade.

Os *saberes da ação pedagógica* são os saberes advindos das experiências dos professores, a partir do momento em que se tornam públicos e validados por meio de pesquisas realizadas tendo como campo empírico a sala de aula. Esses saberes configuram-se como bases de uma Teoria da Pedagogia. Portanto, o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e experienciais. Assim, os saberes da ação pedagógica direcionariam o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Para Gauthier et. al. (2013), avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpõem à pedagogia: o de um ofício sem saberes e o de um saber sem ofício. O primeiro diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes, o segundo obstáculo diz respeito a produção de conhecimentos que não considera as condições concretas do exercício do magistério. Para o autor constitui um desafio para a profissionalização docente evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Na visão de Gauthier et. al. (2013) a docência implica em mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório a ser utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Assim, ao defender um ofício feito de saberes, esses autores empreendem esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia, traçam um panorama da evolução das pesquisas, sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendendo os saberes da Tradição Pedagógica, conforme Gauthier et. al. (2013), como o saber construído pelo docente desde suas vivências como aluno, na educação básica. Representações sobre a escola e a docência construídas com base no modelo dominante, e tradicional de ensino e que no atual contexto social se faz necessária uma análise mais dedicada a esse saber. Assim, aqui tratamos dos saberes da Tradição Pedagógica mobilizados existentes na prática dos professores iniciantes de Geografia.

A iniciação à Docência e os Saberes da Tradição Pedagógica

Os dados aqui analisados foram distribuídos em duas subcategorias, a saber: a) O passado como estudante: Entre inspirações e rupturas; b) Reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem.

a) O passado como estudante: Entre inspirações e rupturas

Os saberes da tradição pedagógica dos três participantes desta pesquisa foram associados à figura do professor. Esse referencial está baseado em docentes com os quais conviveram durante suas vivências como estudantes. Na maioria dos casos são professores que eles demonstram querer superá-los. Por outro lado, lembravam e procuravam se inspirar em professores que lhes marcaram positivamente ou, ainda, dizem estar tentando ser um “professor ideal”, buscando cotidianamente ser esse professor.

Para análise procuramos correlacionar o que disseram na entrevista com o que observamos em suas práticas. Os professores ao serem questionados se tiveram algum professor que consideram como um referencial, tanto para segui-los como não, eles sinalizaram positivamente, porém não destacaram necessariamente professores de Geografia. Um deles disse:

Tem! Mas... Por incrível que pareça não é de Geografia. Era meu professor de Português, ele me ensinou na época de ensino médio... Eu acho que me inspiro mais nele porque ele tinha um domínio assim, não um domínio de conteúdo, mas um domínio global de sala de aula, de como lidar com situações e, ou seja, pra gente não sair do domínio dele no período em que ele tava dando aula. (Prof. Gilson Santiago)

Como afirmou o professor Gilson, mesmo com as adversidades da sala de aula, sejam advindas das alterações no funcionamento da escola, indisposição dos alunos entre outros fatores, esse professor, por mais que não dominasse muito o conteúdo que lecionava, conseguia ter o domínio do grupo classe. Da fala do professor, podemos inferir que um saber da tradição pedagógica de que lança mão esse docente seria a gestão de sala de aula, o lidar com os alunos com autoridade.

O professor Geraldo Viana, reportando-se à sua história como estudante, afirma que sua prática constitui um amálgama do que foi aprendendo, um somatório da convivência e aprendizagem com vários professores com os quais conviveu, bem como dos professores que gostaria de ter tido e não teve durante sua vida escolar. afirmou:

Sim! Eu costumo, eu costumo falar pros meus alunos e... Isso é verdade, que eu sempre tento ser o professor que eu tive em alguns e que eu sempre quis ter com todos. Inclusive eu me baseio tanto em alguns professores que eu tive, que até piada eu repito né?!. Até algumas piadas geográficas e no geral que são interessantes, que é aquela *sacadazinha* legal. Então, eu sempre tento ser pra meu aluno aquele professor que eu quis ter. Eu sempre fui muito curioso e eu sempre gostei de falar muito. Então, quando eu pegava aquele professor que é tradicionalista, que quando a pessoa abria a boca pra falar ele dizia “agora é hora de explicação, dúvidas só no

final” eu ficava extremamente ansioso porque a dúvida surgia no meio e se eu fosse esperar até o final já ia surgir outra dúvida e eu esquecia da primeira [...] então eu me baseio muito na minha história. (Prof. Geraldo Viana)

Geraldo revela que tem como referência de professor o que tanto quis ter enquanto aluno. Segundo ele, devido à prática de alguns docentes, seu comportamento era limitado e algumas de suas dúvidas não eram esclarecidas porque seus professores não permitiam a interação entre docente e discentes. Essa relação mais distante do professor com os alunos provocava inquietações e descontentamentos entre os alunos. Ao contrário do que vivenciou como estudante, o professor Geraldo Viana, procurava sempre dialogar com seus alunos, não regulava as saídas de sala de aula e, mesmo sem restrições, predominava um clima de harmonia em sala de aula.

Já o professor Vinícius Santos, revelou que se orienta com base na prática de seus diversos professores, principalmente daqueles que teve contato durante o curso de graduação. Segundo este docente, ele não teve bons professores na educação básica que lhe servissem como inspiração. Assim, ele procura ser para seus alunos o professor de Geografia que não conseguiu ter. Para isto lembra especialmente de professores com os quais conviveu no interior da universidade. Disse o professor:

É... Eu assim, eu vejo que eu ainda tenho muito a aprender em relação a isso, mas assim, eu tive alguns professores, como eu já falei e até na universidade mesmo alguns professores chamavam minha atenção pelo seu modo de lidar e tal. [...] Na questão do conhecimento, do tratar, do conversar, até eu me vejo, assim, com certas falas, assim, deles assim, que eles foram tão marcantes pra mim que eu me espelho. Até na simplicidade assim, de me importar com o aluno, sentar junto com o aluno, de lanchar junto com o aluno, de conversar a língua do aluno, então eu me baseio muito no que esses professores faziam. (Prof. Vinícius Santos)

O que depreendemos com esta subcategoria, em relação aos saberes da tradição pedagógica, é que os professores investigados tentam romper e superar as práticas mais tradicionais vinculadas na escolarização, bem como procuram se inspirar em práticas docentes que consideram de êxito em seu processo formativo.

b) Reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem

Considerando que ainda tem muito a aprender e ciente do caminho que deseja seguir, o professor Vinícius Santos valoriza a escuta aos seus alunos e parceria no desenvolvimento das atividades. O professor acredita que ouvir seus alunos e procurar ser amigo deles auxilia no processo de construção da aprendizagem. Ao longo das observações de suas práticas percebemos que este professor assumia com autoridade as turmas e prevalecia um clima de respeito mútuo em suas salas.

Lembramos que o professor Vinícius Santos atua em escola técnica integral e durante os intervalos era comum os alunos jogarem dominó ou *game* em seus *notebooks*, contudo sempre que este professor adentrava na sala de aula, os alunos guardavam esses equipamentos, sem contestação ou pedido do mesmo. Seu tom imperativo fez-se presente apenas em momentos raros nos quais alguns poucos alunos mexiam no celular durante suas aulas ou conversavam. O que confirma que o professor mantinha autoridade/ gestão da sala sem grandes conflitos.

No tocante ao professor Gilson Santiago, durante as observações foi possível perceber que, apesar de vários episódios de desrespeito para com este professor, como, por exemplo: dispersão dos alunos (entrada e saída contínuas da sala de aula sem permissão), conversas paralelas constantes e xingamentos ao professor, não percebemos indicativos de autoritarismo de sua parte. O docente costumava buscar o diálogo, ou apenas ignorar situações de conflito. Em sala de aula, chegou a ser xingado por um de seus alunos, nessa ocasião informou que depois da aula eles conversariam, o que ocorreu na sala da coordenação pedagógica. Na aula seguinte houve esclarecimentos acerca do ocorrido para toda a turma.

Em conversa particular conosco, o professor informou que costumava colocar os alunos “perturbadores” para fora da sala de aula, o que pode indicar autoritarismo, no entanto a gestão da escola solicita que o professor evite retirar o aluno de sala. De modo geral o que constatamos na observação de suas aulas foi um constante interesse em estabelecer o diálogo e parceria com o grupo classe, no entanto isto nem sempre ocorreu.

O professor Geraldo Viana, em suas aulas, sempre demonstrou estar disposto a fazer parcerias com seus alunos e, de certo modo, conseguia concretizar esse desejo. Haja vista que os alunos tinham certa liberdade com esse professor, não precisavam de permissão para ir ao banheiro ou beber água, assim como os que, por ventura, não quisessem assistir a aula se retiravam da sala. Essa dinâmica acontecia de uma forma que eles não atrapalhavam as aulas. Inferimos que a postura de autoridade assumida pelo professor Geraldo gerava um clima de harmonia no grupo classe.

Salientamos que a parceria estabelecida entre os professores e as turmas não impedia o cumprimento das regras estabelecidas, pois eles costumavam “dar avisos” sobre provas e outras atividades que não eram decididas coletivamente, mas sempre agiam com flexibilidade e tolerância.

Assim, entendendo que relacionamentos distantes entre professores e alunos nas escolas ainda são comuns, o que detectamos nas observações das práticas dos professores participantes desta pesquisa foi que eles conviviam de modo tranquilo e respeitoso predominando a autoridade docente e não autoritarismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto de que o início da carreira docente é uma fase complexa e requer dos professores, além de conhecimento profissional equilíbrio pessoal para lidar com situações as mais diversificadas. Sendo assim, um período decisivo na vida do professor, determinante para o seu futuro e para as relações gerais que estabelece com a profissão. No entanto, mesmo sendo um período repleto de tensões e receios é, também, uma fase de aprendizagem intensiva, em consequência, um momento propício para estruturação dos saberes docentes.

Os resultados a que chegamos nos levam a afirmar, tal como Mendonça (2019), que os professores de Geografia em início de carreira mobilizam uma variedade de saberes docentes, como os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, saberes experienciais e caminham para uma certa ruptura ou reformulação dos saberes da tradição pedagógica. No conjunto das práticas a manifestação dos saberes docentes é constante e se faz de modo interrelacionado.

A mobilização de saberes diversificados se fez presente nas práticas dos três professores e algumas vezes de modo similar, porém cada um com suas próprias particularidades

No tocante aos saberes da tradição pedagógica, entre os professores prevaleceram investidas contrárias às características mais tradicionais de ensino, principalmente, tomar o professor como detentor exclusivo do conhecimento e o aluno como um sujeito passivo a apenas receber informações. Como mostramos ao longo dos resultados, os três docentes buscavam inserir seus alunos nos debates durante as aulas e procuravam utilizar diferentes linguagens que incentivavam seus alunos a pesquisar, refletir, questionar e, possivelmente, a atuarem de maneira ativa e crítica no contexto em que se inserem. Notadamente na prática do professor Geraldo Viana essa preocupação com a valorização da realidade/saberes dos alunos foi ainda mais explícita.

Conforme pudemos perceber, e Gauthier et. al. (2013) já sinalizavam, as representações de profissão e de ensino construídas pelos professores servem tanto para repetições de atitudes quanto para as suas superações. Eles tanto adaptam quanto modificam esse saber. O que detectamos entre os professores iniciantes de Geografia foram muito mais tentativas de superar modelos tradicionais vivenciados na escolarização, buscando (a despeito das barreiras institucionais e afetivas), tornar a aprendizagem ativa. De modo semelhante, Rosa (2017) constatou como uma prática crescente dos professores de Geografia em início de carreira, o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, aqueles adquiridos em suas

práticas cotidianas. Eles eram tomados como ponto de partida para o processo de ensino aprendizagem nas práticas dos docentes de Geografia que investigou.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damasio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Larissa Katarina. **Saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, (revisada e ampliada) 2009.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.