


RETORNAR COMO PROFESSOR(A): A EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO EM MANAUS



Steffany Lobo Cruz¹

 <http://lattes.cnpq.br/4632375753587742>
 <https://orcid.org/0009-0003-0968-1172>

Gabriel de Melo Leal²

 <https://lattes.cnpq.br/5170728217666187>
 <https://orcid.org/0009-0004-0409-8460>

Vilma Terezinha de Araújo Lima³

 <http://lattes.cnpq.br/5531397835649819>
 <https://orcid.org/0000-0002-9530-6728>

Resumo

Este artigo apresenta uma análise reflexiva sobre a experiência da formação de professores, quando ex-alunos retornam à escola onde estudaram no Ensino Médio para realizar Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas. A pesquisa se estruturou a partir de uma abordagem qualitativa, com base em observações participantes, registros de aulas e conversas informais com professores, alunos e gestores. O objetivo foi compreender como a memória escolar e o vínculo afetivo com o espaço influenciam a prática pedagógica, bem como os desafios enfrentados ao assumir a função docente em um ambiente antes ocupado como aluno. Os resultados indicam que o retorno ao espaço formativo potencializa uma atuação mais empática e crítica, ao mesmo tempo em que evidencia tensões entre as expectativas idealizadas e a realidade escolar. A Geografia, nesse contexto, mostrou-se potente ao fomentar o pensamento crítico e o reconhecimento do lugar como campo de vivências. O estudo contribui para reflexões sobre a formação docente, o papel da afetividade no ensino e a importância das experiências práticas na construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Geografia escolar; memória escolar; estágio supervisionado; ensino-médio.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia, Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e-mail: slc.geo22@uea.edu.br

² Graduando do curso de Licenciatura em Geografia, Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e-mail: gdml.geo22@uea.edu.br

³ Professora Associada do curso de Licenciatura em Geografia, PPGE0 e PPGED, Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e-mail: vtlima@uea.edu.br

Abstract

This article presents a reflective analysis of the teacher education experience when former students return to the high school where they once studied to carry out Supervised Internship III as part of the Geography Teaching Degree program at the State University of Amazonas. The research was structured using a qualitative approach, based on participant observation, classroom records, and informal conversations with teachers, students, and school administrators. The objective was to understand how school memories and emotional ties to the space influence pedagogical practice, as well as the challenges faced when assuming the role of teacher in an environment once experienced as a student. The results indicate that returning to the formative space enhances a more empathetic and critical professional performance, while also highlighting tensions between idealized expectations and school realities. In this context, Geography proved to be a powerful tool for fostering critical thinking and recognizing place as a space of lived experiences. The study contributes to reflections on teacher training, the role of affectivity in education, and the importance of practical experiences in shaping professional identity.

Keywords: school geography; school memory; supervised internship; high school.

Introdução

Retornar ao espaço escolar de origem para vivenciar o estágio docente constitui-se como um movimento de duplo pertencimento: de um lado, carrega-se a memória afetiva de quem foi aluno naquele ambiente; de outro, assume-se a responsabilidade formativa de quem agora atua como educador em construção.

Esta pesquisa, parte dessa transição simbólica e concreta para refletir sobre os sentidos da docência, os desafios da escola pública e a potência do ensino de Geografia como mediador de experiências transformadoras.

Desenvolvido no contexto do Estágio Supervisionado III, componente curricular do curso de Licenciatura em Geografia, o estudo foi realizado entre fevereiro e junho de 2025, em uma escola estadual localizada no bairro Coroadó, em Manaus a mesma onde os dois autores cursaram o Ensino Médio como se observa no quadro 01.

Essa condição particular permitiu uma aproximação sensível com o cotidiano escolar, favorecendo uma leitura crítica sobre a realidade educacional e revelando nuances que só se tornam visíveis a partir da vivência direta e da escuta atenta. A abordagem adotada é qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, ancorada na pesquisa-formação Nóvoa (1995), e na valorização da experiência como produtora de saberes Josso (2004).

Quadro 01 – Linha do tempo da trajetória acadêmica dos autores participantes

Ano	Autor 1	Autor 2
2018	Concluiu o Ensino Médio	
2019		
2020		
2021		Concluiu o Ensino Médio
2022	Ingressou na Licenciatura em Geografia	Ingressou na Licenciatura em Geografia
2023		
2024		
2025	Estágio Supervisionado III na escola de origem (todos)	Estágio Supervisionado III na escola de origem (todos)

Fonte: Autores, 2025.

Foram utilizadas técnicas como observação participante, diário de campo reflexivo, registros fotográficos (mediante autorização) e conversas informais com professores, alunos e equipe pedagógica, além da análise dos planos de aula desenvolvidos no estágio. Nesse percurso formativo, o estágio revelou não apenas os desafios da prática docente, mas também questões estruturais, emocionais e institucionais que atravessam o cotidiano da escola pública.

Para os alunos, nossa presença como ex-alunos despertou curiosidade e identificação. Em algumas turmas, a aproximação foi facilitada justamente pelo fato de compartilharmos de uma origem comum. Isso nos levou a refletir sobre a importância das trajetórias escolares como referências de pertencimento e mobilidade social.

A experiência de retornar ao ambiente escolar como educadores, onde antes se esteve como estudantes (quadro 1), tornou possível um olhar mais crítico e consciente sobre a formação, a gestão e o processo ensino-aprendizagem, especialmente no campo da Geografia, disciplina cuja abordagem crítica e contextualizada se mostrou fundamental para promover reflexões sobre o território, a juventude e o próprio ato de ensinar. Para Cavalcanti (2024), o professor deve adotar uma postura mais crítica perante a transformação social e a qualidade da educação, em especial a geográfica.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva e interpretativa, pautada na perspectiva da pesquisa-formação Nóvoa (1995), e da experiência vivida como fonte de produção de conhecimento Josso (2004). A investigação foi realizada durante o Estágio

Supervisionado III, componente curricular do curso de Licenciatura em Geografia, entre fevereiro e junho de 2025, em uma escola pública estadual localizada no bairro Coroadó, em Manaus, instituição onde os autores em formação, cursaram o Ensino Médio. O professor reflexivo tem plena consciência de que está presente na realidade escolar num constante processo de interação com este contexto Ghedin; Almeida; Oliveira (2018).

A metodologia incluiu técnicas como observação participante, diário de campo reflexivo, registros fotográficos (quando autorizados pela gestão) e conversas informais com professores, alunos e membros da equipe pedagógica. Além disso, foram utilizados os planos de aula aplicados durante o estágio como fontes de análise, com atenção à relação entre proposta, prática e resposta dos estudantes.

O caráter vivencial da pesquisa exigiu uma postura ética atenta aos vínculos afetivos preexistentes com o espaço escolar. Por isso, os dados foram tratados com cuidado, buscando preservar a identidade dos envolvidos e respeitar os limites entre o papel de ex-aluno e o de pesquisador/docente em formação.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela intenção de compreender os sentidos atribuídos à prática docente no contexto da escola de origem, valorizando a subjetividade, as memórias e as relações construídas no cotidiano. A análise dos dados foi realizada por meio da categorização temática emergente Minayo (2001), com base em três eixos: (1) identidade docente e afetividade, (2) práticas de ensino de Geografia e (3) desafios da escola pública.

Resultados e discussões:

1. Relação afetiva e orientação profissional no estágio: a influência do vínculo com a professora

Durante as 90 horas de estágio, a professora que acompanhou a prática, e que foi responsável pela sua formação enquanto aluna por dois anos, desempenhou papel fundamental. Sua orientação foi além do conteúdo técnico, orientando sobre o exercício da autoridade docente com sabedoria, evitando a grosseria ou confronto direto com os alunos.

Essa dimensão afetiva da formação é destacada por Tardif (2014), para quem a docência envolve saberes práticos construídos nas interações cotidianas, que vão além do saber teórico. O fato de ela compartilhar suas próprias dificuldades emocionais, decorrentes de 12 anos na profissão, reforça a ideia de que a carreira docente é permeada por desafios afetivos que precisam ser geridos. Fernandes e Souza (2016), alertam para o risco do desgaste emocional quando o professor não encontra um equilíbrio saudável, e o relato dessa professora confirma essa realidade.

Nesse sentido, a convivência próxima e o apoio recebido possibilitaram um amadurecimento prático da sua atuação pedagógica, mostrando que a formação do professor se dá também pela escuta e acolhimento dos saberes experienciados por outros profissionais. Isso demonstra a importância da tutoria e do acompanhamento no estágio para a construção da identidade docente, conforme apontado por Nóvoa (1995).

2. Desafios emocionais e estratégias de enfrentamento do professor: a necessidade do equilíbrio

A revelação da professora sobre a necessidade de assumir uma postura de certa “indiferença” frente a problemas pessoais dos alunos, para não se deixar abalar emocionalmente, dialoga diretamente com estudos como os de Almeida e Lima (2017), que discutem o desgaste psíquico do docente frente à sobrecarga afetiva.

Essa estratégia de proteção emocional é uma resposta adaptativa para manter a saúde mental e garantir a continuidade da prática pedagógica. No seu estágio, compreender essa complexidade contribuiu para desenvolver uma postura equilibrada entre o acolhimento e a manutenção da autoridade, fundamental para lidar com situações delicadas e complexas vivenciadas pelos jovens, especialmente em um contexto escolar público marcado por vulnerabilidades sociais.

3. Características do adolescente e implicações para a docência no Ensino Médio: preparar-se para a complexidade da faixa etária

Os adolescentes do Ensino Médio enfrentam um momento crucial de desenvolvimento da identidade, segundo Erikson (1994), o que se manifesta na busca por autonomia e autodefinição. Essa fase provoca um comportamento que pode ser interpretado como desafio à autoridade, exigindo do professor preparação psicológica para mediar esse conflito.

A adolescência é um período marcado por intensas transformações biológicas, cognitivas e emocionais, que impactam diretamente o processo de aprendizagem e as relações sociais no ambiente escolar. Segundo Laurence Steinberg (2014), o cérebro dos adolescentes ainda está em desenvolvimento, especialmente o córtex pré-frontal responsável pelo controle das funções executivas como planejamento, tomada de decisão, autocontrole e regulação emocional. Essa imaturidade neurológica explica parte das dificuldades que os professores enfrentam ao lidar com comportamentos impulsivos, desmotivação e resistência à autoridade, comuns nessa faixa etária.

Somado a isso, há o agravante do contexto social e familiar em que muitos desses estudantes estão inseridos. Em escolas públicas de regiões periféricas, como a observada neste estudo, é comum que adolescentes vivam em ambientes marcados por instabilidade afetiva, ausência de apoio parental, violência ou negligência emocional.

Nesse sentido, concordamos com Filizola (2019), é importante questionar as oportunidades educacionais nas áreas periféricas, até porque em tais áreas são verificados, de modo geral, poucos casos de sucesso escolar.

Esses fatores impactam diretamente o comportamento e o desempenho escolar. Charlot (2000), destaca que o sentido que o aluno atribui à escola está fortemente ligado às condições de vida e à história social que carrega. Quando a escola não dialoga com essa realidade, o aluno pode desenvolver atitudes de resistência ou indiferença. Santrock (2011), reforça que os processos cognitivos e emocionais em desenvolvimento influenciam as atitudes dos jovens em sala de aula.

Sua experiência mostrou que esses alunos tendem a se ver como “adultos autossuficientes”, o que demanda do docente a capacidade de conciliar rigor pedagógico e flexibilidade nas abordagens. No ensino de Geografia, isso significa encontrar formas de engajamento que considerem essa maturidade em construção, promovendo aulas que dialoguem com a realidade e os interesses dos estudantes, fortalecendo o vínculo e minimizando resistências.

4. A singularidade de cada turma e ano escolar: um desafio para a prática pedagógica.

A professora ressaltou que cada turma, seja do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio, apresenta características únicas, o que requer adaptações específicas da prática docente. Saviani (2003), enfatiza que o currículo e as metodologias precisam ser contextualizados, levando em conta a singularidade dos grupos para garantir a efetividade da aprendizagem.

Em sua prática, ao trabalhar com diferentes turmas, percebeu a necessidade de ajustar estratégias, como o uso de mapas mentais, debates mediados por memes e exemplos ligados à realidade local do bairro Coroadó. Essa flexibilidade e sensibilidade pedagógica estão alinhadas com a proposta de Callai (2005) e Kozel (2005), que defendem o ensino da Geografia como construção coletiva e crítica do espaço vivido.

Esse reconhecimento das particularidades favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais humanizada, capaz de respeitar as experiências, ritmos e contextos sociais dos estudantes, elementos essenciais para a construção do conhecimento geográfico significativo.

5. A Sabedoria da Experiência: Lições Docentes na Formação Inicial

A presença de professores experientes no cotidiano dos estágios supervisionados representa uma oportunidade única de aprendizado para os futuros docentes. No contexto deste trabalho, a convivência com uma professora regente de Geografia que, inclusive, já havia lecionado para um dos estagiários foi decisiva na formação de uma visão crítica e sensível da profissão.

Seus conselhos, suas falas espontâneas e seus desabafos revelaram dimensões da docência que não costumam ser plenamente apreendidas apenas pela teoria acadêmica. Em suas palavras e posturas, emergiram ensinamentos sobre os desafios emocionais, os dilemas éticos e as estratégias práticas que marcam o cotidiano de quem ensina há mais de uma década na escola pública.

Um dos principais pontos destacados por ela foi a necessidade de exercer a autoridade com equilíbrio e inteligência emocional. A professora relatou que, com o tempo, aprendeu que confrontar os alunos diretamente ou recorrer à agressividade verbal apenas intensifica os conflitos e compromete a aprendizagem. Isso é especialmente verdadeiro no Ensino Médio, fase caracterizada pela busca de autonomia, identidade e contestação de figuras de autoridade Erikson (1972); Kohlberg (1981).

Em vez disso, ela defendeu uma postura firme, mas empática, que

transmita segurança sem violência simbólica. Tais reflexões dialogam com os estudos de Charlot (2000), que argumenta que o professor precisa ocupar um lugar de referência legítima, sendo firme nos princípios, mas flexível no trato humano.

Nesse mesmo sentido, a professora abordou a importância de estabelecer limites claros, ao mesmo tempo em que se cultiva o respeito por meio do diálogo. Sua prática se aproximava daquilo que Goleman (1995), denomina habilidades socioemocionais, isto é, a capacidade de equilibrar autocontrole, empatia e assertividade. Segundo ela, escutar os estudantes é essencial, mas é igualmente necessário saber quando e como intervir, evitando tanto o excesso de rigidez quanto a permissividade desestruturante. Ela revelou que, ao longo de sua carreira, passou a adotar uma postura de “escuta racionalizada”, pois já havia se envolvido emocionalmente demais com os problemas dos alunos, a ponto de sofrer adoecimentos psicológicos. Atualmente busca preservar sua saúde mental sem abdicar da sensibilidade, estabelecendo o que chamou de “distanciamento empático”.

Outro ensinamento relevante foi sobre a criatividade na prática pedagógica. A professora reforçou que, no Ensino Médio, o desinteresse é um dos maiores obstáculos, especialmente quando os conteúdos são apresentados de forma tradicional e descontextualizada.

Com a experiência do dia a dia na sala de aula, o professor começa a elaborar sua forma de lidar com as mais diversas situações que ocorrem na vivência de sua profissão. O saber experiencial tem relação direta com o trabalho do professor, com as formas e com os procedimentos adotados em sala de aula ou na escola, ou ainda como a sociedade o percebe. Carvalho; Mafra; Ghedin (2024).

Ela incentivou os estagiários a explorarem linguagens diversificadas, estratégias visuais, debates e tecnologias, lembrando que a juventude atual é marcada pela pluralidade de estímulos e pela impaciência com a monotonia. Essa orientação dialoga com Franchi (2002), que compreende a linguagem docente como uma prática constituinte da relação pedagógica e propõe o uso de diferentes códigos comunicativos para envolver o aluno na construção do conhecimento.

6. A percepção dos egressos: um novo olhar

Quando aqueles que um dia ocuparam as carteiras escolares retornam ao mesmo espaço como educadores, o olhar lançado sobre a instituição ganha profundidade e sensibilidade. A vivência anterior como estudantes, somada à atual experiência como professores em formação, permite enxergar nuances que antes passavam despercebidas.

Esse movimento de retorno não é apenas geográfico é também simbólico e pedagógico. A escuta de quem já concluiu a etapa escolar e agora volta em nova condição tem se mostrado uma importante ferramenta de avaliação. Por meio de conversas, observações e reflexões compartilhadas, surgem percepções sobre a estrutura física da escola, o acompanhamento docente, a qualidade do ensino oferecido e o impacto da formação na trajetória de vida.

Também se torna mais evidente o quanto a escola contribuiu (ou não) para o desenvolvimento de competências essenciais à inserção social e profissional.

Contudo, essa nova vivência também nos permitiu perceber aspectos antes encobertos pelo olhar do aluno.

Foi possível identificar o despreparo de parte do corpo docente para lidar com os desafios cotidianos, a interferência da gestão escolar no cronograma pedagógico, e os efeitos disso no andamento das aulas e no planejamento dos professores. Além disso, o que antes parecia apenas desorganização, agora se revela como parte de uma estrutura marcada por dificuldades internas, ambiente hostil e relações muitas vezes atravessadas pelo medo e pela insegurança. Somam-se a esses fatores as questões de saúde física e mental, que afetam não apenas o rendimento escolar dos estudantes, mas também o desempenho e o bem-estar dos próprios professores.

Problemas de ordem emocional, sobrecarga de trabalho e a constante tensão entre a vida pessoal e as exigências da prática educativa se tornam visíveis no retorno daqueles que agora observam o ambiente por outro ângulo. O cotidiano escolar, quando observado de dentro e com consciência crítica, revela-se atravessado por fragilidades humanas que muitas vezes são ignoradas em análises superficiais. O tempo entre a saída e o retorno amplia o campo de visão. A formação inicial recebida começa a ser reinterpretada à luz da prática pedagógica atual.

O que antes era vivido de forma passiva agora é observado de forma crítica e cuidadosa. Assim, percebe-se a importância da escuta ativa dos antigos estudantes especialmente daqueles que hoje novamente passam pelos corredores da escola, mas com outro propósito: ensinar onde um dia aprenderam. Como aponta Tardif (2002), o saber docente é construído a partir de múltiplas experiências, e entre elas, a memória escolar tem um papel determinante. Para GeÉ através da reflexão sobre a prática que os professores deixam a condição de técnico do ensino, que aplica procedimentos predeterminados, para assumirem a de profissional da educação, que age sobre situações problemáticas e de incerteza provenientes do trabalho docente.

Nesse contexto, o olhar dos formados que regressam como estagiários ou professores revela aspectos ocultos das práticas educativas e aponta caminhos para o aprimoramento institucional. Nóvoa (1995), reforça a importância do envolvimento crítico e da reflexão constante sobre a profissão, e isso se intensifica quando se conhece a escola “por dentro” e “por fora”.

Além disso, essa devolutiva dos antigos alunos agora atuando no campo educacional se configura como uma oportunidade valiosa de revisar o currículo, reavaliar os métodos e alinhar o ensino às demandas do presente. Como lembra Paulo Freire (1996), é no diálogo entre experiências que se constrói uma educação verdadeiramente libertadora.

Ao retornar, os vínculos afetivos se reatualizam e, junto deles, surge o desejo de contribuir com a escola que marcou a formação pessoal e profissional. Esse ciclo que se fecha (ou recomeça) representa não apenas uma oportunidade de aprendizagem, mas também um gesto simbólico de compromisso com a educação pública e com a transformação social.

Considerações Finais

Retornar à escola agora como educador em formação revelou-se uma experiência marcante e complexa. A vivência promoveu não apenas o exercício

da prática docente, mas também o reencontro com a própria trajetória de formação.

Ao ensinar Geografia em um espaço carregado de memórias, os estagiários puderam refletir sobre o papel da afetividade, da criticidade e do território na formação docente. As experiências vividas apontam que a escola pública, embora desafiadora, é também um espaço fértil de resistência e transformação, onde práticas pedagógicas contextualizadas e afetivas podem gerar impactos significativos.

A Geografia, nesse cenário, mostrou-se uma disciplina potente para dialogar com a realidade dos alunos, promover a reflexão crítica e valorizar o lugar como espaço de vivência.

A pesquisa reafirma a importância dos estágios supervisionados como momentos privilegiados de formação e construção de identidade docente. E, sobretudo, destaca o valor das experiências vividas com compromisso, escuta e presença elementos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Referências

ALMEIDA, W. A.; LIMA, M. A. Desgaste psíquico do professor: o trabalho docente e suas implicações emocionais. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 20, n. 1, p. 75–91, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CALLAI, H. C. O saber geográfico na formação de professores. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). *Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 221–245.

CARVALHO, H. C.; MAFRA, J. R.; GHEDIN, E. Formação inicial de professores: cinco aprendizagens docentes essenciais. *REVISTA REAMEC*, v. 12, p. e24046, 2024.

CAVALCANTI, L. S. Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FILIZOLA, R. O ensino da Geografia: em direção a uma perspectiva emocional. In: DALLE MARCHE AL MONDO: i percorsi di un geografo. Scritti in onore di Peris Persi. Urbino: Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, 2013. p. 153–161.

FRANCHI, C. A. *Linguagem docente e saber pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A.; OLIVEIRA, E. S. Estágio com pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa, 2004.

KOHLBERG, L. Ensaaios sobre moral e educação. São Paulo: Moraes, 1981.

KOZEL, S. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In:

SEEMANN, J. (org.). A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 131–149.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SANTROCK, J. W. Psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. C. B. (org.); FILIZOLA, R. (org.). (In)justiça social: demandas da e na educação. Curitiba: Appris, 2019.

SOLEM, M. Geography Education. In: WARF, B. (ed.). Encyclopedia of Human Geography. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. p. 182–184.

STEINBERG, L. Adolescência. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.