



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS-CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGGeo
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA**



CLEONÉLIO SOARES TEIXEIRA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS ANOS DO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA**

AGOSTO – 2016
TERESINA – PI

CLEONÉLIO SOARES TEIXEIRA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS ANOS DO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí como exigência à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof.º Dr. Armstrong Miranda Evangelista

AGOSTO – 2016
TERESINA – PI

T2661d Teixeira, Cleonélio Soares.

O desenvolvimento profissional do professor de geografia nos primeiros anos do exercício da docência. / Cleonélio Soares Teixeira. – 2016.

92 f. : il.

Dissertação (Mestrado em geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista.

1. Geografia escolar. 2. Formação inicial. 3. Professor iniciante. 4. Identidade profissional. I. Título.

CDD: 910

CLEONELIO SOARES TEIXEIRA

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS ANOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia sob a orientação da Prof.º Dr.º ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA. Área de Concentração: Organização do Espaço e Educação Geográfica. Linha de Pesquisa: Ensino em Geografia.

Resultado da Defesa: Aprovado

Teresina, 29 de agosto de 2016.

Banca Examinadora

Prof.º Dr.º Armstrong Miranda Evangelista
[Orientador- Presidente]

ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA

Prof.º Dr.º Carlos Sait Pereira de Andrade
[Examinador Interno ao Programa – PPGGEO - UFPI]
CARLOS SAIT PEREIRA DE ANDRADE

Prof.º Dr.º Raimundo Lenilde de Araujo
[Examinador Interno ao Programa – PPGGEO - UFPI]
RAIMUNDO LENILDE DE ARAUJO

Prof.ª Dr.ª Antonia Dalva Franca Carvalho
[Examinadora Externa ao Programa – UFPI]
ANTONIA DALVA FRANCA CARVALHO

AGRADECIMENTOS

À minha Mãe, Luisa Soares Teixeira, que sempre lutou pela minha educação desde os tempos do Ensino Fundamental;

Ao meu Pai, Raimundo Teixeira Sobrinho, (*In Memoriam*) que sempre foi meu herói;

À minha querida esposa, Cristiane de Sousa Moura Teixeira, que compartilha comigo as angústias e alegrias tanto da vida pessoal como da profissional;

Aos meus filhos, Oliver Moura Teixeira e Valentine Moura Teixeira, que são minha inspiração para continuar lutando;

Ao meu orientador, Armstrong Miranda Evangelista, pela paciência e sabedoria em conduzir este processo de orientação.

Ao professor Raimundo Lenilde de Araújo pela contribuição tanto na qualificação como na defesa e pelas ricas contribuições durante o mestrado.

À professora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela leitura e valiosa contribuição na qualificação que possibilitaram ao aprimoramento desta pesquisa.

À professora Antonia Dalva França Carvalho pelas preciosas contribuições que possibilitaram o enriquecimento desta pesquisa.

Ao professor Carlos Sait Pereira de Andrade pela disponibilidade em participar e pelas valiosas contribuições.

Às valiosas contribuições dos professores do Programa da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí.

Aos professores do curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual do Piauí pela formação proporcionada.

Aos professores e professoras que contribuíram participando como sujeitos desta pesquisa e possibilitaram o enriquecimento da mesma.

Aos colegas da IV turma do Programa de Pós-Graduação em Geografia que compartilharam as alegrias do mestrado.

Aos amigos da Escola Municipal Rosângela Reis em especial Dona Regina e Nildo.

Ao Educandário Monteiro Lobato escola em que estudei até à quarta série do Ensino Fundamental, onde fui alfabetizado a escola que me ensinou o gosto pela educação eternamente grato a todos.

*A formação de professores é o momento-chave da
socialização e da configuração profissional
(NOVÓA)*

RESUMO

A vivência como professor do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí e como professor da Educação Básica na rede pública municipal de Teresina suscitou reflexões acerca do processo de formação inicial como aspecto primordial para a constituição da identidade profissional dos professores de Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O nosso objeto de estudo é o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, tendo como problema investigar como ocorre esse desenvolvimento profissional. Em decorrência, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo do desenvolvimento profissional de professores durante os primeiros anos de exercício da profissão. E, como objetivos específicos: a) caracterizar as principais contribuições da literatura educacional sobre o processo de formação docente; b) evidenciar a questão da formação e da socialização docente no campo da geografia; c) descrever os aspectos legais e institucionais na formação do professor de geografia no Brasil; d) caracterizar os saberes e práticas desenvolvidas pelos professores de geografia nas escolas investigadas. Para atender a estes objetivos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de estudos teóricos e de pesquisa empírica. No que concerne aos estudos teóricos, fundamenta-se em autores como Nóvoa (1995), Tardif (2002), Cavalcanti (1991), Callai (2013), Castrogiovani (2000), Evangelista (2007). Já a pesquisa empírica foi desenvolvida mediante a abordagem qualitativa, valendo-se da técnica da entrevista e da observação, conforme Alves-Mazzoti (1999), Cunha (1999), Bardin (2004), Minayo (2007), dentre outros. Os dados coletados em entrevistas foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo, de acordo com a proposta elaborada por Bardin (2004) e comentada por Franco (2008). Foram feitas quatro entrevistas com professores da educação básica que atuam em rede pública de ensino dos estados do Piauí e Maranhão, todos os sujeitos da pesquisa são formados em Geografia pela UESPI. Assim evidenciou-se que para os professores o início da docência se constitui em período de muitas incertezas que se fazem sentir na prática pedagógica. Denotaram uma oscilação entre entusiasmo e desencanto. Nesse perspectiva, reconheceram que os problemas encontrados os fizeram cogitar em desistir da profissão, destacando-se, dentre os quais, a pouca relação com os pares mais experientes, a gestão da sala de aula, a precarização das condições de trabalho (baixos salários, sobrecarga de trabalho, tratamento desigual na escola) e o problema da violência e da indisciplina. Externaram o desapontamento ao constatar que as mudanças almejadas não se concretizariam como o esperado devido à complexidade da realidade escolar, lhes dando uma sensação de despreparo. Mas reconheceram a importância da trajetória acadêmica e profissional vivenciada, do investimento pessoal na carreira, e de que as escolhas feitas não autorizam atualmente atos de desistência profissional. Ademais, dignificam-se da participação em cursos de formação continuada e de pós-graduação, revelando assim confiança em relação ao futuro profissional

Palavras-chaves: Geografia Escolar. Formação Inicial. Professor Iniciante. Identidade Profissional.

ABSTRACT

The experience as a teacher of the State University of Piauí Geography course and teacher of Basic Education at Public Teresina raised reflections on the initial training process as a key aspect for the formation of professional identity of Geography teachers who work in the years end of Fundamental. Teaching our object of study is the professional development of beginning teachers, with the problem is to investigate how this professional development. As a result, the overall objective of the research is to analyze the process of professional development of teachers during the first year of the profession. And as specific objectives: a) to characterize the main contributions of educational literature on the teacher training process; b) highlight the issue of training and teaching socialization in the field of geography; c) describe the legal and institutional aspects of the geography teacher training in Brazil; d) describe the knowledge and practices developed by geography teachers in the schools investigated. To meet these objectives, the research was developed through theoretical and empirical research. With regard to theoretical studies, it is based on authors like Nóvoa (1995), Tardif (2002), Cavalcanti (1991), Callai (2013), Castrogiovani (2000), Evangelista (2007). Already empirical research was developed through a qualitative approach, drawing on the interview technique and observation, conforming to Alves-Mazzoti (1999), Cunha (1999), Bardin (2004), Minayo (2007), among others. The data collected in interviews were analyzed using content analysis technique, according to the proposal made by Bardin (2004) and commented by Franco (2008). Were made four interviews with basic education teachers who work in public schools in the states of Piauí and Maranhão, all the subjects are trained in Geography from UESPI. Thus it became clear that for teachers the beginning of teaching constitutes period of many uncertainties that are felt in pedagogical practice. Denoted an oscillation between enthusiasm and disillusion. In this perspective, they recognized that the problems encountered made them think about quitting the profession, highlighting, among which, the little relation to the more experienced peers, classroom management, precarious working conditions (low wages, work overload, unequal treatment in school) and the problem of violence and indiscipline. They voiced disappointment to see that the desired changes would work out not as expected due to the complexity of the school environment, giving them a sense of unpreparedness. But they recognized the importance of academic career and experienced professional, personal career investment, and that the choices made not currently authorize acts of professional withdrawal. Moreover, dignify from participation in continuing education courses and graduate, revealing confidence in the professional future

Keywords: School Geography. Initial formation. Beginner teacher. Professional identity.

LISTA DE SIGLAS

AGB- Associação de Geógrafos Brasileiros
SEMEC- Secretaria Municipal de Educação Teresina (Piauí)
UESPI- Universidade Estadual do Piauí
UFPI- Universidade Federal do Piauí
PPGGEO- Programa de Pós-Graduação em Geografia
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC- Ministério da educação e Cultura
CNE- Conselho Nacional de Educação
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A formação no curso de Licenciatura em Geografia	54
Figura 02: O ingresso na carreira docente	61
Figura 03: As contribuições da formação contínua	67
Figura 04: Os saberes e práticas em desenvolvimento	74
Figura 05: A influência da cultura escolar.....	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	16
2.1 Pressupostos metodológicos	16
2.2 O desenvolvimento da pesquisa: a escolha dos professores participantes, a coleta e a análise de dados.....	19
3 PARA ENTENDER A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS.....	26
3.1 Aportes da literatura educacional.....	28
3.2 A contribuição da Geografia Escolar.....	32
3.3 Aspectos legais e institucionais da formação do professor - LDB, Diretrizes Nacionais e o projeto curricular da UESPI.....	36
4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A INSERÇÃO NO CAMPO PROFISSIONAL	39
4.1 As etapas do desenvolvimento profissional docente	39
4.2 Professores iniciantes: dilemas do início da carreira	41
4.3 A filiação no campo de trabalho e os saberes da experiência	46
5 A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES PESQUISADOS	50
5.1 Os sujeitos da investigação.....	50
5.2 A formação no curso de Licenciatura em Geografia.....	52
6 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OS PRIMEIROS ANOS DA DOCENCIA	58
6.1 O ingresso na carreira docente.....	58
6.2 As contribuições da formação contínua.....	64
6.3 Os saberes e práticas em desenvolvimento.....	68
6.4 A influência da cultura escolar	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	89
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DA ESCOLA.....	91
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DA ESCOLA	92

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade em que vivemos se encontra marcada por profundas mudanças que vem ocorrendo desde meados do final do século XX com o avanço da tecnologia, de modo particular, as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. A instituição escolar, bem como, a formação e a prática docente insere-se nessa realidade que ora se configura e que, segundo a qual, se caracteriza pelas aceleradas mudanças nos modos da sociedade se organizar, nos modelos de família, no modo de produzir e distribuir as riquezas, nos modos de se relacionar e, que inevitavelmente, implica nos modos de pensar, sentir e agir das novas gerações.

Essa realidade, além das mudanças que se processam paulatinamente, tem proporcionado reflexões acerca dos processos formativos e das práticas pedagógicas em desenvolvimento. Estas reflexões se evidenciam nas pesquisas realizadas que tem buscado compreender as atuais perspectivas de formação docente, pautadas na concepção do profissional reflexivo (SCHÖN, 2000) e do professor pesquisador (ZEICHNER, 1993). Mas, também, têm colocando o professor no centro das pesquisas ao valorizar os saberes que são construídos por estes profissionais no exercício da profissão docente (TARDIF, 2012).

De acordo com Tardif (2012, p. 50) o início da carreira profissional é um período que determina o futuro e a relação do professor com o seu trabalho. O autor ainda acrescenta que o início da profissão é um período problemático, uma vez que estes professores iniciantes descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. A descoberta ocorre em razão de que o professor iniciante percebe uma distância entre os saberes que foram adquiridos durante o curso de formação inicial e os saberes da experiência que são aqueles saberes que oferecem “ao professor certezas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. Estas dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante podem conduzi-lo à rejeição da sua formação inicial, conferindo a esta uma avaliação de curso inútil, ou mesmo pode levá-lo ao abandono da profissão.

Dentre as pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal do Piauí(UFPI) da área do ensino de geografia consultamos quinze trabalhos defendidos nos últimos três anos na área de ensino e constatamos que a maioria das pesquisas tem como objeto de estudo a representação social que totalizam sete pesquisas, o processo de avaliação no ensino de geografia, três, sobre o ensino médio, três, sendo que as demais têm como objeto de estudo a charge, as tecnologias da informação, os anos iniciais do ensino fundamental, a educação de surdos, e a poesia no

ensino de Geografia. Ficou evidente assim que o objeto de estudo focalizado por esta investigação, os professores iniciantes de Geografia, não foi considerado no âmbito do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI.

Já no Estado do Piauí, destacamos as pesquisas de Silva (2010), intitulada Aspectos Teórico-Metodológicos da Prática Pedagógica do Professor de Geografia. De forma mais específica, Silva (2010) pesquisou as trajetórias de formação dos professores de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar e constatou que muitas experiências vivenciadas pelos professores da educação básica, durante o curso de formação inicial e no exercício da prática profissional, configuram-se como experiências singulares de formação e de aprender a ser professor e ensinar Geografia.

No cenário nacional, destacamos as pesquisas de Lima (2014) Desenvolvimento Profissional do Docente Iniciante Egresso do Curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas de tornar se professor, e o trabalho de Campos (2013) Aprendendo a Ser professor: Caminhos da Formação no Início da Carreira Docente em Geografia.

Considerando que as pesquisas acima relatadas buscaram discutir o processo de formação do professor de Geografia, verificamos que no que diz respeito aos anos iniciais da carreira docente, ainda é um campo pouco explorado. Isso também fortaleceu o intento de conhecer melhor essa fase. Como explica Huberman (1995) o início da carreira se caracteriza pelos sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta”. Sobrevivência porque é o “choque do real”, é quando o professor iniciante confronta-se com a realidade e consigo mesmo, mas ao mesmo tempo, há a descoberta e é esta que possibilita suportar a sobrevivência. Mas o autor pondera que este momento não é vivido por todos de forma idêntica.

Esta temática é relevante considerando que o início da carreira docente é uma fase importante no processo de constituir-se como profissional, um período muito influente na constituição da identidade do professor, que requer o aprofundamento dos estudos sobre a forma como se processa a sua socialização. Sobre a maneira como os docentes reagem frente as mudanças dos contextos de formação.

Além da constatação de que as pesquisas sobre a formação e o ensino de Geografia não discutem o início da carreira deste profissional, o interesse pela temática encontra-se, também, relacionado à minha vivência como professor de Geografia. Ou seja, ao longo de catorze anos como professor do Ensino Fundamental e Médio em escolas de periferia, sejam públicas ou privadas, e como professor substituto no Ensino Superior, tive a oportunidade de conviver não apenas com os problemas da profissão docente, mas, sobretudo, com os problemas específicos do início da profissão.

Trabalhei durante quatro anos como professor substituto na Universidade Estadual do Piauí(UESPI), Campus Clóvis Moura, com a disciplina de Estágio Supervisionado, acompanhando os alunos no seu estágio, ao mesmo tempo sendo professor efetivo da disciplina de Geografia da rede municipal da Teresina (PI). Como professor da educação básica e formador de futuros professores da disciplina de Geografia foi possível acompanhar e compreender as dificuldades dos estagiários. Alguns alunos relatavam que não ingressariam na carreira devido às diversas dificuldades vivenciadas no momento do estágio.

Estas dificuldades estariam relacionadas tanto às condições subjetivas de ser professor, como as condições objetivas do exercício da profissão. Ou seja, os alunos relatavam dificuldades para se identificar/reconhecer-se como professor de geografia, ou ainda, sentir-se seguro da escolha profissional. Mas também relatavam com desânimo a “dureza” da vida de professor, neste caso, estavam especificando as dificuldades relacionadas às condições objetivas, tais como salário, falta de recursos materiais da escola.

Estes impedimentos relatados evidenciam a conflituosa construção do eu profissional. Isto significa que o processo de desenvolvimento profissional está entrelaçado ao processo de construção do eu profissional, ou seja, identificar-se, reconhecer-se, agir e sentir-se professor. Esse processo não se conclui na formação inicial, paradoxalmente, tem início na formação inicial e desenvolve-se ao longo da vida profissional. Entendemos que a identidade profissional é processo que se desenvolve e se transforma, mediante os aspectos subjetivos (pessoa e sua história) e o contexto social que esta pessoa está inserido.

Embora o estágio não seja o início da carreira profissional, pois compõe o processo formativo, não podemos desconsiderar que é uma etapa da formação em que o aluno tem a possibilidade de vivenciar de forma específica a realidade da sala de aula. É neste momento que muitos alunos chegam a concluir que querem mesmo seguir a diante, isto é, ingressar na carreira; ou não, outros concluem que não se identificam com a atividade de ensinar, ou não se sentem seguros, à vontade para agir como professor, ou mesmo, se dão conta das dificuldades relacionadas às condições objetivas em que a profissão se desenvolve.

Foi durante a vivência desta realidade que surgiu a vontade de aprofundamos o conhecimento sobre o início da carreira do professor de Geografia. Pois, como professor tive muitas dificuldades não se sentido preparado para atuar na profissão. No terceiro período do Curso de Geografia já ministrava aulas em pequenas escolas da periferia Teresinense porque precisava custear as despesas na universidade. Apesar de a instituição ser pública tínhamos algumas despesas, tais como: transporte, alimentação material didático.

Fiz minha graduação na Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta Torquato Neto, no período noturno, entre os anos de 2000 a 2004, enquanto durante o dia lecionava na rede privada de ensino. Em 2005 fiz Especialização em Gestão Ambiental oferecida pela Universidade Federal do Piauí, e no mesmo ano de 2005, estava lecionando na Universidade Estadual do Piauí, nos cursos em períodos de férias. Desde então passei a lecionar no Ensino Superior¹ como professor substituto durante quatro anos no Campus Clóvis Moura em Teresina (PI) e em faculdades particulares no interior do Piauí e Maranhão. Desde 2011, assumir a condição de professor efetivo da rede pública municipal de Teresina; em 2014 iniciei o curso de Mestrado em Geografia na Universidade Federal do Piauí, durante todos estes anos venho estudando com um único interesse melhorar a minha prática pedagógica e, assim, contribuir com a formação das novas gerações.

Concordamos com Garcia (1999) quando afirma que o processo de formação de professores é atividade humana que tem como foco a profissionalização do ensino dos profissionais encarregados da formação das futuras gerações. Assim, para este autor, formação docente é processo de profissionalização e de socialização de professores, pois é por meio da formação, das experiências de aprendizagem que adquirem conhecimentos e desenvolvem-se profissionalmente, possibilitando a estes profissionais intervenções pedagógicas que proporcione melhoria na qualidade da educação.

Neste aspecto//, então que desenvolvimento profissional docente é processo contínuo de aprimoramento da própria prática do professor, na qual, ele reflete e renova a sua prática a partir da reflexão acerca das teorias. É nesse movimento que entendemos que o professor iniciante constrói novas práticas pedagógicas que possibilitam a reconstrução da cultura escolar.

As ideias até aqui desenvolvidas nos possibilitam refletir acerca do processo de desenvolvimento profissional docente, sobretudo dos professores iniciantes de Geografia, uma vez que a formação inicial e o ingresso na carreira docente demarcam o percurso do desenvolvimento profissional. Assim, considerando que nosso objeto de estudo é o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, questionamos: Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes de Geografia?

A presente pesquisa tem como objetivo geral: investigar o processo do desenvolvimento profissional de professores iniciantes. E como objetivos específicos: a) caracterizar as principais contribuições da literatura educacional sobre o processo de formação

¹ No atual momento de conclusão desta dissertação estou trabalhando apenas como professor da Educação básica, vinculado à Secretaria Municipal de Educação - SEMEC (THE-PI).

docente; b) evidenciar a questão da formação e da socialização docente no campo da geografia; c) descrever os aspectos legais e institucionais na formação do professor de geografia no Brasil; d) caracterizar os saberes e práticas desenvolvidas pelos professores de geografia nas escolas investigadas.

Esta pesquisa foi desenvolvida mediante a abordagem qualitativa e considerando dois momentos: pesquisa teórica e empírica². A pesquisa teórica está fundamentada nos seguintes autores: os que discutem a formação e prática pedagógica do professor de geografia: Callai (2013), Cavalcanti (1991), Castrogiovani (2000), Castelar (2010), Straforini (2001), Kaercher (2010). Os autores que abordam a formação, desenvolvimento profissional: Tardif (2009), Nóvoa (1997), Libâneo (2005), Schön (2000), Sacristan (2000), Imbernon (2000), Giroux (2000). E, ainda os autores que discutem a identidade profissional: Silva (2014) e Dubar (2005).

A pesquisa empírica foi realizada junto aos professores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC e Secretaria Estadual de Educação e Cultura SEDUC por meio de entrevista individual semiestruturada. Assim, participaram da pesquisa empírica quatro professores efetivos da SEMEC e SEDUC que ministram a disciplina Geografia em escola da rede municipal ou da rede estadual formados na UESPI, com até seis anos de exercício na docência da Educação Básica.

Este trabalho está organizado em seis seções: a primeira seção consiste nesta introdução, na qual se apresenta o objeto, problema e objetivos da pesquisa em processo de desenvolvimento; a segunda seção, na qual descrevemos o percurso metodológico realizado na pesquisa empírica; na terceira seção, discutimos o processo de formação docente e, de modo particular o processo de formação do professor de Geografia, destacando as perspectivas da Geografia Escolar, e os aspectos legais e institucionais que orientam a formação do licenciado em Geografia na UESPI; na quarta seção, abordamos o processo de constituição da identidade docente, destacando o ingresso na profissão, a epistemologia da prática, os saberes da experiência, o *habitus* professoral, a cultura escolar e o tempo de trabalho; na quinta seção, descreveremos a experiência da pesquisa, na qual, será caracterizado o cenário e os participantes da pesquisa, bem como será apresentado e discutido os dados que foram produzidos na pesquisa empírica. E, por fim, na sexta seção apresentaremos as conclusões desta investigação.

² Embora aqui neste relatório de pesquisa sejam apresentados como momentos distintos, ressaltamos que os estudos teóricos e o estudo do campo não são dissociados, mas se entrelaçam por todo o desenvolvimento da pesquisa.

Portanto, A pesquisa realizada objetiva contribuir com as discussões acerca do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes de Geografia, assim como atender às inquietações presentes no próprio desenvolvimento pessoal e profissional do investigado

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O conhecimento científico é construído dentro do seu tempo e do seu espaço por seres humanos portadores de determinada cultura. Nesse sentido, vale destacar que, para Santos (1989, p. 3), em ciência, nada é dado, tudo é construído. Isso significa que “[...] a ciência é uma construção contínua e nunca o produto final está acabado, sempre estará em processo de construção”.

Considerando que o conhecimento científico resulta do processo de construção é que julgamos relevante o desenvolvimento de pesquisa acerca da evolução profissional dos professores iniciantes de Geografia, mediante procedimentos metodológicos adequados ao objeto de investigação. Assim, o objetivo desta seção é descrever o percurso metodológico que foi desenvolvido no decorrer do estudo.

Para atender a isso, duas subseções foram desenvolvidas: na primeira, esclarecemos o que entendemos por pesquisa científica e por metodologia da pesquisa e esclarecemos a abordagem metodológica; na segunda, descrevemos como desenvolvemos a pesquisa empírica, destacando os critérios de seleção dos sujeitos interlocutores, bem como as técnicas utilizadas para produção e análise de dados.

2.1 Pressupostos metodológicos

A preocupação do homem em compreender a realidade sempre existiu e, ao longo da história humana, tem assumido diversas formas: o mito, o senso comum, a religião, a filosofia e a ciência. Dentre esses tipos de conhecimentos, destaca-se o científico, que, desde a modernidade, tem consistindo em uma forma hegemônica para explicar a realidade por meio de comprovações que atestam a veracidade do conhecimento produzido. Sobre isso, Minayo (2007, p. 9) explica:

Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do homo sapiens com o conhecimento da realidade. As tribos primitivas explicavam a realidade através dos mitos, as religiões e filosofias têm sido instrumentos explicativos da realidade, na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito.

A ciência é, portanto, o conhecimento que se distingue das demais formas de explicação da realidade, sobretudo, em razão de como o seu conhecimento é produzido. No

que diz respeito ao senso comum, também denominado de conhecimento popular, produzem-se conhecimentos a partir da experiência vivida pelas pessoas. Esses funcionam e até têm certo grau de exatidão, mas as pessoas não têm consciência dos limites ou da validade deles, o que torna esse tipo de saber conservador e fixista. Já a ciência, para se constituir em um conhecimento válido, precisa romper com as evidências e com o código de leitura do real e do senso comum (SANTOS, 1989).

Conforme Minayo (2007), a ciência, em razão de ter se tornado a forma hegemônica de explicar a realidade na contemporaneidade, tornou-se um mito, porque não considera as outras formas de saber existentes, como o senso comum e as outras formas de conhecimento. Ainda buscando singularizar a ciência, Marconi e Lakatos (2003) explicam que o conhecimento científico se distingue das demais formas de conhecimento em razão do aspecto metodológico, e não em razão do conteúdo. Nas palavras das autoras:

[...] verificamos, dessa forma, que o conhecimento científico diferencia-se do popular muito mais no que se refere ao seu contexto metodológico do que propriamente ao seu conteúdo. Essa diferença ocorre também em relação aos conhecimentos filosófico e religioso (teológico). (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.75).

Assim, o conhecimento científico pode ser compreendido como determinado tipo de saber que é produzido mediante procedimentos metodológicos que oferecem rigor ao processo de produção dele. O rigor metodológico é essencial para o reconhecimento da validade do produzido.

Para Demo (2009, p. 19), a metodologia é uma “[...] preocupação instrumental. Trata da forma de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. Isso significa que a metodologia é elemento essencial no processo de produção do conhecimento científico. Ademais, é o aprimoramento dos instrumentos, das ferramentas e do caminho que possibilita o amadurecimento do pesquisador. Vale destacar o alerta de Demo (2009, p. 22) de que o desenvolvimento da pesquisa não é apenas uma sequência de técnicas a serem aplicadas e seguidas, mas envolve arte, e na “[...] arte vale a máxima: é preciso aprender a técnica, para termos base suficiente; mas não se pode sacrificar a criatividade à técnica; vale precisamente o contrário; o bom artista é aquele que superou os condicionamentos da técnica e voa sozinho”.

Nessa mesma direção, Gatti (1998, p. 10) também afirma que o desenvolvimento da pesquisa não é uma receita que segue passos de modo rígido, mas consiste em um processo de avanços e de recuos em que a vivência do pesquisador é fundamental. Assim, autora alerta

que a pesquisa “[...] não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas [...]”, mas construída na prática, no exercício do fazer, na vivência da investigação. Portanto o modo como desenvolvemos a pesquisa empírica está sempre em construção e em movimento.

Considerando que o fenômeno educativo possui caráter subjetivo e complexo, exigindo, assim, uma metodologia de investigação que respeite as particularidades, a pesquisa proposta possui, essencialmente, caráter descritivo-explicativo.

A pesquisa deve se constituir, portanto, como qualitativa, Isso porque acreditamos que tal abordagem torna possível apreender a complexidade que envolve a prática pedagógica do professor iniciante de Geografia.

De acordo com Minayo (2007, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”. Esse tipo de pesquisa não têm um padrão único porque admite que a realidade é fluente e contraditória. Nesse caso, os processos de investigação dependem também do pesquisador, da sua concepção, de seus valores e de seus objetivos. De acordo com Teixeira (2005, p. 140), na abordagem qualitativa, “[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores e suas práticas, as matérias-primas dessa abordagem.” Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa se caracteriza como processo de produção de conhecimento acerca da realidade, o que nos faz inferir que a referida abordagem possui caráter construtivo e interpretativo. Nesse sentido, a realidade e os dados que produzimos na pesquisa empírica não se descolam um do outro.

Para Rosenthal (2014), a pesquisa qualitativa, ou pesquisa social interpretativa, modo como o autor prefere se referir, não está preocupada em identificar a frequência da ocorrência de determinados fenômenos sociais, tampouco em comprovar hipóteses já disponíveis ou trabalhar com instrumentos padronizados. Isso porque, em sentido estrito, “[...] à pesquisa social qualitativa corresponde uma lógica de descobrir, isto é, de gerar hipóteses e teorias sobre o objeto em questão, e isso ao longo dos processos mesmo de investigação” (ROSENTHAL, 2014, p. 19-20).

A pesquisa qualitativa concebe “[...] o sujeito como organismo que é agente e conhecedor, de modo que o indivíduo não surja como contraposto ao mundo, reagindo a ele, mas antes, como produtor da realidade social a partir da interação com seus pares” (ROSENTHAL, 2014, p. 21). Assim, a pesquisa orientada pela abordagem qualitativa visa aproximar o investigador da realidade social. Portanto consiste em via essencial de explicação

da realidade, sobretudo, no que diz respeito aos fatos que não são diretamente acessíveis pela observação direta, pois os dados expressam as inter-relações complexas e dinâmicas da realidade sendo necessário o estudo integral sem fragmentação em variáveis, para que elas possam ser compreendidas.

Outro aspecto importante a ser destacado, no que diz respeito à abordagem da investigação, é que não é o uso de determinado instrumento ou o tipo de dado que qualificam uma pesquisa como qualitativa ou não, mas, sim, os processos que estão implicados na construção do conhecimento. Dentre estes, destacamos a relação entre produção teórica e empírica, ou seja, como o pesquisador, no percurso da pesquisa, articula esses dois aspectos para explicar a realidade investigada. Entendemos que, para a referida abordagem, tal articulação não pode ser rígida e linear, mas flexível e suscetível às mudanças pertinentes ao objeto da investigação.

Portanto, no desenvolvimento desta investigação, não foi nosso propósito seguir passos rígidos e lineares de pesquisa, tampouco objetivamos a manipulação de variáveis. O seu desenvolvimento foi orientado pela abordagem qualitativa objetivando apresentar as significações que os sujeitos atribuem às suas vivências

Partindo dessas explicações acerca do conhecimento científico, da metodologia da pesquisa e da abordagem qualitativa, passamos a detalhar como a pesquisa empírica foi desenvolvida, destacando os critérios de escolha dos professores participantes e as técnicas de produção e de análise de dados.

2.2 O desenvolvimento da pesquisa: a escolha dos professores participantes, a coleta e a análise de dados

O percurso investigativo de uma pesquisa qualitativa exige cuidados e rigor nos procedimentos metodológicos a serem utilizados. Disso parte a necessidade de explicar e de justificar as escolhas relativas à metodologia.

Esta subseção tem por objetivo descrever os procedimentos que foram empregados para o desenvolvimento da pesquisa empírica. Para isso, inicialmente, apresentamos os critérios que foram utilizados para selecionar os professores que participaram da pesquisa; em seguida, explicamos os instrumentos usados para a coleta de dados e como chegamos às categorias de análise da realidade investigada.

a) 2.2.1 Os critérios de escolha dos professores participantes

Fazer pesquisa acerca do desenvolvimento profissional de professores iniciantes de Geografia nos coloca diante da necessidade de um recorte temporal, para identificar o que estamos considerando como início da carreira docente. Sobre tal recorte, não há consenso para afirmar o tempo de sua duração. Autores têm considerado um ano (MARCELO GARCIA, 1999), dois anos (SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005) e três anos (NONO, 2005; HUBERNAM, 1992). Entendemos que tais demarcações temporais estão relacionadas ao processo de se reconhecer como professor e de desenvolver determinadas competências relativas e necessárias ao exercício profissional levando em conta que isso não resulta de um processo fixo, rígido e inerente a todos.

A pesquisa desenvolvida por Campos (2013), na qual ela também investiga professores iniciantes de Geografia, o recorte temporal é de seis anos. Em razão das dificuldades para localizar professores da rede municipal de Belo Horizonte e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a pesquisadora decidiu, então, ampliar o recorte temporal, passando de três para seis anos. No entendimento dela, isso enriqueceu a pesquisa, já que havia professores em diferentes fases na etapa inicial da carreira.

As leituras relativas ao ciclo de vida profissional dos professores, aos professores iniciantes e ao desenvolvimento profissional, assim como as pesquisas realizadas por Campos (2013) e por Lima (2014), orientaram as reflexões para estabelecer os critérios que deveriam conduzir a seleção dos professores participantes desta pesquisa.

Os critérios estabelecidos foram:

- a) Ser professor efetivo na rede pública de ensino: rede municipal de Teresina (PI) ou rede estadual;
- b) Ter cursado licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
- c) Ter iniciado na carreira docente em até seis anos

b) 2.2.2 As técnicas de coleta e de análise de dados

Por técnica entendemos como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve a ciência para coletar e analisar os dados. A ciência, para produzir conhecimento, faz uso de várias técnicas para atingir aos seus propósitos. Porém, para o atendimento dos objetivos

desta pesquisa, fizemos uso do questionário e da entrevista, incluindo elementos da entrevista reflexiva e narrativa.

O questionário é um instrumento que tem a versatilidade de poder conter perguntas abertas e fechadas. O questionário fechado é mais comum quando se tem como propósito obter informação objetiva que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa, por meio de sua relação com outras informações. Quanto ao questionário aberto, assim como a entrevista, ele permite que o sujeito se expresse em determinados momentos da informação. Seu uso exige alguns cuidados, tais como: favorecer a expressão ampla dos sujeitos investigados e não direcionar as respostas; propiciar que o investigador visualize diferentes aspectos da informação; as perguntas devem ser em pequeno número. De modo geral, o questionário, seja aberto ou fechado, não conduz a resultados concretos, mas a informações que se integram a outras fontes e a outros instrumentos utilizados na pesquisa.

Nesta pesquisa, o questionário foi utilizado com o objetivo de compor o perfil profissional dos professores investigados. Para isso, elaboramos questões abertas e fechadas para selecionar os interlocutores que iriam participar da entrevista.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista, considera por Minayo (2007) como uma das técnicas mais empregadas pelos pesquisadores, porque privilegia a comunicação, como expressa a autora:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 2002, p. 57).

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade (MAZZOTTI, 1999, p.168). Para esta autora, a entrevista parece com uma conversa, sendo flexível, mas direcionada para responder os objetivos da investigação.

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (MAZZOTTI, 1999, p.168).

No caso desta pesquisa, o nosso propósito era o de colocar os professores investigados na condição de autores de sua história por meio das entrevistas. Do ponto de vista heurístico, buscamos explorar as potencialidades dessa técnica articulando as contribuições das modalidades narrativas e entrevistas semiestruturadas naquilo considerado suficiente para o trabalho, tendo em vista que iniciamos por questões amplas acerca da formação inicial do professor de Geografia na universidade, para, depois, delimitar melhor os aspectos que iríamos levar em conta em relação à prática dos professores.

Fizemos essa escolha por acreditar que a natureza da abordagem “[...] estimula um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados” (NÓVOA, 1992, p. 23). Com isso, visa-se “[...] o vigor desta ciência da produção do homem concreto [...] no ‘cruzamento de perspectivas’ para compreender momentos significativos do percurso pessoal e profissional dos professores”. Assim, foi necessário mais de um encontro com os professores entrevistados, partindo de uma perspectiva mais aberta em direção à abordagem de alguns aspectos mais delimitados.

A literatura sobre pesquisa educacional traz contribuições importantes acerca da entrevista narrativa para os estudos sobre a vida dos professores. Nóvoa (1992, p.21), ao classificar os tipos de pesquisa incluídas nas histórias de vida, comenta brevemente sobre um modelo que se aproxima do que estamos propondo. Trata-se da pesquisa que evidencia objetivos essencialmente teóricos da investigação *versus* a dimensão das práticas dos professores. De acordo com esse autor, “[...] este tipo de estudo procura compreender as práticas pedagógicas a partir das narrativas ou descrições dos professores” [...] partir de aspectos diacrônicos – da trajetória docente. Este estudo busca aproveitar elementos sugeridos por essa modalidade de pesquisa no tocante à condução das entrevistas.

A do tipo narrativa deixa o entrevistado à vontade para fazer comentários sobre o que entende como mais importante sobre o tema tratado. A postura do investigador deve ser flexível e em conformidade com o perfil do sujeito entrevistado. O respeito pelo discurso de quem responde às perguntas deve existir inclusive durante a transcrição, sem que haja muitas interferências ou edições. O gênero narração é inconcluso, é pessoal e de cunho compreensivo. A voz do narrador é o instrumento de compartilhamento das experiências.

Difere de informar, que consiste em contar um fato ou explicá-lo com menos influência da subjetividade. Assim sendo, as narrativas não se restringem a descrições da realidade, mas também produzem conhecimento.

Clandinin e Connelly *apud* Cunha (2009) afirmam que narrativa é contar um fenômeno pelo método de se compreender as vivências relatadas. São válidas as expressões pesquisa com narrativa e pesquisa narrativa. A narrativa é tanto um fenômeno quanto um método, o que a torna uma nova metodologia tanto para as Ciências Humanas como também para outras áreas. Cunha (2009, p. 5) ressalta:

Nessa perspectiva, a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa narrativa possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante o espaço para a formação docente, através da reflexão coletiva e socialização profissional.

Alguns princípios da entrevista narrativa, aqui considerados, possibilitam explorar a interação entre pesquisador e pesquisado, necessária para que haja uma coleta de dados coerentes com a realidade. Isso por que tal tipo de entrevista valoriza o contato com o pesquisado de forma mais aprofundada, possibilitando adquirir informações mais detalhadas que atendam aos objetivos pretendidos.

Ao narrarem sobre suas experiências como professores de Geografia em início de carreira, os professores entrevistados para esta pesquisa falaram sobre suas trajetórias de formação e de atuação profissional. O diálogo proporcionado pela entrevista possibilitou uma melhor compreensão acerca da realidade deles, reconstituindo suas vivências como narradores de suas trajetórias profissionais, a partir de uma ótica própria. As entrevistas proporcionaram, portanto, a compreensão do contexto social dos sujeitos e uma reflexão a respeito do seu processo formativo.

A entrevista semiestruturada é uma técnica que, se bem aplicada, permite ao pesquisador levantar informações consistentes e, assim, aprofundar os dados. Isso possibilita compreender a realidade mediante a lógica que orienta as relações do grupo investigado. Essa é a principal vantagem e uma das especificidades do uso da entrevista no desenvolvimento de uma pesquisa. Essa técnica possibilita também ao nosso interlocutor refletir sobre seu processo de formação, bem como acerca dos saberes desenvolvidos ao longo do curso de graduação, que, para eles, têm possibilitado o desenvolvimento da profissionalidade docente. Nesse sentido, com interesses demarcatórios na pesquisa, foram elaboradas perguntas voltadas para aspectos significativos do exercício da prática docente no início da carreira.

Os registros produzidos a partir da fala dos interlocutores sobre as suas vivências como professores de Geografia foram riquíssimos em informações e possibilitaram a realização das análises sem maiores dificuldades, porque tínhamos informações suficientes para sua realização.

Produzimos quatro entrevistas, as quais ocorreram em horário previamente agendado com o professor, individualmente de acordo com a disponibilidade de cada um. Todos aderiram voluntariamente e consentiram com o estudo. As respostas dadas transcorreram em forma de narração.

Após a realização das entrevistas, iniciamos as transcrições, para, então, avançar em direção às análises dos dados obtidos. Esses foram examinados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), uma técnica que permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação.

De acordo com tal técnica, seguimos os seguintes passos: organização do material, unitarização, categorização, descrição, inferência e, por fim, interpretação.

A opção por este procedimento se deu por acreditamos que ele permitirá relacionar o conteúdo das falas dos professores e a teoria, revelando, assim, novas compreensões. Espera-se, portanto, realizar a descrição sistemática, objetiva e estruturada do conteúdo da comunicação.

A análise de conteúdo é organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para Franco (2008), a primeira fase é a da organização propriamente dita. É o primeiro contato com o material, tendo como objetivo sistematizar um relatório preliminar. Nessa fase, ocorre a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses ou objetivos e a elaboração dos indicadores (FRANCO, 2008, p.51).

A fase de exploração do material seria o processo em que os dados brutos são transformados em unidades, o que alguns autores denominam de unitarização. É também nessa fase que ocorrem a categorização e a descrição do referido material.

Para Franco (2008), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto. Seria o ponto crucial da análise de conteúdo, pois formular categorias é um processo longo e difícil (FRANCO, 2008, p.59).

A última fase seria a do tratamento dos resultados. É a etapa das inferências e da interpretação dos resultados. Nessa etapa, o pesquisador tem que constantemente voltar ao marco teórico da pesquisa, à relação entre os dados e à fundamentação teórica, dando consistência à interpretação.

A pré-análise ocorreu com o primeiro contato, com as entrevistas. Durante a transcrição delas, íamos escutando as falas dos sujeitos da pesquisa e fazendo anotações para posterior análise. Foi a fase mais demorada, pois levou vários dias de intensas idas e vindas, escutando os áudios várias vezes, mas, ao mesmo tempo, foi uma etapa importante, porque tivemos acesso ao conteúdo das falas dos sujeitos e iniciamos os registros delas.

Com a transcrição em mãos, começamos outra etapa: a da categorização. Assim, foram criadas, a partir das anotações da pré-análise e segundo os objetivos da pesquisa, as categorias que iriam compor o *corpus* da investigação, que foram as seguintes: formação inicial: limites e possibilidades; o ingresso na atividade docente; os saberes e as práticas em desenvolvimento.

Elaboradas as categorias, começamos a análise propriamente dita, fazendo inferências, articulando os textos dos quatro sujeitos da pesquisa e a fundamentação teórica e escrevendo o metatexto, sempre recorrendo às anotações da pré-análise e voltando ao áudio, quando necessário, para tirar dúvidas. As narrativas foram importantes para a coleta de informações porque possibilitaram reflexão a respeito do objeto de pesquisa. Elas puderam recriar e construir as trajetórias da profissionalização dos professores sobre o início de sua carreira, resgatando suas histórias profissionais.

Acreditamos que a entrevista, da forma como foi desenvolvida, possibilitou aos interlocutores da pesquisa lembrar as experiências do início de sua carreira docente, proporcionando uma análise rica em informações.

Isso porque narrar é reconstruir os acontecimentos sob uma perspectiva atual, levando em conta que a narração retrata um momento histórico do sujeito, em que ele fala do passado em um contexto presente

3 PARA ENTENDER A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Acredita-se que o processo formativo inicial exerce uma influência muito importante no perfil do professor no princípio da carreira. Convém examinarmos isso mais de perto na medida em que uma formação adequada pode minimizar certas dificuldades sentidas pelos professores, que lhes causam tensão e desencanto. É preciso que o principiante desenvolva um senso de realidade, que possa ter consciência de como anda a discussão teórica sobre a formação dos professores e dos principais problemas que afetam a escola, sabendo quais paradigmas orientam a atividade docente na atualidade. É preciso superar uma visão idealizada da escola estando ciente das dificuldades que serão enfrentadas, que abarcam fatores diversificados, pessoais e ambientais.

Por isso os principais problemas relativo são percurso formativo e a profissionalização devem ser debatidos nas instituições de formação, colocados inclusive numa perspectiva histórica. Que sejam elencadas as limitações existentes e os avanços alcançados, mostrando ao futuro professor as possibilidades que o sistema educacional oferece e os principais entraves que ainda permanecem. Importa que o professor esteja a par das principais questões que afetam o seu campo de trabalho. Não pode basear-se apenas em saberes tradicionais transmitidos pela experiência intra e extra escolar que, muitas vezes, não apresentam as condições necessárias para a compreensão da problemática educacional, é preciso expandir a consciência em relação à realidade social e geográfica da qual faz parte. Dessa forma, busca-se evitar uma série de dificuldades que sobrecarregam bastante o neófito no começo de sua atuação profissional

Ora, vivemos um período de mudanças culturais, sociais e, tecnológicas que produz nova realidade que resulta não apenas do avanço tecnológico, mas também, do capitalismo em sua versão mundializada, ou seja, o fenômeno da globalização. Silva (2005) alerta que a globalização enquanto totalização planetária do capitalismo afeta sobremaneira o ser humano na medida em que gera novas formas de organização e de relação social, especialmente, no mundo do trabalho.

O atual contexto tem posto novas demandas para o mundo do trabalho, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento. Nesse sentido, é exigido do profissional da educação o aprimoramento constante dos conhecimentos, de modo que ele possa se adequar à essa nova realidade. Pires (s.d) ajuda a compreender como a globalização afeta a escola, impondo a esta novas demandas:

O final do século passado e o início do século XXI têm se caracterizado por uma série de mudanças, fruto do capitalismo, que ocorreram no campo econômico, social e educacional, em um cenário marcado pela globalização. Em meio a essas mudanças, a escola se vê pressionada a reorganizar a sua prática pedagógica, requestando melhorias na qualidade do ensino, para tentar responder aos desafios de diversas ordens que interferem diretamente no fazer pedagógico.

Imbernón (2000), também destaca as implicações desta nova realidade na vida do profissional da educação. Para este autor, a nova era requer um profissional diferente, não mas somente aquele profissional que transmite conhecimentos acadêmicos, mas que exerce outras ações, tais como: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estrutura sociais, com a comunidade.

E é claro que tudo isso requer projeto de formação, tanto inicial como continuada que possibilite prática pedagógica que atenda a estas demandas relatadas pelo autor acima. Destaca-se a importância de compreender o professor como intelectual, capaz de tomar decisões pedagógicas, ser sujeito do processo educacional e, não mero executor, já que são eles que vivenciam a realidade educacional, portanto, são os mais aptos a apontar problemas e desenvolver soluções para os mesmos.

Outra razão que justifica a necessidade de compreender o processo de formação de professores, sobretudo, a formação dos professores de Geografia, é que neste início de século, esse processo de formação vem passando por uma reestruturação devido a mudanças no campo social, econômico e político, acelerada pelo processo de globalização, conforme indica Paula (2009):

Atualmente, defende-se a necessidade de ajudar os professores a adquirir atitudes, saberes e capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada. A grande questão é preparar os profissionais para a diversidade cultural que passa pela prática reflexiva e não individualizada ao se ter como pressuposto que toda prática é portadora de teoria.

Assim, objetiva-se nesta seção discutir de forma ampla o processo de formação dos professores articulando ao processo de formação dos professores de Geografia. Para isso, organizamos em duas subseções: a primeira em que se discute a formação profissional docente, destacando as contribuições da literatura educacional; a segunda em que se discute a formação do professor de geografia no Brasil, destacando as perspectivas da Geografia escolar e os aspectos legais e institucionais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e o projeto

curricular da UESPI. Pretende-se com isso oferecer subsídios teóricos para compreender questões fundamentais da formação e da profissionalização docente.

3.1 Aportes da literatura educacional

A pesquisa educacional no Brasil tem história recente, um pouco mais de 70 anos. Tem início no final dos anos de 1930 com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Desde então, as temáticas de investigação vem se modificando conforme se estabelecem as relações entre as pesquisas e os órgãos governamentais, conforme esclarece André (2006, p. 13) ao delinear o percurso histórico da pesquisa em educação:

[...] a pesquisa educacional só toma corpo por iniciativa de um órgão governamental- o Ministério da Educação e Cultura, que por intermediação do INEP, criado em 1938, vai apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para a política educacional.

Nesse contexto, a pesquisa educacional atendia às demandas postas pelos órgãos governamentais. É somente com a implantação dos programas de pós-graduação na década de 1960 que a Universidade passa a ser o lócus de desenvolvimento das pesquisas. Nesta mesma década é instalada a Ditadura Militar e a desvinculação total entre o que era pesquisado e as medidas governamentais. A partir da década de 1980 o país vive novo momento com o processo de redemocratização e, no campo da pesquisa passa a existir o interesse pelo cotidiano da escola e da sala de aula. É, então, a partir dessa realidade que surgem pesquisas que visam investigar o processo educativo a partir das vozes daqueles que realizam esta atividade. Assim, temáticas voltadas para a formação de professores tem se tornado cada vez mais crescente a partir da década de 1990, como descreve André (2006, p. 19): “na década de 90 a porcentagem de trabalho que investigava essa temática [formação docente] ficou em torno de 6%, mas, em 2002, encontra-se um percentual de 25%”.

A autora ainda esclarece que o aumento de pesquisas voltadas para a formação de professores pode ser explicada por meio da influência da mídia e das políticas governamentais que atribuem à formação destes profissionais papel decisivo na melhoria da qualidade da educação escolar.

Ainda de acordo com os dados apresentados por André (2006, p. 19), a formação inicial, continuada, identidade e profissionalização docente tiveram movimentos diferentes ao longo desta década. Ou seja,

[...] se em 1992, 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e

profissionalização docente, em 2002, esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6%, investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada.

Do exposto pode-se entender que as pesquisas mudaram de foco, passando a dar mais ênfase ao profissional, suas opiniões, saberes, práticas, o que significa valorização do professor e do conhecimento que ele produz no exercício de sua atividade profissional. Ressalte-se que a mudança de foco nas pesquisas no Brasil também decorre de outra forma de compreender o professor e o seu trabalho, que se desenvolve a partir das idéias de Schön (1983), fundamentado pelas idéias de John Dewey. A pesquisa desenvolvida por Schön (1983) propunha, de acordo com Pimenta (2002, p. 19):

[...] que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, [...] não consegue dar respostas às situações que emerge no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

As idéias do autor inauguram novas perspectivas para se pensar a formação, o professor e seu trabalho. Isto porque o processo de formação docente passa a ser pensado considerando a prática profissional, já que a prática profissional *é locus* de produção de conhecimento. Neste sentido, o professor passa a ser compreendido como profissional que no exercício de sua profissão desenvolve reflexão acerca de sua prática. O trabalho docente, por sua vez, desenvolve novos contornos, passando a ser também formação.

A formação é entendida como um contínuo que não se restringe ao começo da carreira, permanecendo por vários anos. Considerando estas idéias, é importante esclarecer que formação inicial é aquela adquirida por meio do curso que habilita o indivíduo ao desempenho da profissão, isto é, aquela que certifica o profissional para o exercício da sua profissão. Já a formação continuada ocorre após a certificação inicial e se estende ao longo da carreira do profissional e pode ocorrer das mais diferentes formas: cursos, congressos, ou ainda, e, sobretudo, na escola conduzida pelos próprios profissionais que lá trabalham. (LIBÂNEO, 2004)

É na perspectiva que valoriza o professor, sua prática e seus saberes que um número considerável de pesquisas que versam sobre formação docente, identidade profissional e profissionalização docente vem se desenvolvendo. Entre estas pesquisas, pode-se destacar os trabalhos elaborados por Guimarães (2004) e Silva (2010),

Guimarães (2004) ao pesquisar a construção da identidade profissional dos professores licenciados em História, Letras e pedagogia, analisa três aspectos que considera interdependentes nas questões relativas ao professor que são: identidade profissional e a profissionalidade docente; saberes profissionais; e práticas formativas. As suas análises conduziram à constatação de que a concepção de formação adotada pelos cursos de formação inicial traz uma característica comum: a valorização da dimensão teórica em detrimento da dimensão prática da profissão. Diante desse fato, o autor destaca a importância do reconhecimento da prática como princípio norteador da formação. Desse modo, ele desloca o eixo da formação, da transmissão de saberes técnicos científicos para os saberes da prática profissional.

O estudo de Guimarães (2004) ainda aponta sérios problemas na formação dos professores, sobretudo nas licenciaturas específicas. Para o autor um dos principais problemas ainda presente na formação de professores e que tem implicações para o ensino são as dicotomias existentes na prática educativa: teoria x prática, ensino x pesquisa, conteúdo específico x conteúdo pedagógico. Os cursos de licenciatura têm, historicamente, priorizado a teoria em detrimento da prática, a pesquisa em detrimento do ensino, o conteúdo específico em detrimento do conteúdo pedagógico, isto traz implicações para o exercício da profissão docente, pois provoca a desvalorização das licenciaturas (GUIMARÃES, 2004) e, por conseguinte, da atividade do professor, pois esta passa a ser considerada como atividade de menor importância.

Segundo esse autor, há notório desprezo pelas formas de instrumentalização didática dos licenciados, negando-se a necessidade de saberes específicos para a docência. Desse modo, a pouca ênfase dada aos conteúdos pedagógicos, acarreta na formação de professor com pouca habilidade pedagógica prejudicando o seu desenvolvimento profissional. Esta relação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, é uma relação conflituosa desde a formação acadêmica para Perrenoud (1999, p. 03).

Sem pretender que a formação acadêmica dos professores seja perfeita, reconheçamos, entretanto, que deixa menos a desejar que a formação didática e pedagógica. O desequilíbrio é maior no ensino secundário e otimiza-se no ensino superior, já que uma parte dos professores universitários assumem este papel sem nenhuma formação didática.

Ainda segundo Guimarães (2004) o desconhecimento e a desvalorização do saber pedagógico do professor contribuem para que a formação se efetive num contexto de incertezas em relação à profissão, porque não se conhece a produção teórica sobre o processo

de formação de professores assim como de seu desenvolvimento profissional, deixando-se à margem de todo um conhecimento acumulado nesse campo do saber.

Autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2009) compartilham da idéia de que a formação não se encontra desvinculada do exercício da profissão, portanto, pensar a prática pedagógica do professor é pensar o próprio processo de formação e, por conseguinte o desenvolvimento da profissionalidade docente. O comportamento do professor na escola desde o início da carreira guarda relação intrínseca com o tipo de formação que adquiriu na universidade. A natureza da prática pedagógica do docente está intrinsecamente ligada ao caráter de sua formação continuada, ao que tem feito desde sua inserção na vida escolar.

Desse modo, o processo de formação dos professores, seja inicial ou continuada, precisa levar em conta, principalmente, o amadurecimento intelectual e crítico destes profissionais, para que estes professores tenham possibilidade de refletir acerca dos conteúdos e metodologias utilizados na sua própria prática pedagógica. Ademais, a criticidade na prática pedagógica do professor é aspecto relevante para a melhoria do ensino o que pode ser alcançado por meio da reflexão e de ações de reorientação da práxis. Sobre isso, Pimenta (2002) comenta que a reflexão que o professor desenvolve no exercício da sua profissão não se desvincula da prática que realiza e envolve a análise e problematização das experiências vivenciadas.

Por outro lado, de acordo com Pimenta (2002), o uso excessivo e indiscriminado do conceito professor reflexivo corre o risco de se tornar um mero termo, uma expressão da moda, e pontua alguns problemas que envolve o conceito, tais como: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos que potencializa a reflexão crítica, a ênfase excessiva nas práticas. O reconhecimento destes problemas sinaliza para a necessidade de superação destes, e uma das alternativas é ultrapassar a perspectiva do profissional reflexivo em direção ao intelectual crítico-reflexivo.

Contudo, não se pode negar a importância que a perspectiva do profissional reflexivo tem tido para a compreensão do trabalho docente. Neste sentido, é importante destacar o alerta de Imbernón (2000) acerca do currículo de formação do professor. Para este autor, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Isto reforça a idéia de que o trabalho do professor é intelectual e como tal, não foge ao compromisso de refletir sobre os propósitos de sua atividade.

3.2 A contribuição da Geografia Escolar

No campo da Geografia escolar há também autores que buscam discutir a especificidade da problemática que envolve a formação dos professores dessa área, dentre estes podemos destacar os trabalhos de Cavalcanti (2002), Callai (2011), Castrogiovani (2000), Rocha (1996). Das questões discutidas por estes autores, destaca-se a questão do licenciado e do Bacharel e as concepções teóricas que têm orientado a formação do professor de Geografia, além do problema das dicotomias existentes: teoria x prática, ensino x pesquisa, conteúdo específico x conteúdo pedagógico.

Constata-se isso em várias pesquisas que evidenciam que o curso de licenciatura em geografia prioriza a teoria em detrimento da prática, a pesquisa em detrimento do ensino, o conteúdo específico em detrimento do pedagógico, trazendo implicações para o exercício da profissão docente, como a desvalorização das licenciaturas. Nota-se um notório desprezo pelas formas de instrumentalização didática dos licenciados, nega-se a necessidade de saberes específicos para a docência. A pouca ênfase dada aos conteúdos pedagógicos, acarreta um professor com pouca habilidade pedagógica prejudicando o desenvolvimento profissional.

Segundo Guimarães(2004),o desconhecimento e a desvalorização do saber pedagógico do professor contribuem para que a formação se caracterize num contexto de incertezas em relação à profissão ocorrendo em um perspectiva aplicacionista de saberes à realidade da educação escolar.

Sobre a formação do Bacharel ou Licenciado, Cavalcanti (2002) tem firmado a posição de que o curso de Graduação em Geografia deve formar ao mesmo tempo o bacharel e o licenciado. Ou seja, a autora defende que o graduando em Geografia deve, desde o início do curso, vivenciar a construção de competências teórico-práticas para trabalhar com Geografia nas suas mais diferentes modalidades. A diferença entre o bacharel e o licenciado se efetivará na prática delineada pelo graduando mediante currículo flexível que possibilite disciplinas e atividades coerentes com as habilidades que o graduando requer.

Além disso, ao longo do exercício profissional vai-se definindo o próprio campo de atuação do profissional. Outra possibilidade é por meio da pós-graduação. Nesta mesma linha de defesa estão outros autores: Kaercher (2010) e Callai (2013). Para Kaercher (2010) seja o bacharel, seja o licenciado, ambos devem desenvolver, ao longo do curso de graduação, conhecimentos relativos à epistemologia da ciência, à decodificação e análise dos espaços concretos, fazer análise da realidade da sociedade a partir da análise espacial mediante metodologias adequadas e, de modo específico, o técnico deve saber fazer análises e relatórios

técnicos e o licenciado saber como possibilitar a aprendizagem dos alunos da educação básica. No caso, a autora ainda explica que a especificidade que requer o bacharel e o licenciado pode ocorrer por meio de práticas, estágios a serem propostos no currículo do curso.

A formação do professor de Geografia nesta perspectiva põe fim ao velho dilema tão discutido nos cursos de licenciaturas específicas, qual seja, as dicotomias entre a formação para bacharel ou para licenciado, entre formar pesquisadores ou professores, entre enfatizar os conteúdos específicos da ciência ou os conteúdos relativos à formação pedagógica. Assim, entende-se que a formação do profissional da Geografia deve contemplar tanto o desenvolvimento da função técnica como da função pedagógica. Neste sentido, Callai (1999) argumenta que não há razão para dicotomizar a formação do profissional da Geografia uma vez que tanto o bacharel como o licenciado demandam conhecimentos relativos ao “fazer geográfico” e ao fazer pedagógico.

[...] Logo, não há sentido em uma dicotomização entre o bacharel e o licenciado [...]. Um geógrafo passa, necessariamente, em sua formação [...], por ter de adquirir uma formação geral referente ao conhecimento acumulado pela humanidade, uma qualificação técnica decorrente do aparato específico do “fazer geográfico” e por uma dimensão pedagógica que lhe oportunizará a capacidade de exercer a função social. Essa dimensão pedagógica não se resume a disciplinas pedagógicas necessárias à habilitação do professor, mas é a capacidade de se perceber, se reconhecer como educador no interior do processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas e que, em última análise, é a elas, quer dizer, à sociedade, que se destina o produto do trabalho. (CALLAI, 1999, p. 19-20)

A autora demonstra com esta reflexão que compreende a dimensão pedagógica inerente a todo processo educativo e mesmo que o trabalho do geógrafo seja no planejamento e nas consultorias, trata-se de uma prática educativa e, como tal a dimensão pedagógica não pode ser abstraída.

Outra questão que vale a pena esclarecer diz respeito ao desenvolvimento do ensino de geografia. É sabido que principiou por sua expansão no sistema escolar para depois se instituir na universidade, como percebermos ao investigar a trajetória dessa disciplina no Brasil. Há um certo consenso que a presença da geografia na escola secundária tenha ocorrido no início do segundo terço do século XIX e um século depois na universidade. Dessa forma, no Início do século XX predominava na geografia brasileira o ensino descritivo, mnemônico, enciclopédico e nacionalista. E apenas a partir da década de 1930 o ensino de geografia teve assunção acadêmica, com a fundação da Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. (EVANGELISTA, 2010; ROCHA, 2009).

Apesar de terem ocorrido atualizações no decurso do século XX, o ensino de geografia neste século pautou-se em abordagens fragmentadas, naturalizantes e com conhecimentos pouco críticos e descontextualizados. Atribui-se que a renovação mais importante na geografia escolar ocorrera nas últimas três décadas, com aumento da produção científica e de material didático e melhorias qualitativas de abordagem, embora isso não tenha tido correspondência direta com a prática docente na maioria das escolas no Brasil.

Entretanto, Callai (2013) considera que ainda perdura na prática docente geografia o repasse de informações descontextualizadas, e que esta forma de trabalhar o ensino de geografia acarreta um ensino burocratizado, tornando-se pedagogicamente ineficaz e precário do ponto de vista do processo de ensino aprendizagem, gerando análises do espaço fragmentárias e não compreensivas, contrariando-se o fato da geografia estudar o espaço social, espaço este fluido e dinâmico. Esquece a importância do conhecimento geográfico como uma forma de leitura do mundo, pois este conhecimento sempre esteve a serviço da compreensão da realidade, como afirma Moreira (2007, p.105):

A Geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam como mundo através das relações que travam entre si, na escola e nas idéias. A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das idéias que formam dele (MOREIRA, 2007, p. 105).

Para Cavalcanti a geografia é o que é efetivamente ensinado em sala de aula, que se constitui e se constrói na prática cotidiana do professor. Portanto, estudar a prática do professor de geografia possibilita compreender melhor o seu processo de formação. São aspectos interligados, pois a formação inicial tem notória influência naquilo que os professores fazem dentro da escola. Boa parte dos modelos formativos vigentes estão distanciados do que ocorre na prática pedagógica escolar.

A renovação no ensino na sala de aula tem que acontecer e, para isso, é necessário pensarmos junto com os professores (para sairmos da tentação do receituário pronto), pois na maioria das vezes gastamos em discussões teóricas e, no dia-a-dia da sala de aula, a prática é a mais tradicional e conservadora possível, tanto nossa, na universidade, quanto nas escolas. Esse fenômeno acontece nos três graus de ensino, mas se desnuda de forma mais consistente no primeiro e segundo grau. No terceiro grau, ele é mais velado e só assume contornos de problema quando o profissional passa a exercer a sua profissão. (CALLAI, 1999, p.36)

Não podemos nos contentar com receitas prontas de como ministrar uma aula, avaliações prontas, métodos prontos e todo um aparato disponibilizados pelas editoras para

supostamente facilitar a vida do professor; toda esta facilidade implica na descaracterização do profissional transformando-o em mero executor de tarefas, tirando dele o ato de pensar e sua autonomização. Segundo Cavalcanti(2003) é preciso um professor de Geografia diferente face a esses problemas, fato indissolúvelmente vinculo ao tipo de formação que possuem.

Para haver um ensino de Geografia (bem como de outras áreas do conhecimento) com bases críticas, é necessário que haja um professor que exerça o papel de mediador desse processo, com um determinado tipo de mediação – que requer domínio de conteúdos, pensamento autônomo para formular sua proposta de trabalho, sensibilidade para dirigir o processo em todas as etapas e nos diferentes momentos para o aluno.

Isso significa que o professor exerce o papel de mediador do processo de ensino aprendizagem, elaborando dispositivos didáticos criativos diante dos obstáculos que enfrenta. Por isso “[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento (TARDIF, 2000, p. 03).

Em relação ao ensino de Geografia na escola, Callai (2005) e Katuta (1997) destacam que ela fornece subsídios para que os alunos interajam com o espaço, o que a faz uma disciplina muito importante no currículo tendo o potencial de ensinar o aluno a compreender o mundo com um “olhar espacial” capaz de decifrar diversos fatores e elementos envolvidos na produção do espaço. Assim, no estudo geográficos conceitos básicos são fundamentais, é a partir do domínio desses conceitos que os alunos desenvolvem o “olhar espacial” com mais fundamentação e discernimento.

Ensinar geografia na atualidade torna-se um grande desafio, em razão de fatores diversos, de ordem pedagógica e formativa. Não tem mais sentido ensinar geografia de forma reducionista e parcelada, obliterando as interconexões entre os diversos conteúdos, sem compreender os processos fenômenos de forma totalizada.

Não menos importante é a estrutura apresentada pela escola. É preciso dotá-las de um mínimo de condições físicas e pedagógicas a fim de qualificar o trabalho docente, como laboratórios, bibliotecas, salas de aula com boas condições de financiamento etc. E que os professores estejam aptos a aproveitar todo o potencial que esses recursos oferecem para o ensino de Geografia.

Dessa maneira, o professor cria o ambiente favorável para que os alunos possam interpretar a realidade vivida, conhecendo a realidade escolar desde o início da graduação. Como diz Cavalcanti(2002) o espaço vivido é uma preocupação básica da geografia escolar,

materializado no espaço do convívio, como a casa, a escola, o parque, o bairro etc, sendo, pois, ponto de partida dos estudos de geografia escolar.

Por sua vez, em sala de aula o trabalho do professor deve ser a busca incessante para promover a aprendizagem significativa, que promova transformações na vida do aluno, através de um ensino instigante e com participação coletiva, valorizando suas experiências. O que tende a aumentar o aspecto motivacional.

Desse modo, o professor além de transmissor do conhecimento tem que exercer o papel de mediador, sendo o elo entre o conhecimento e o aluno, para que questione o que lhe é imposto sem maiores explicações. Para isso, faz-se necessário que a sua formação propicie a oportunidade de construir um visão crítica da organização do espaço geográfico.

A escola da educação básica é influenciada por diversos fatores, mas principalmente pelo livro didático, tido muitas vezes como o guia infalível do professor e o único material disponível, comprometendo o desenvolvimento do seu trabalho. Avaliar a qualidade e o uso desse recurso torna-se imperativo para conhecer melhor a prática educativa em geografia.

Enfim, a geografia nessa perspectiva é vista como ciência social e o espaço como resultado das relações sociais. Nesta visão dialética o espaço é visto como uma totalidade dinâmica, interagindo fatores naturais, sociais, econômicos, políticos e históricos. E a geografia escolar procura explicar esse espaço, estudando a interface natureza-sociedade.

3.3 Aspectos legais e institucionais da formação do professor - LDB, Diretrizes Nacionais e o projeto curricular da UESPI

No sentido de compreender o contexto de formação dos professores investigados vale a pena explicitarmos os marcos legais do cenário de mudanças que afetam a formação de educadores no Brasil nas últimas décadas, implicando em alterações nos currículos dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, com efeitos no desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim sendo, a lei de diretrizes e bases da educação nacional que tem como princípios norteadores a autonomia da escola, desburocratização dos serviços do MEC, e a incumbência de elaborar, coordenar e avaliara política educacional nacional, instituiu a partir de sua promulgação uma série de modificações para a educação brasileira, envolvendo diretrizes, parâmetros educacionais e a atualização da legislação relativa a formação do professor.

No caso da Geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõe que essa disciplina na educação básica estude as relações entre a formação da sociedade e a dinâmica

da natureza, através da leitura do espaço geográfico(PCN, 1997). Tal documento discute que o ensino geográfico desempenha uma função primordial na educação básica que é o entendimento da espacialidade através do exame dos seus principais conceitos.

Implantado na década de 1990, os PCN de Geografia avançam em relação a propostas anteriores, constituindo-se referência importante no ensino básico, embora não imune a críticas por parte de pesquisadores e professores área. Os PCNs foram elaborados para subsidiar as práticas educativas dos professores, o que denota certo avanço nas políticas educacionais, apesar dos questionamentos quanto seu caráter centralizador, subjetivista e eclético.

Outro documento importante corolário dessas mudanças foi a resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno- CNE/CP nº1 de 2002, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, dispendo de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos, para reger a formação de professores. Esta resolução cita algumas formas de orientação para a formação da atividade docente: o ensino visando a aprendizagem do aluno, o trato com a diversidade, o enriquecimento cultural, o aprimoramento em práticas investigativas, a elaboração de projetos dos conteúdos curriculares e o uso de tecnologias e materiais de apoio inovadores ao trabalho docente (BRASIL, 2002).

Preceitua-se nesse que a formação de professores deve ser feita em 800h (oitocentas horas) de carga horária, divididas entre a prática como componente curricular e 400h (quatrocentas horas) de Estágio supervisionado. E reivindica alguns princípios norteadores, como a competência como concepção nuclear na orientação do curso e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. (BRASIL, 2002). Além disso, orienta que os cursos terão seu projeto pedagógico os seguintes princípios: a formação deverá garantir a constituição das competências, contemplar diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, os conteúdos devem estar articulados com a didática. (BRASIL, 2002).

No Artigo 6º, a Resolução CNE/CP nº1 de 2002, resolve que na construção do projeto pedagógico serão considerados as competências com valores de uma sociedade democrática, o papel social da escola, a articulação interdisciplinar e o domínio do conhecimento pedagógico (BRASIL, 2002). Em seu Artigo 14º chama a atenção para a flexibilidade da formação, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos os eixos articuladores.

Dessa maneira, os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciaturas no Brasil passaram a partir de então a adotar as novas orientações modificando o perfil formativo dos

discentes. O curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí não foge à regra reestruturando o seu currículo para atender as exigências legais.

Em termos gerais, o projeto político pedagógico do curso de geografia da UESPI campus Clóvis Moura tem como objetivo precípua formar o professor em Geografia para atuar nos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica, capaz de compreender o mundo em transformação na sua totalidade dinâmica, dominando e aprimorando as abordagens teórico-metodológicas, que se aplicam ao conhecimento geográfico.

Como objetivos específicos: conhecer o território geográfico necessário à compreensão da organização do espaço, utilizando os conceitos essenciais para a sua leitura e compreensão; conhecer a realidade socioeconômica e ambiental do estado, região, país e do mundo; dominar o conhecimento cartográfico e novas tecnologias na leitura e compreensão do espaço geográfico; apropriar-se da linguagem dos sinais; vincular o ensino e a pesquisa à prática docente; utilizar os recursos da estatística aplicando-os ao ensino de geografia e a pesquisa; compreender a integração comunidade escola; reconhecer as diferentes identidades culturais como forma de respeito às etnias e à diversidade; construir valores éticos para o exercício profissional de professor de Geografia; e exercer atividades de docência e coordenação na área de ensino de Geografia. (PIAUI, 2012). Está organizado da seguinte forma:

Para proporcionar essa articulação o curso se estrutura em três núcleos: o primeiro de disciplinas do Núcleo Comum ou Pedagógico, perfazendo um total de 570 (quinhentas e setenta) horas; o segundo contendo as disciplinas do Núcleo Científico, incluindo as específicas do curso e as complementares, totalizando 1.500 (um mil e quinhentas) horas; e o terceiro o Núcleo Teórico-Prático com as atividades teórico-práticas compreendendo 180 (cento e oitenta) horas, destinadas ao desenvolvimento e acompanhamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado, 400 (quatrocentas) horas de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PCC) e 200 (duzentas) horas de Atividades Acadêmicas Científicas – Culturais (AACCs), totalizando 1.180 horas. PIAUI (2012)

De acordo com o projeto político pedagógico da UESPI do curso de Geografia a carga horária da Prática Pedagógica como componente curricular totaliza quatrocentas horas de atividades no decorrer do curso e quatrocentas horas com respeito ao Estágio Supervisionado, desenvolvido em forma de disciplinas.

Diante desse quadro de mudanças julgamos pertinente atentar para a repercussão disso na experiência dos docentes formados naquela instituição nos primeiros anos de exercício profissional, se contribuiu de alguma forma para a mudança de postura dos professores perante os desafios encontrados na escola.

4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A INSERÇÃO NO CAMPO PROFISSIONAL

A inserção no espaço de trabalho na condição de professor dá seguimento ao processo de desenvolvimento profissional docente iniciado no curso de graduação. Não é uma fase simples e estável, mas conflituosa, carregada de incertezas, dúvidas, sentimentos de solidão e abandono. É um momento de choque com a realidade escolar, de muitos desafios e de se seguir modelos de professores que estão na memória. É, sobretudo, momento de aprendizagem, uma travessia que precisa ser feita, deixar de ser estudante e tornar-se professor.

Pensando nesta dinâmica, propomo-nos discutir o início da carreira do professor, considerando as características que permeiam esse processo, evidenciando importância dos saberes da experiência e da filiação ao campo de trabalho. A partir disso, organizamos esta parte em três momentos: primeiro, procura-se descrever objetivamente as etapas marcantes da carreira docente, em conformidade com literatura atual sobre o assunto; segundo, discute-se aspectos significativos do início da carreira docente e os saberes adquiridos na experiência escolar; e, terceiro, são demarcados questões relevantes da filiação do professor à escola à luz de um referencial etnometodológico.

4.1 As etapas do desenvolvimento profissional docente

Vários pesquisadores mostram que em sua carreira profissional os professores vivenciam diversas etapas de construção de sua identidade, com características peculiares, conforme demonstra Tardif (2002) e Huberman (1992). “Um processo que necessita de tempo. Para refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992).

Huberman (1992) comenta que na fase inicial da carreira o professor enfrenta experiências marcantes que podem influenciar bastante a construção de sua identidade profissional. É quando o principiante percebe as fragilidades de sua formação inicial, um período de intenso aprendizado que muitas vezes afasta-se de suas expectativas prévias em relação ao trabalho docente. Diante dessa situação o professor preocupa-se com a sua sobrevivência profissional, valendo de vários dispositivos frente os quadros de incerteza com que se defronta. Silva (1997, p. 54) usa a expressão choque de realidade para exprimir esse momento: “A expressão ‘choque de realidade’, aplicada aos professores em início de carreira,

traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”.

Nesse período, segundo Huberman (1992) o professor volta-se muito para a eficácia do seu desempenho na gestão da classe e no domínio do conteúdo que ensina. O tateio é constante, mostra dificuldades para relacionar teoria e prática, pouco coordena a transmissão pedagógica e do conhecimento, e apresenta dificuldades de gerir comportamentos dos alunos.

A entrada na docência, portanto, tende a provocar mudanças de comportamento no professor. São muitas as exigências escolares e reduzida a compreensão da situação em que ele se encontra, pois não se dar a devida atenção as necessidades que esse profissional apresenta. São atribuídas a ele tarefas similares ou maiores do que as realizadas pelos professores mais experientes, o que acaba sobrecarregando-o e provocando vários problemas, como angústias frustrações, stress e baixo-estima.

Por outro lado, apresenta o entusiasmo inicial de um processo de descoberta, de se sentir parte de um corpo profissional, sendo mesmo um momento de várias experimentações. Diante da novidade e dos desafios daí decorrentes verifica-se que a descoberta permite suportar as situações difíceis.

Na pesquisa do autor supracitado foram evidenciados outros perfis docentes no início da carreira que merece ser citado aqui, que poderão nos auxiliar a entender melhor o comportamento dos docentes na pesquisa que ora se desenvolve, donde podemos ressaltar: a indiferença (provisoriedade da profissão), a serenidade (no caso dos mais experientes), incertezas, inconsequências, insucessos e a gestão rígida da sala de aula. Além dessas etapas são citadas outras, tais como: a fase de estabilização e a fase de diversificação.

Não obstante, é preciso reconhecer que existem situações intermediárias, intersecções entre uma fase e outra sem uma fronteira nítida. E que a idade não determina condutas psicológicas ou sociais, não sendo em si um fator de causalidade. Em suma, esquematicamente teríamos o seguinte quadro, conforme Huberman (1992, p. 47):

Anos de Carreira	Fases/Temas da carreira
1-3	Entrada, Tacteamento
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, “Activismo” → Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservantismo
35-40	Desinvestimento ← Questionamento ← Conservantismo

Fonte: (HUBERMAM, 1992, p. 47)

4.2 Professores iniciantes: dilemas do início da carreira

Entendermos que o início da carreira docente é um período marcado por experiências intensas do docente em formação com repercussões decisivas em seu futuro profissional. A literatura sobre a profissionalização dos professores é esclarecedora nesse sentido. Segundo Huberman(2000), o início da carreira é marcado por ser um período de crises e incertezas, um choque com a realidade em razão das dificuldades com a cultura escolar. Para Silva (1997, p. 57) isso reflete na verdade:

O corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade vivida na escola, a ambiguidade do papel por esta desempenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão cometidos aos professores, logo a partir do seu primeiro dia de profissão

O início da carreira docente é uma fase crucial da carreira do professor, um período de apreensões no qual ele se depara com a realidade do mundo escolar com efeitos na constituição da sua identidade profissional. Assim, a vida cotidiana na escola interage com os conhecimentos trazidos de outros espaços de socialização, enquanto a sua identidade profissional vai se construindo a partir dessa relação de pertencimento e negação do novo grupo. Este processo é importante, porque além de constituir em dinâmica de tornar-se professor, também possibilita a este profissional em início de carreira adquirir experiência e habilidades para superar as dificuldades da profissão.

No processo de tornar-se professor as influências da formação inicial na universidade cumprem papel relevante, destacando-se as atividades de estágio curricular e extracurricular e os projetos interdisciplinares desenvolvidos junto às escolas. A partir de então o formando mantém contato com a realidade escolar na condição de sujeito em preparação. Adiante, com a conclusão da formação inicial o professor habilita-se para assumir o estatuto da docência e as consequências de estar nessa função, fato que ocasiona desequilíbrios quando se vê diante de novas e inusitadas experiências.

O contato com a cultura escolar pode tornar-se obstáculo para o professor iniciante porque as normas instituídas geralmente não vão ao encontro de suas expectativas de atuação na escola. Essa normas estabelecidas coletivamente pelos professores experientes há mais tempo na escola são influentes nos iniciantes que busca adaptar-se à nova realidade experienciada. Assim para se inserir na cultura escolar e obter a aceitação dos pares os professores iniciantes estão sujeitos à cultura da instituição, sendo aos poucos considerados

como pertencentes àquele grupo social. Portanto, a entrada em uma instituição escolar na condição de professor exige o aprendizado de novas regras e formas de comportamento que foram construídas pelo grupo de profissionais que compõe a escola. O professor iniciante vai se adaptando às normas escolares, socializando-se com as regras, e assim sendo aceito entre os professores mais experientes.

Neste início da carreira o professor é, ao mesmo tempo, aprendiz, porque se encontra em travessia, isto é, deixando ser estudante e tornando-se professor, já que tornar-se profissional é um processo contínuo, em que é preciso compreender o funcionamento da escola, conhecer os alunos, compreender a dinâmica de planejar e ensinar, ensinar e aprender, ensinar e avaliar e as relações interpessoais entre alunos, professores, gestão escolar e sistema de ensino.

Apesar do conhecimento sobre a escola e das disciplinas ser objeto de estudo nos cursos de formação inicial, a condição de agir como professor é diversa, pois trata-se de um processo complexo movido pela práxis. Presente aí toda a diversidade que envolve a experiência humana com suas incertezas, contradições e imprevisibilidade, que dificultam uma compreensão baseada em um pressuposto eminentemente técnico.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor iniciante é afetado por aspectos de natureza material que expressam a realidade social vivenciada. Pode-se citar como exemplo contratos temporários precários, baixos salários, bem como a menor valorização profissional diante dos professores efetivos. Além disso, a instabilidade profissional dificulta a assimilação da dinâmica escolar e suas relações em função de se ocuparem em mais de uma escola.

O início da carreira é um momento importante da construção da identidade profissional do docente, de identificação com a profissão e de compreensão dos diversos agentes e instâncias que constituem o cotidiano escolar. O novo cenário cria dificuldades para o neófito e o receio de não conseguir equacionar os problemas, e muitos vivenciam uma situação de crise que pode perdurar em outras fases da carreira ou mesmo culminar na aversão pela profissão.

Um grande desafio para os professores iniciantes é a conciliação entre teoria e prática, geralmente reclamam que aprenderam teorias na universidade, mas não conseguem materializá-las na prática. Julgam a realidade da escola distanciada da experiência universitária apresentando dificuldades em perceber os nexos existentes, numa visão dissociativa das duas dimensões. Relacionado a isso ocorre dos recém-professores se distanciarem da vida acadêmica ao ingressarem na vida profissional, muitos até acreditando

que a formação no curso de graduação por si é suficiente para a formação, o que indica uma incompreensão da relação intrínseca entre teoria e prática. Isso consiste num entrave para o desenvolvimento do professor iniciante por não perceber o papel que a teoria exerce na compreensão da realidade e o papel desta na estruturação da teoria. (ZANELLA, 2011)

Na realidade é preciso que se reconheça a distância entre o que se ensina na universidade e a realidade da escola pública, pois esta é bastante contraditória, diversa e múltipla, o que cria dificuldades para os professores em início de carreira. Por isso esse professor tem que estar munido de informações a respeito do quadro de dificuldades da educação brasileira, assim como das características do cotidiano escolar. Ele não pode fiar-se em relação com a prática baseada apenas no ensaio e erro, porque termina provocando no professor a insegurança para lidar com situações comuns, como: selecionar os conteúdos, planejar e desenvolver a aula, avaliar e relacionar-se com as pessoas que fazem parte da escola. Junto a isso se tem o persistente sentimento de abandono, pois este professor, geralmente, se vê sozinho para enfrentar os desafios da profissão.

Alguns autores envidam esforços para construir um panorama dessa situação. Beach e Pearson (1998, p. 339-340) elencam quatro categorias de conflitos vivenciadas pelos professores iniciantes. Segundo eles os conflitos enfrentados pelos iniciantes configuram-se em diversos aspectos do processo pedagógico, da seguinte forma:

1. *Currículo e instrução*: esta categoria de conflito pode ser subdividida em: conflitos e tensões entre as percepções do que é relevante para o professor e as percepções dos estudantes; entre o currículo da escola e o currículo do professor; e entre cumprir o currículo proposto e ser ao mesmo tempo construtivista.
2. *Relações interpessoais*: conflitos pessoais em suas relações com os estudantes, com colegas professores, administradores e sentimento de isolamento pessoal do professor.
3. *Contextual e institucional*: conflitos e tensões relacionadas às expectativas com os programas da universidade, as complexidades e políticas de sistemas escolares, pressões para socializar a cultura das escolas e do ensino.
4. *Ver-se como professor (conflitos de papel)*: conflitos e tensões relacionadas ao autoconceito de ser professor e seu papel como professor, o papel da ambigüidade(*sic*) na transição de estudante para professor, conflitos internos de se autodefinir.

Por outro lado, entendemos que estes conflitos não geram apenas efeitos negativos, fazem parte do desenvolvimento do profissional, são inerentes ao processo de tornar-se professor. Induzem a reflexão pessoal e coletiva com os pares no sentido de compreender melhor a problemática educacional, em diversas escalas de análise. Os conflitos catalisam reordenamentos das ações e a produção de dispositivos de enfrentamento das adversidades em

colaboração e entendimento mútuos. Deste modo, a interlocução ativa do professor com o coordenador pedagógico, por exemplo, contribuiria para minimizar a sensação de isolamento do iniciante que se vê diante da necessidade de coordenar vários aspectos de sua prática. Dessa maneira, o professor estaria mais consciente dos contratemplos do exercício profissional, dos desafios a serem enfrentados, sem tanta aflição diante dos reveses imanescentes ao seu trabalho. Isso implicaria na inibição da baixa autoestima resultante dos sucessivos fracassos sustentados em práticas de ensaio e erro, que podem ter como consequência o abandono da profissão.

Assim sendo, é possível elencar dentre as causas principais de desistência da carreira docente na educação básica, as seguintes: os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho e o pouco reconhecimento social da atividade profissional, assim como questões de ordem psicológica manifestas em crenças arraigadas que reduzem as expectativas de transformação das condições de trabalho. Neste último caso, Evangelista (2009, p. 233), sob inspiração da sociologia de Pierre Bourdieu, sugere que é preciso considerar fatores menos visíveis, determinados pela cultura e naturalizados pelo tempo “que operam na escola, antes e depois da inserção do professor, fixando seu conteúdo ideativo e predispondo-o a manifestar certas maneiras de ser, sentir, apreciar e agir”.

Portanto, o sentimento do professor da educação básica pode se dar por uma via terminante, quando então busca outra atividade profissional, desistindo do ensino. Mas pode ocorrer através da mobilidade na carreira, quando ele busca um patamar mais avançado de formação, a fim de conseguir trabalho em outros níveis da atividade docente. O seguimento desse percurso ocorreria em função da percepção da ascensão profissional e de que o ensino superior ainda guardaria certo prestígio social e melhores condições de trabalho, embora saibamos das dificuldades apresentadas por esse nível de ensino.

Outras formas de afastamento da profissão são de caráter temporário, como as licenças, quando o professor deixa a profissão temporariamente, seja para recompor suas condições de saúde ou para repensar a sua trajetória profissional. Ou ainda, quando passa a realizar outras atividades na escola, como as de caráter burocrático, servindo de estratégia para não mais continuar em sala de aula. Em relação ao professor iniciante estas formas de afastamento temporário decorrem sobretudo de dificuldades de interação em sala de aula e da excessiva carga horária de trabalho e dos problemas daí resultantes – físicos e psicológicos – podendo levar ao abandono profissional.

Por outro lado, durante o período inicial da carreira os professores constroem saberes produzidos pela experiência na vida prática, que aumenta a sua efetividade quando há diálogo

e partilha com os pares mais experientes, o que nem sempre ocorre. É justamente nesse momento que o professor iniciante necessita de mais apoio para enfrentar as adversidades do início da carreira, pois é comum um sentimento de isolamento, o trabalho solitário, sem o devido diálogo com os outros agentes da escola. É comum esse professor demonstrar receio de expor suas dificuldades quando precisa afirmar-se profissionalmente. Daí porque torna-se fundamental o processo de reflexão coletiva na busca de modificar comportamentos.

A escola é um local de confluência dos saberes, acadêmicos e populares, engendrando-se um conhecimento tipicamente escolar, sendo por isso um *lócus* privilegiado para aprendizagem da profissão, contando tanto com a reflexão coletiva quanto individual. A vida escolar impõe muitos desafios ao professor, exigindo-lhes um pensar constante sobre sua prática. Sobre isso, Schon (2000) argumenta que o desenvolvimento profissional docente está vinculado à relação do pensamento com a ação, visto que há o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para o autor essa concepção resulta na superação da racionalidade técnica que vê o professor como mero executor de tarefas que foram pensadas por especialistas na academia, e possibilita o desenvolvimento de profissional reflexivo analisando a própria prática docente cotidiana.

O aspecto reflexivo está articulado ao processo de formação continuada do professor, esta sendo de vital importância para o iniciante, sobretudo quando parte das necessidades e do ponto de vista do professor e não apenas de demandas externas, sem sintonia com a realidade da escola. Nesta direção, a formação continuada oportuniza a construção da autonomia do professor, atualizando seus conceitos e renovando suas práticas. Além disso, a formação continuada possibilita rever ou superar problemas advindos pouco percebidos formação inicial que dificultam a compreensão da complexa realidade escolar

O início da docência é também um período contraditório e de intensas incertezas, no qual professor termina por recorrer a experiências da época de aluno quando internalizou modelos de ação docente rotinizados nas práticas. Uma aprendizagem por imitação geralmente adequada a modelos tradicionais de ensino. Esquemas de ação frequentemente ritualizados diante das necessidades colocadas pelas exigências escolares. É um período de transição em que o professor faz uso de conhecimentos e habilidades elaborados no passado na tentativa de vencer os obstáculos que se descortinam no dia a dia. Em razão disso eleva-se a importância do apoio das pessoas mais experientes, da atividade reflexiva e do reordenamento das condutas, visando minorar as dificuldades enfrentadas.

4.3 A filiação no campo de trabalho e os saberes da experiência

A etnometodologia nos fornece conhecimentos valiosos para entendermos as primeiras experiências do professor na organização escolar, servindo-nos de referência para entender as novidades que o iniciante enfrenta no processo de socialização escolar que repercutem nos saberes engendrados na carreira em confronto com a formação inicial acadêmica. É em Coulon (1995) que encontramos uma argumentação bastante pertinente para discutir o processo de filiação dos indivíduos a determinados grupos. De acordo com ele os grupos sociais, os professores de uma escola, por exemplo, apresentam sistemas de regramento e relações de poder próprios havendo um sistema de identificação intersubjetiva que tende a ser alheio aos de fora. Daí falar do conceito de membro, entendido como:

[...] uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (COULON, 1995, p. 48).

Das ideias de Coulon (1995b), depreende-se que o professor ao chegar à escola precisa dar sentido ao novo espaço, compreender os que os sociólogos chamam de “sentido do jogo” que ali se desenvolve. Que os saberes e as predisposições já adquiridas pelo indivíduo, crenças, ideias, habilidades, interagirão com o novo contexto. Esses conhecimentos prévios se identificariam ou não com as novas experiências.

As mudanças tendem a ocorrer à medida que o iniciante começa a adquirir a linguagem comum da comunidade onde se insere. Inicialmente, o comportamento é indicativo, para depois ser mais objetivo, passando a utilizar os mesmos códigos dos outros membros, uma linguagem institucional comum: domínio de procedimentos, de métodos, de atividades, um saber-fazer. São colocados em ação “métodos de compreensão” da nova situação, visando dar sentido às conversações. Agindo dessa forma, os atores estão protegidos do abandono e do fracasso.

As significações são incessantemente trabalhadas e renovadas. A prática é desenvolvida a partir das evidências da organização social considerada. Constrói-se a prática a partir da compreensão da ação social. O membro aceita e utiliza as “evidências” do mundo novo no qual convive. Desse modo, a pessoa torna-se membro da comunidade no momento

em que há acordo sobre o significado das ações. Torna natural o que era problemático. Fala com facilidade sobre as ações, embora seja um saber tácito.

Além do mais, as pessoas são constantemente avaliadas sobre a sua filiação, se detêm as competências exigidas no ambiente. Sempre encontrarão julgadores na escola, formais ou não, procurando detectar o conjunto de saberes práticos socialmente fundamentados: a) conceitos, crenças, princípios de ação e organização; b) competência comunicacional nas interações com as pessoas, isto é, falar a mesma linguagem dos membros da escola, sendo preciso saber o que dizer, como e quando dizer. O que significa observar as possibilidades e limites circunstanciais, muitas vezes normativos. Muitas regras são gerais e tácitas, sendo conhecidas aos poucos.

O agir competente conforme as expectativas dos outros produz satisfação e vontade de repeti-las, produz estímulos, o interesse de satisfação mútua e o afastamento das sanções. Mas também gera riscos, pois uma vez filiados os membros não têm necessidade se questionar sobre o que estão fazendo. Aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais. Tornam-se familiares. Podem até estranhar as inovações contrárias ao que se faz na escola.

Por fim, ao longo deste capítulo buscamos discutir o processo de construção da identidade profissional considerando os conflitos, as dificuldades enfrentadas pelo professor no início da sua carreira. Assim, entendemos que o início da carreira é marcado por intensas transformações e contradições, o professor iniciante adquire e desenvolve estilo próprio de lecionar, fazendo uma mesclagem dos seus conhecimentos como aluno, das suas experiências no período de graduação nas disciplinas e nos estágios, e de sua experiência como professor iniciante.

É nessa misturar de conhecimentos e vivências que o professor iniciante adquire um estilo próprio de lecionar, inspirado em seus professores e interagindo com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, ele adquire uma forma peculiar de ensinar.

É então quando ocorre a construção dos saberes experienciais do professor, amplamente debatidos na literatura sobre formação de professores. Nesse sentido, sabe-se que os saberes docentes têm origem social porque são produzidos na coletividade do grupo, construídos na história da sociedade e de uma determinada cultura, o que significa dizer que o ser humano é social, ou seja, é um saber se constrói na relação com o outro, “os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo”. (TARDIF, 2012,p.15). Desse modo, os saberes docentes são sociais porque se estabelecem no seio da socialização profissional, passando por incorporações, modificações e adaptações.

Esta compreensão de que os saberes são sociais é complexa exige do pesquisador visão ampla e complexa da realidade social, na qual se insere a profissão docente. Considerando o fato que o processo de escolarização é o responsável pela materialização dos saberes do professor, durante toda a sua vida escolar como aluno e como docente na sala de aula. Desse modo, os saberes que o próprio professor desenvolve na sua prática são denominados por Tardif (2012), de saberes experienciais ou simplesmente saberes da experiência. De todos os saberes é o que mais nos interessa, por influenciar diretamente a prática pedagógica do professor de geografia.

Os saberes da experiência vão sendo originados na rotina escolar do professor, é um tipo de saber prático ligado a vivência no trabalho, sofrendo interferência do currículo, das normas das redes de ensino e da legislação educacional. É tipo de saber bastante valorizado pelo professor porque é mobilizado nas tarefas diárias. De acordo com Tardif (2012), mais até do que os saberes obtidos na universidade, pois a ligação com o trabalho faz com que os saberes sejam situados, incorporando conhecimentos práticos para resolver os problemas escolares, como gestão da sala de aula, da matéria, programas de ensino e matérias ensinadas. Na maioria das vezes os professores falam desses saberes mencionando habilidades, talentos, formas de fazer, aspectos pragmáticos do seu cotidiano.

Os saberes da experiência são adquiridos e desenvolvidos durante todo o exercício da profissão docente e se misturam aos saberes construídos ao longo da trajetória biográfica dos indivíduos, pois conforme afirma Nóvoa (1995), o professor é uma pessoa, o que nos orienta a pensar que saberes diversos são construídos ao longo da sua vida pessoal, antes mesmo do ingresso na escola, e segue pela sua jornada acadêmica, até sua vida profissional. Estes saberes constituem a base do exercício profissional do professor. São assim adquiridos ao longo da vida pessoal e da carreira, resultando de diversas experiências, e incluem emoções, cognições, expectativas e a história pessoal.

O exercício profissional, bem como o seu desenvolvimento como professor é um processo intrinsecamente inter-relacionado, para compreendê-lo é necessário conhecer os saberes de referência, que requerem por seu turno a compreensão da identidade, da experiência de vida, e da história profissional destes professores.

[...] a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? (NÓVOA, 1995, p.27)

Em termos de socialização profissional esses saberes constituem-se ao longo da carreira através das interações dos professores com outros atores escolares nas rotinas existentes na escola. Tem assim caráter interativo, aberto a novas experiências, em que a consciência está a serviço do trabalho. Pressupõe-se que o tempo e o trabalho exercem um papel decisivo na formação docente modificando mesmo a sua identidade como trabalhador.

Dito isso, presume-se que os professores são fortemente influenciados pela cultura escolar. A sua inserção no campo profissional significa a aquisição de toda uma gama de conhecimentos práticos em articulação com o que obteve na formação inicial.

5 A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES PESQUISADOS

O objetivo desta seção é apresentar os professores participantes desta pesquisa, bem como discutir os dados organizados na categoria que trata da formação inicial dos professores de geografia que participaram deste estudo. Assim, a seção está organizada em duas partes: a primeira que apresenta os quatro professores de geografia e, na segunda parte em que se discute a formação inicial destes professores.

5.1 Os sujeitos da investigação

Conforme já esclarecido no capítulo acerca da metodologia desenvolvida na pesquisa empírica, quatro professores foram entrevistados, os quais são apresentados a seguir:

a) Professora 01

Graduada no curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Geografia, pelo Instituto Federal do Piauí; Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, trabalha há 5 anos como professora da disciplina de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal da cidade de Teresina (PI), em jornada de 40h semanais, casada mãe de duas filhas.

A professora ao esclarecer como e porque escolheu ser professora atribui aos tios que eram professores e ao incentivo dos pais para o estudo, embora estes tivessem concluído o Ensino Fundamental. Assim narra a professora:

[...]papai e mamãe só fizeram até o ensino fundamental, então, assim mesmo havia aquela preocupação deles em relação aos estudos; eles sempre... eles sempre, nos motivou a estudar bastante. Hoje o que eu sou, a profissão que, inclusive eu escolhi, o magistério, foi por muita...inclusive... É influencia de algumas pessoas da família, tios que eram professores e tudo... Mas sempre com aquela continuação do meu pai e da minha mãe.
(professora 01)

Constata-se que a professora esta investindo na sua carreira profissional já fez especialização e mestrado e continua estudando visando o curso de doutorado, esta sempre tentando inovar nas suas práticas pedagógicas diárias, estudando a respeito e se aprimorando no que tange o assunto.

b) Professora 02

Graduada no curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Geografia sócio-espacial, pelo Instituto Federal do Piauí; trabalha há 3 anos como professora da disciplina de Geografia na Rede Pública Estadual do Piauí na cidade de União (PI), em jornada de 40h semanais, casada não tem filhos.

Sua escolarização ocorreu em escolas públicas toda a educação básica, a professora esclarece a sua escolha profissional.

[...]já que desde o ensino fundamental o ensino médio, é eu sempre me identifiquei com esta disciplina, eu identifiquei é com as paisagens , e no ensino médio a questão social, a geografia eu sempre, por que ela sempre estava relacionada a questão social as dinâmicas sociais, então eu acredito que, que a minha educação básica ela influenciou é na minha escolha profissional (professora 02)

A professora em questão fez curso de especialização e diversos cursos ofertados pela secretaria de educação do estado do Piauí, ver sempre estudando para melhorar a sua prática pedagógica, está estudando para tentar a seleção de mestrado.

c) Professor 03

Graduado no curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Geografia, pelo Instituto Federal do Piauí; Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, trabalha há 3 anos como professor da disciplina de Geografia na Rede Pública Municipal de Altos(PI) cedido para SEDUC (PI), em jornada de 40h semanais, solteiro não tem filhos.

Estudou todo o ensino básico em escolas públicas, escolheu a profissão devido a afinidade: “[...]mas eu sempre tive afinidade com a Geografia, em razão disso, eu fiz em 2004 vestibular para Geografia na Universidade Estadual e fui aprovado” (professor 03)

Constatou-se que o professor em questão está investindo na sua carreira profissional já fez especialização, mestrado, tem diversos artigos publicado em revistas nacionais, estudando e participando de diversas seleções de doutoramento pelo país. Preocupa-se portanto com a formação contínua, almejando progredir na carreira.

d) Professor 04

Graduado no curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Docência do ensino superior, pelo Instituto Superior de Educação

Programus (ISEPRO)b; trabalha há 3 anos como professor da disciplina de Geografia na Rede Pública Estadual do Maranhão , em jornada de 20h semanais, casado não tem filhos.

Sua escolarização prévia ocorreu em escolas publicas e particulares, sua escolha pela profissão ocorreu de forma espontânea

[...] mas enfim a geografia me escolheu e tive oportunidade de fazer o curso de geografia e no curso de geografia eu praticamente vi a ciência geográfica com outros olhos me deparei com outro tipo de forma de pensar, enfim eu me deparei com a ciência geográfica com outros olhos (professor 04)

O professor fez especialização e cursos ofertados pela Secretaria de Educação e Cultura do Maranhão (SEDUC/ MA), e está estudando para seleção de mestrado, constatou-se que os quatro professores investigados estão se capacitando e tentando aprimorar sua prática pedagógica, e dando continuidade ao desenvolvimento da sua carreira, e se capacitando para tornar-se melhor profissional.

Dos quatro professores pesquisados dois estudaram inteiramente toda a sua vida escolar em escolas publicas, os outros dois sujeitos estudaram tanto no ensino público como na rede privada, todos os quatro são professores efetivos de rede publica no estado do Piauí e Maranhão, dois já concluíram o mestrado e os outros dois fizeram especialização, todo eles continuam estudando para melhorar a sua carreira profissional. Três são casados e um é solteiro, somente uma professora tem filhos e esta trabalha em mais de uma rede de ensino, os três restantes só trabalham em uma rede de ensino.

5.2 A formação no curso de Licenciatura em Geografia

Esta primeira categoria denominada de *A formação no curso de licenciatura em Geografia*, tendo a subcategoria *As contribuições e dificuldades da formação inicial*, ressaltam as principais dificuldades enfrentadas pelos graduandos durante a formação inicial, e a importância das disciplinas práticas no processo de formação inicial.

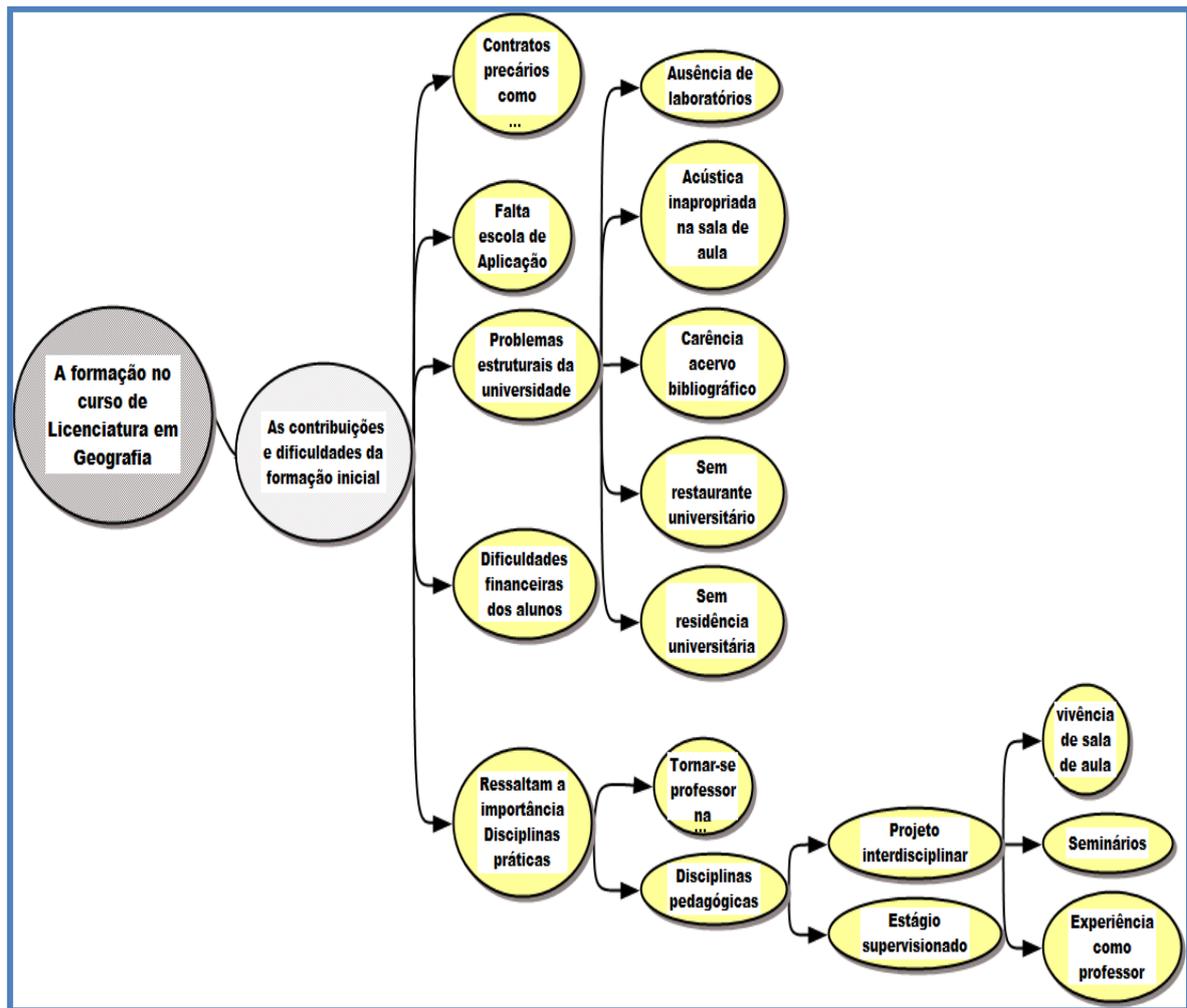


Figura 01: A formação no curso de Licenciatura em Geografia
 Fonte: TEIXEIRA, 2016

Todos os sujeitos são formados pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura em Teresina. Na formação inicial utilizaram o mesmo currículo, por isso foram escolhidos para fazer parte integrante desta pesquisa. Verificamos que os quatro sujeitos pesquisados enfatizaram a importância da formação inicial para o seu desenvolvimento profissional, tendo contribuído satisfatoriamente em termos preparatórios para o exercício da docência. Ressaltam a importância das disciplinas práticas e acreditam que aprenderam a se tornar professor na prática, como no caso do Estágio Supervisionado.

Na fala dos sujeitos há uma supervalorização das disciplinas práticas sobre as disciplinas teóricas fazendo acreditarem que eles consideram as disciplinas práticas com um grau de importância maior que as teóricas.

Este pensamento reflete a valorização da prática sobre a teoria, esta desvalorização do conhecimento teórico faz com que, não haja um profundo conhecimento sobre a prática,

[...] o curso de geografia me deu o básico ele sempre dá, claro que vai contribuir de alguma forma, e eu acho que o que mais contribui, são é essa parte do estágio supervisionado, eu acho que dentro do curso de geografia, todas as disciplinas contribuem claro, mas eu acho que essas disciplinas mais pedagógica didática, e o próprio estágio, eu acho que nada melhor que o estágio supervisionado, por que é o momento que a gente se depara com a realidade, a realidade de sala de aula essa realidade de ser professor (Professora 01)

Para se compreender a dimensão prática tem que compreender a dimensão teórica, a base teórica serve como substrato para a compreensão da dimensão prática, enquanto que a prática nutre a teoria.

[...] minha época tinha aquelas de todo período a gente pagava, não é nem uma disciplina são atividades que a gente desenvolvia projeto interdisciplinar na escola então você ia a escola, você observava a estrutura da escola, você entrava na sala assistia aula e tudo.(professora01)

[...]É a minha formação, eu sempre procurei me dedicar ao máximo nos textos que hora foram passados pelos professores, sempre tentei investigar a questão principalmente o que diz respeito ao espaço geográfico que foi meu tema do TCC e acredito que foram o embasamento muito bom para que eu atualmente consegui-seque levar em frente a minha profissão, que é professora (professora 02)

Consideram que as disciplinas do curso de licenciatura em Geografia deram-lhe as condições básicas para a formação na docência, permeando o currículo desde o início do curso.Comentam que cursaram três disciplinas de estágio e o projetos interdisciplinar na escola no final de cada bloco. Isso possibilitou que estivessem cientes de sua formação profissional desde o princípio, de estarem sendo preparados para a docência. As falas transcritas revelam isso:

[...] na disciplina de estágio supervisionado todo mundo ia ter que decidir de fato se iria ser professor, só vai querer ser professor que entra numa sala de aula e ver como é a realidade, até que o curso de geografia, eu não posso dizer que não preparou, preparou sim, para a gente ser professor, até por que tivemos três disciplinas de estágio e a disciplina de projeto interdisciplinar que estava todos os blocos e a gente ia pra as escolas, aí então foi voltado de fato para a licenciatura. (professor 03)

[...]então o curso em si foi bastante relevante, como profissional de geografia ele fez uma diferença, principalmente os primeiros anos do curso onde eu percebi que de fato eu tinha uma escolha eu seguia ou dava continuidade a graduação a abraçava de fato a profissão de professor ou em outra oportunidade desistiria mas os primeiros anos, em si eu me deparei com o que realmente eu queria, que era lecionar geografia e o curso em si de certa forma contribuiu para minha atuação em sala de aula.(professor 04)

[...] tive a oportunidade de cursar o período de história também de certa forma me possibilitou fazer uma comparação com esses dois universos acadêmicos, a geografia e a história, onde eu percebi que tudo acontece no tempo e no espaço, não dá para você separar tempo e espaço, mas com relação o processo de formação tanto da ciência geográfica do curso de geografia, quanto de história eu vi um pouco algumas diferenças e isso me causou uma certa estranheza, já que tanto história quanto geografia ou geografia quanto história são licenciaturas mas eu confesso dentro do campus eu vi algumas metodologias um pouco diferentes, um pouco diferente no curso de geografia eu vi que o curso de fato era voltado mais pra licenciatura, era preparado, se tinha uma preocupação mas de preparar o professor profissional para atuar dentro da sala de aula, já no curso de história a equipe de profissionais tinha uma preocupação o profissional pra encarar logo um mestrado sair do daquele mundo acadêmico e encarar logo um mestrado, doutorado, enfim uma das uma das coisas que me chamou atenção nesse intervalo, nesta comparação foi que no curso de geografia nos primeiros blocos eu já me deparei com produções de seminário e que no curso de história eu só fui apresentar um seminário no terceiro bloco, já no curso de geografia no primeiro bloco eu recém entrando na universidade, graduando, me deparei com aquela realidade que de fato de certa forma contribuiu pra que eu refletisse que eu iria ser um professor, então eu estranhei assim essas duas realidades neste sentido, que ambos são cursos de licenciaturas mas que utilizam metodologias diferentes com relação a formação do profissional.(professor 04)
 [...]enfim o estágio supervisionado ele contribui nesse sentido pra me preparar pra a realidade da sala de aula. (professor 04)

Neste último caso, na comparação entre os dois cursos, o professor relatou que o curso de geografia preparou melhor para a sala de aula devido às disciplinas pedagógicas, como o estágio supervisionado. Ele enfatizou ainda o papel das metodologias adotadas pelos professores desse curso, dando ênfase aos seminários.

Todos os sujeitos de certa forma abordaram a importância da formação inicial para a sua atuação como professores, entendendo a formação inicial como o próprio nome já diz

como o início de uma jornada que leva a toda a vida profissional, por isso é tão importante o estudo desta fase para compreender todo o desenvolvimento profissional dos professores.

Eles abordaram as dificuldades enfrentadas durante o curso de graduação, que caso tivessem sido atenuadas teriam contribuído para aperfeiçoar o seu processo de formação. Nesse sentido, enfatizam a carência do acervo bibliográfico como um dos principais problemas enfrentados, aliado às limitações em algumas disciplinas, como a cartografia, aliado a isso estariam os problemas financeiros, a divisão do tempo de estudo com atividades domésticas e o trabalho e ainda a falta de residência e restaurante universitários.

Os professores apontam também dificuldades de ordem estrutural na UESPI, como a precariedade da biblioteca, a inexistência de um restaurante universitário, salas de aulas com acústica não apropriadas para realização de aulas, a não climatização, a ausência de laboratório de cartografia, geologia, informática, e de uma escola de aplicação para a realização dos estágios. Todas essas carências refletiram diretamente na qualidade do ensino ofertado pela UESPI, afetando o processo de formação dos licenciados. Apesar de se reconhecer algumas melhorias, a estrutura física do referido campus necessita de maiores investimentos por parte do governo do estado, o que contribuiria para diminuir as despesas realizadas pelos estudantes.

[...] houve muitos entraves enfrentamos uma greve, tínhamos o problema da biblioteca, o acervo bibliográfico era muito reduzido, livros muitos antigos, hoje você chega na biblioteca daquela ali você pode procurar os livros que você quiser, dificilmente não vai ter, então teve uma evolução muita grande, as salas não era climatizadas, a gente assistia aula embaixo do pé de manga, material escasso, os próprios professores, alguns deles muito deles chegavam na sala, com aquele material que a gente via que não era atualizado, então nós tivemos vários problemas, inclusive com as disciplinas físicas da geografia cartografia, hidrografia, geomorfologia que a gente via esta carência da área física de material, de laboratório, a gente via o esforço dos professores, mas por outro lado a gente se deparava com esses problemas estruturais, a falta de infraestrutura da própria universidade. (professora 01)

[...] claro teve deficiência [...] principalmente na área de cartografia, é na geografia a gente sempre fala esperando que daqui para frente esta deficiência seja suprida, mas a gente teve esta deficiência com relação a cartografia. (professora 02)

[...] eu ia para a faculdade chegava em casa fazia o almoço fazia o jantar, pegava o material da faculdade estudar então assim o período da graduação era um período que eu tinha muitas dificuldades financeiras e ao mesmo tempo foi um período bom. (professor 03)

Informam ainda que os alunos da licenciatura são de baixa renda, agravando ainda mais as dificuldades no decorrer do curso, e que a questão financeira é um fator decisivo para o futuro profissional dos graduados, por que normalmente criam muitas dificuldades para os futuros professores, sendo obrigados a se sujeitarem a contratos de trabalho temporários e precários como os feitos com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina.

6 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OS PRIMEIROS ANOS DA DOCENCIA

Para compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de Geografia é importante discutirmos aspectos que revelam como estes professores iniciam sua carreira profissional e como aprendem a profissão. Destacamos que o nosso pensamento é orientado por autores que discutem a formação inicial dos docentes, sobretudo, os que atuam na disciplina de Geografia na Educação Básica. Entre estes autores, destacamos Cavalcanti (2002), Nóvoa (1992), e ainda autores que evidenciam os saberes e a prática dos professores de Geografia no início da carreira profissional, tais como Cavaco (1991), Pimenta (2002), Silva (1997).

Os dados levantados foram organizados nas seguintes categorias: *o ingresso na atividade docente; os saberes e as práticas em desenvolvimento, a influência da cultura escolar*. Nesse sentido, inicialmente, faremos uma breve caracterização dos sujeitos e, em seguida, discutiremos as categorias, nas quais organizamos os dados.

6.1 O ingresso na carreira docente

Esta categoria aborda o ingresso na carreira docente, sendo subdividida em anos iniciais como professor de geografia e as contribuições da formação contínua, abordando os limites e possibilidades desse processo. A análise permitiu evidenciar que os entrevistados reconheceram as dificuldades com que se depararam, citando problemas como a discriminação sofrida por ser pouco experiente, a excessiva carga horária, e os vários desafios enfrentados diante nas situações de sala de aula.

O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

Características marcantes

Possibilidades
Entusiasmo e dedicação

Limites
Pouca relação com os professores mais experientes
Dificuldades de domínio de conteúdo
Dificuldades gestão da sala de aula
Lotação em escolas mais violentas
Assumem turmas numerosas
Falta material didático
Indisciplina dos alunos
Falta planejamento coletivo
Não acompanhamento da coordenação pedagógica
Baixa remuneração
Falta reconhecimento direitos trabalhistas
Trabalho temporário período de férias
Isolamento e desamparo - adoecimento
Pouco interesse dos alunos
As mudanças são lentas
Problemas estruturais da escola

Figura 02: O ingresso na carreira docente

Fonte: TEIXEIRA, 2016.

O aprendizado da docência para os professores iniciantes apresenta diversas dificuldades que lhes são inerentes: o relacionamento com os professores mais experientes, as dificuldades em relação ao domínio de conteúdo e o manejo da sala de aula. Essas dificuldades e a pouca experiência fizeram com que esse período apresentasse incertezas, refletidas na prática pedagógica. Isso porque, segundo Papi (2010, p. 44),

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Os quatro professores relataram que adentraram na carreira como estagiário³ da SEMEC Teresina, elencando que tiveram dificuldades de reconhecimento do seu trabalho, pesando o fato de serem tratados como profissional de segunda categoria. Assim, na falta de um professor efetivo o estagiário termina assumindo a vaga; normalmente, são lotados em escolas com maior índice de violência, nas zonas periféricas das cidades; assumem turmas mais numerosas e com maior indisciplina; fazendo-os pensar no abandono da profissão por falta de acompanhamento por parte da escola. Essa situação desfavorável normalmente não é acompanhada de contestação, “os saberes práticos que circulam não são questionados pelos iniciantes, mas incorporados [...] se adaptam aos esquemas de trabalho da escola e não conseguem questionar o autoritarismo da escola” (GIOVANNI, 2014, p.35).

Segundo um dos professores sua empolgação inicial devia-se ao fato de ser tratado como autoridade, mas com o passar dos dias esta empolgação deu lugar a dificuldades oriundas das condições de trabalho, relacionada ao desenvolvimento da atividade docente, como a falta de material didático, a indisciplina dos alunos, a ausência de um planejamento coletivo por parte do corpo da escola, e de um acompanhamento por parte da coordenação pedagógica.

[...] Os primeiros anos de experiência como professor foi difícil, né? O primeiro dia de aula eu comecei muito empolgado, né? Aquela coisa de ser professor, de chegar em sala de aula, ser tratado como autoridade. Primeiramente, me deixou muito orgulhoso, não é que o primeiro dia de aula em si foi muito gratificante, mas os dias decorrentes, os próximos dias... É... Foram muito difíceis, né? Principalmente, porque quando você está assistindo aula na graduação você não tem noção como é o mercado de trabalho, mas quando você vai para a sala de aula, você ver como é o mercado de trabalho, ver que a realidade é totalmente diferente... Você tá na graduação vendo tudo bonito a teoria, quando você chega ao mercado de trabalho que você ver a prática... Você ver a sua condição de trabalho, você percebe as dificuldades, então os dias, os primeiros momentos de professor foram muitos difíceis (professor 03)

Conforme o relato acima, percebemos as dificuldades que permeiam o início da carreira docente, pois o professor destaca a empolgação em face o reconhecimento de agora, como professor ele é uma autoridade, alguém a ser respeitado, o que lhe gerou orgulho. Entretanto, à medida que os dias se passaram, a empolgação cede o lugar para o desencanto,

³ Embora os professores pesquisados afirmem que ingressaram na carreira na condição de estagiários pela SEMEC/PI, consideramos que esta pode ser considerada um primeiro contato com a docência, pois consideramos ingresso na carreira após o curso de formação inicial.

pois começa a perceber as contradições entre a idealização teórica e o exercício da profissão nas condições materiais em que ele é realizado. O professor iniciante começou a viver as dificuldades de ser professor.

As dificuldades que destaca o professor evidenciam o choque com a realidade da vida profissional. E, neste choque, o ataque sempre se volta para as lacunas deixadas pela formação, pela pouca relação entre teoria e prática, durante o curso. Sobre este aspecto, convém destacar que:

Ainda conforme esse professor, as experiências profissionais que ocorrem no decorrer do processo formativo, tais como: estágios extra-curriculares ou contratos para professores temporários revelam a precariedade da remuneração e o desprestígio em razão de ser estagiário ou substituto. Assim, destacamos que as dificuldades próprias da profissão já são vivenciadas logo nos primeiros contatos com a sala de aula, na condição de estagiário ou de professor substituto, sobretudo, porque nesta condição ele se encontra em vulnerabilidade em relação aos direitos trabalhistas. Essa situação é denunciada pelo professor no relato abaixo.

[...] eu comecei como estagiário da prefeitura, e por conta disso eu ganhava muito pouco, eu pegava muitas escolas e não era fácil, eu não ganhava vale transporte, eu sentia muita discriminação por ser estagiário, e via que os professores efetivos já estavam numa condição melhor do que a minha, já tinha carro, É sempre a gente, às vezes a gente não era visto como professor, a gente era visto como estagiário, não tinha direito a muitas coisas, então assim foram muitas dificuldades, por que eu trabalhei como estagiário três anos, eu trabalhei como professor substituto dois anos, eu trabalhei como professor bolsista do IFPI dois anos, assim é a dificuldade de ter de trabalhar em empregos temporários e não ter um vínculo efetivo e claro em sala de aula se depara com a realidade tanto da prefeitura como do estado onde você não tinha estrutura nenhuma, não tinha material escolar, só tinha apenas o livro didático, e ter que fazer o velho trabalho tradicional que de fato, a gente pensa que vai fazer alguma coisa inovadora em sala de aula, mas na prática ... (professor 03)

Assim, embora o professor relate sobre as experiências anteriores ao início da carreira, entendemos que esta é uma realidade que não pode ser negada. O professor principiante é uma categoria que vivencia condições difíceis, com pouco reconhecimento de direitos trabalhistas, assumem turmas sozinhos sem o auxílio de um professor efetivo e com uma carga de trabalho excessiva de até 60h semanais, podendo incluir o final de semana. Ainda, complementam a renda com o trabalho em período de férias, o que implica na redução da qualidade de vida.

[...] eu comecei como estagiário da prefeitura, e por conta disso eu ganhava muito pouco, eu pegava muitas escolas e não era fácil, eu não ganhava vale transporte, eu sentia muita discriminação por ser estagiário, e via que os professores efetivos já estavam numa condição melhor do que a minha, já tinha carro, É sempre a gente, às vezes a gente não era visto como professor, a gente era visto como estagiário, não tinha direito a muitas coisas, então assim foram muitas dificuldades, por que eu trabalhei como estagiário três anos, eu trabalhei como professor substituto dois anos, eu trabalhei como professor bolsista do IFPI dois anos, assim é a dificuldade de ter de trabalhar em empregos temporários e não ter um vínculo efetivo e claro. Em sala de aula se depara com a realidade tanto da prefeitura como do estado onde você não tinha estrutura nenhuma, não tinha material escolar, só tinha apenas o livro didático, e ter que fazer o velho trabalho tradicional que de fato, a gente pensa que vai fazer alguma coisa inovadora em sala de aula, mas na prática ...(professor 03)

Outra professora alegou muita dificuldade com a gestão da sala de aula e a falta de compartilhamento dos problemas com um professor mais experiente. Sentia isolamento e desamparo, tendo como consequência a vulnerabilidade e o adoecimento, que criavam várias dificuldades nos primeiros anos da profissão. Mas era um período de bastante entusiasmo e de muita dedicação à docência, de muita vontade de melhorar o ensino de Geografia, de transformar as práticas.

[...] eu comecei como estagiária, eu fui estagiária dois anos na SEMEC e durante estes dois anos[...] eu falava muito alto, as vezes eu gritava, imagine aí você numa turma de sexto ano com trinta, trinta e cinco alunos, que todo mundo fala ao mesmo tempo e você não sabe como é reagir diante disso, então eu acabava gritando eu achava que se eu grita-se era uma forma de reverter a situação de fazer com que os alunos me obedecesse, muito novinha na época da docência então não tinha experiência de nada(professora 01).

[...] eu queria mudar o mundo, eu achava que eu ia poder mudar o mundo, mas interessante eu acho que foi os anos assim... que eu mais me dediquei a docência, inclusive vinha uns pais de alunos até a direção da escola agradecer foram três pais a direção, quem é a professora de geografia(professora 01)

[...] eu sempre gostei de trabalhar inclusive como estagiária, eu gostava sempre, de querer trabalhar de uma forma interdisciplinar eu queria fazer em sala a forma que eu via na universidade então eu tentava fazer isso na prática, levava os alunos para a biblioteca, fazia com que eles, lessem escrevessem, produzissem, fazia aulas de campo com eles, então me dediquei tanto que eu acho que, eu acabei inclusive adoecendo das minhas cordas vocais, mas foi um trabalho assim tão prazeroso, por que depois eu vi os frutos, resultados desses alunos posteriormente, mas foi muito difícil. (professora 01)

Outra professora abordou as dificuldades do início da carreira enfatizando como é difícil trabalhar com alunos de zona rural que não veem na educação a possibilidade de melhoria de vida, e também a falta de participação deles durante as aulas. A dificuldade enfrentada nesse caso foi a falta de interesse por parte dos alunos, que pouco estudam em casa, concorrendo para aulas menos interativas e mais cansativas. Problema que seria melhor enfrentado caso houvesse o engajamento de todos que fazem parte da escola. Desse modo, nota-se a visão um tanto cética entre as aspirações do professor e a realidade encontrada quando se constata a falta de perspectiva e baixas expectativas apresentadas pelos alunos. Os professores denotam frustração ao perceber que as mudanças almeçadas defronta-se com uma situação complexa e que tais mudanças não ocorrerão tão rapidamente quanto imaginavam.

[...] É assim muito fácil eu não vou dizer que foi, embora que a gente se esforça para dominar o conteúdo para tentar explicar da melhor forma, para o alunado mas que no mundo atual você dá aula para uma porção de jovens, muitas vezes da periferia ou de uma capital ou mesmo de uma cidade do interior que é meu caso que eu ministro aulas em União Piauí, onde a maioria dos alunos muitas vezes não tem muitas perspectivas. A gente menciona, faz perguntas pra eles, o que você almeja, quais seus objetivos de está aqui na escola, a maioria diz simplesmente que quer terminar os estudos, que eles dizem terminar o ensino médio, poucos são os alunos que ver as aspirações para a entrada na universidade, mesmo com todas essas possibilidades que existem atualmente com o ENEM o PROUNI o SISU o FIES, mas eles acham uma realidade muita aquém muito distante deles a realidade é esta a gente tenta influenciá-los, tenta dinamizar as aulas, tenta levar um vídeo, tenta fazer dinâmica mas, a gente ainda tem essa lacuna, o aluno de hoje, principalmente na cidade que eu trabalho são poucos o que ainda almejam, a gente queria claro que, eles almejassem bastante iria contribuir pra vida deles e pra um destaque na vida social, mas a gente fala que foi um pouco complicado muito difícil, a questão principalmente da indisciplina, embora se trabalhe com o ensino médio já trabalhei na rede estadual com o ensino fundamental, principalmente no ensino fundamental você ainda percebe a questão da indisciplina, você tem que tentar fazer uma aula diferente pra tentar pegar atenção do aluno por que se você não ousar, se você não colocar uma aula diferente fica mais complicado você ministrar a sua aula fazer com que eles compreendam a ciência geográfica, fazer com que eles percebam que a ciência geográfica tem a ver com o nosso cotidiano, que muitos dos alunos não percebem esta relação eu diria não só com a ciência geográfica, mas com outras ciências que eles acham o ensino da escola, eles acham muito diferente da realidade que eles estão inseridos (professora 02)

[...] Bem os meus primeiros anos como foi um pouco impactante assim como eu falei anteriormente eu tenho uma afinidade pela leitura pela área de humanas, mas quando eu entrei em uma sala de aula eu vi uma realidade um pouco impactante com relação a estrutura física. Minha

primeira experiência foi numa escola em zona rural eu me deparei com uma escola que não tinha estrutura física e alunos heterogêneos que tinha envolvimento com drogas utilizavam drogas, eram usuários, enfim é uma realidade um pouco impactante, por que você trabalha, eu sou professor da rede pública e a clientela é heterogênea, você entra na sala de aula e você percebe que na sala de aula tem vários alunos mas com objetivos diversos.(professor 04)

Para um dos professores as dificuldades no início da carreira decorriam da falta de estrutura física da escola que se tornava um obstáculo para desenvolvimento das atividades, citando como exemplo a falta de climatização e a acústica da sala de aula, que terminam por desgastar fisicamente o docente. Além disso, destacou a carência de recursos de ensino interferindo na qualidade do trabalho.

6.2 As contribuições da formação contínua

Na segunda categoria temos as contribuições da formação contínua após a formação inicial, destacando-se os cursos realizados. Ficou constatado que todos os entrevistados possuem especialização, a metade com pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, expressando o entendimento de que a formação contínua possibilitar o processo de melhoramento da prática cotidiana do professor, o que é um aspecto positivo apresentado pelos professores pesquisados, refletindo o aumento de interesse pela profissão e a tomada de consciência das oportunidades formativas existentes na conjuntura educacional brasileira nos últimos anos.

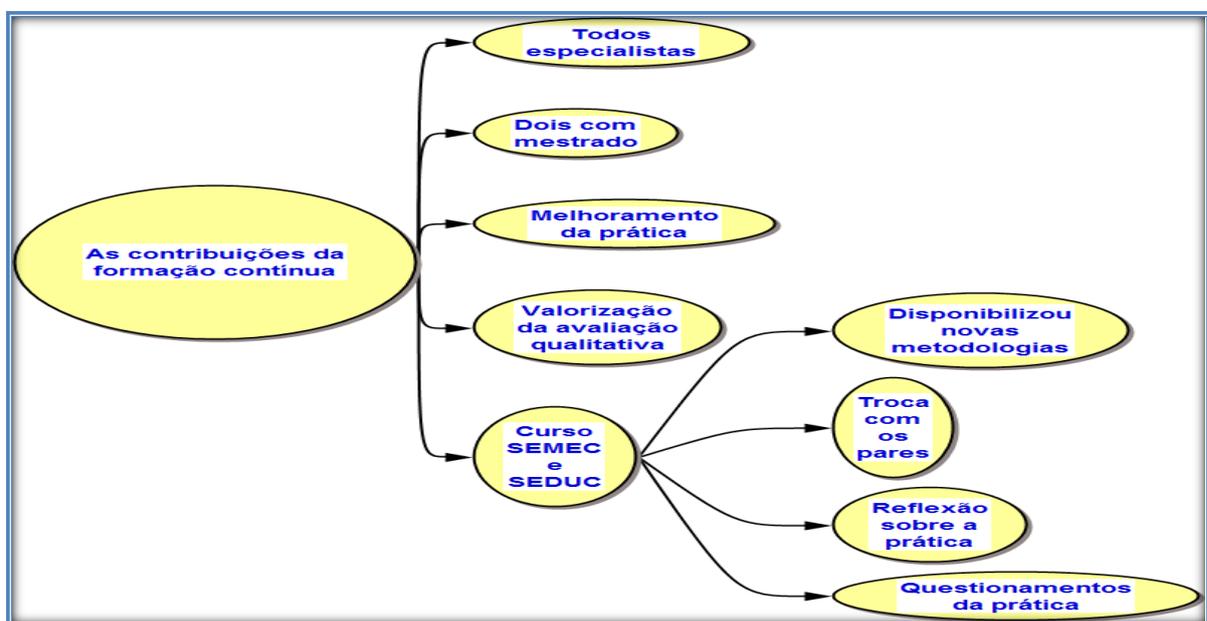


Figura 03: As contribuições da formação contínua

Fonte: TEIXEIRA 2016

Assim a formação contínua é entendida como o processo de formação que ocorre ao longo da vida profissional dos professores, por isso é tão importante a compreensão deste processo para na experiência dos professores iniciantes. Após a formação inicial o professor deve esta continuamente se aperfeiçoando, para que haja o seu desenvolvimento profissional e para que ele possa aprimorar a sua prática pedagógica. A continuidade formativa é um processo que aprimora o desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto a isso os sujeitos pesquisados enfatizaram a importância da formação contínua para o desenvolvimento de suas atividades. Todos eles se especializaram em cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pela SEMEC, sendo que dois deles concluíram o mestrado em Geografia. Argumentaram que a formação contínua no Núcleo de formação de professores da Secretaria da Educação e o projeto de fortalecimento do Ensino Médio, disponibilizaram novas metodologias a serem utilizadas em sala de aula, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, bem como promoveram a troca de conhecimentos com outros professores da rede, sendo um fator de estímulo. Fato semelhante ocorreu na realização de outros cursos de menor duração, repercutindo no fazer cotidiano na escola. Suas falas são indicativas disso.

[...] Olha tem um fato na SEMEC que inclusive eu trabalhei isso em pesquisa que é a formação continuada do professor. Os cursos que eram oferecidos pela SEMEC [...] existia em todas as áreas, hoje só existe em matemática e língua portuguesa quer o que eles priorizam, até por que são as disciplinas que elevam o IDEB. Pois bem eu considerei muito positiva a contribuição da formação continuada que era ofertada para o curso de geografia uma vez por semana, nos íamos até o Odilon Nunes pra assistir aquelas formações, eu via muitos professores de outras disciplinas reclamando, não gostavam, mas o pessoal da geografia gostava, eram pessoas preparadas que ministravam os cursos, nós fazíamos muitas oficinas, fizemos viagens de campo, nós fizemos viagens de campo maravilhoso, que passamos quase uma semana viajando, tudo pago pelo IQE. Então essas oficinas, elas contribuíram muito, a gente recebia apostila, a gente recebia material, e a gente fazia as oficinas, passávamos a tarde lá, mas contribui muito, porque aquilo que a gente aprendia lá a gente colocava a mão na massa, fazia avaliação dos livros didáticos, a gente se colocava no lugar de aluno, fazia papel de aluno, e aquelas oficinas contribuíam muito, a gente se reunia, os professores se reuniam, cada um ia contar a sua experiência, isso era tão bom, por que a gente ouvia o outro, aí a gente se via na fala do outro, realmente não só eu, somente eu que passo por essas dificuldades, aí a agente conversava, a gente dialogava, um contava experiências, olha só eu fiz dessa forma deu certo, realmente funcionou, houve mudança na sala de aula, inclusive de comportamento dos alunos, então aquilo tudo contribuíam para eu melhorar a pratica também, que muitas vezes essa prática melhora a nossa pratica em sala de aula pode melhorar em decorrência de alguns fatores (professora 01)

[...] bom é quando eu entrei na rede estadual eu já estava concluindo a minha pós graduação a minha especialização em geografia sócio espacial pelo IFPI, instituto de educação, instituto federal de educação do Piauí, ela foi feita em regime presencial também ela foi paga e ela serviu muito pra aumentar, digamos assim me possibilitar aumentar meus conhecimentos no que diz respeito a ciência geográfica já que o tema dela era geografia sócio espacial onde nós tivemos professores que destacaram bem essa questão espacial. Fizemos algumas aulas de campo pra a gente reconhecer um local, a questão da mobilidade social, a questão planejamento urbano, acredito que a minha especialização ela me possibilitou um maior conhecimento, uma formação continuada boa. Posso falar assim que engrandeceu meu currículo outros cursos durante esses meus quatros anos na rede estadual, eu participei de cursos de avaliação, que destacaram a importância da avaliação, que destacou a importância da avaliação qualitativa, que na atualidade o professor não deve se remeter só a questão de provas de exames, mas a questão também qualitativa, então isso possibilitou uma maior ênfase no que diz respeito a avaliação.(professora 02)

[...] aí eu resolvi fazer uma especialização e fui chamado para professor substituto do Estado, então paralelo a isto, no final de 2010 até o final de 2011, eu fiz a especialização em gerenciamento de recursos ambientais no Instituto Federal do Piauí, e após quando eu terminei a especialização eu fui chamado para professor efetivo na prefeitura, eu passei um ano trabalhando como professor efetivo e resolvi tentar a seleção de mestrado, tinha estudado pouco para a seleção resolvi tentar a seleção, estudei durante dois meses fiz a prova, fui aprovado na seleção de mestrado e eu com um ano de efetivo na prefeitura. Pedi o afastamento para mestrado, negaram o afastamento, porque eu estava em estágio probatório, não podia me afastar do cargo, aí chorei dali, chorei daqui, aí me arrumaram uma permuta, aí essa permuta permitiu que eu fizesse o mestrado e trabalhasse sem me prejudicar, então do ano de 2013 a 2014 eu fiz o mestrado de geografia, pronto terminei o mestrado, 'tô estudando agora para a seleção de doutorado (professor 03)

[...] bem assim que eu terminei minha graduação eu passei um periodozinho sem fazer cursos pra me aperfeiçoar, fiz recentemente minha pós-graduação na área de docência do ensino superior pela ISEPRO, com o objetivo de somar com minha bagagem acadêmica, com a intenção de ministrar aula no ensino superior, no entanto até esse exato momento eu ainda não tive a oportunidade de ministrar aula no ensino superior, mas que de certa forma a minha pós-graduação somou com que o conhecimento que eu adquiri dentro da universidade e o meu objetivo era somar, agregar mais conhecimento pra que de fato eu me sentisse mais seguro quando eu tivesse oportunidade de ministrar aula dentro da universidade. Com relação aos cursos oferecidos pela rede estadual do maranhão, da qual eu faço parte, tive a oportunidade de participar do Pacto do fortalecimento do ensino médio durante um ano e gostei do projeto, gostei da proposta, por que aprendi novas metodologias. Foi um projeto onde eu tive a oportunidade de interagir com outros professores de outras áreas, de outras disciplinas, e quando eu foi aplicar o conhecimento adquirido do projeto do pacto de certa forma percebi no momento das minhas aulas uma certa diferença com relação as metodologias que eu havia e vinha aplicando em sala de aula. O que acon-

tece muito é que no período da graduação a gente se envolve muito com a parte teórica, a gente se deixa se envolver muito com a parte teórica, e muitas vezes a gente esquece que vai precisar de certas metodologias pra ser aplicadas em sala de aula, pra trabalhar com adolescentes, no meu caso eu sou professor do ensino médio, então quando eu entro na sala de aula que eu tenho algumas estratégias pra envolver os alunos, envolver os alunos com conteúdo e através do pacto desse projeto do governo eu percebi que as aulas ficaram mas atrativas, deu pra envolver de fato os alunos, eles participaram, começaram a participar, mas de certa forma gostei do projeto, foram várias etapas e espero que o governo dê continuidade ao projeto, inclusive a proposta pra se estender outros cursos. Enfim foi essa minha experiência com a formação continuada e pretendo fazer outros cursos tá sempre me aperfeiçoando, me reciclando. Pra mim sentir seguro como profissional é necessário a mudança desse novo tempos que a gente tá vivendo, o chamado mundo liquido, que você não tem certeza de nada, mas é necessário você tá sempre revendo sua postura dentro da sala de aula, fugir um pouco do comodismo para você se sentir seguro como professor e lida com essa nova juventude que tá engaja e envolvida com redes sociais. (professor 04)

Contudo, convém observar que, quando concepção de formação continuada atrela-se sobretudo a aquisição de certificados e diplomas, desconsidera o fato de que “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho coletivo para transformar a prática”. (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Os professores argumentaram que fizeram especialização por conta própria e cursos ofertados pelas suas respectivas redes de ensino, cursos que utilizam metodologias diversificadas. Com o pressuposto de que com a modificação das metodologias, ocorreria uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando fundamentados teoricamente em referências atuais no campo da educação. Há aqui uma orientação pragmática em relação a esses cursos, motivadas pelas demandas que fazem parte do cotidiano do professor em suas aulas. Mas é preciso ir além para superar o isolacionismo. Imbernón (2010, p. 46) acrescenta a necessidade de:

Potencializar as trocas de experiências entre indivíduos tratados iguais e a comunidade, dentro de um projeto educativo comunitário [...] Assim, rompe-se com o conhecido isolamento, o ‘celularismo’ escolar, que não impede a inovação nas instituições educacionais e em outras instituições”.

De qualquer modo, observa-se aqui que já há um avanço dos professores em relação à formação. Não se sentem “formados”, desejam continuar se aperfeiçoando. Isso reflete também as transformações que tem ocorrido na política de formação de professores no Brasil nos últimos anos, assim como a ampliação das oportunidades formativas no ensino de

Geografia, com a oferta de cursos de especialização e mestrado. Reflete também a nosso ver a maior visibilidade que a pesquisa passou a ter com alterações no modelo de prática de ensino vigente na UESPI, levando-se em conta a maior qualificação do corpo docente.

6.3 Os saberes e práticas em desenvolvimento

A terceira categoria denominada *Os saberes e práticas em desenvolvimento*, tendo como subcategorias *a utilização do livro didático e dificuldades apontadas durante a realização das aulas*. Assim, os sujeitos da pesquisa enfatizaram que o livro didático é a principal ferramenta do professor em sala de aula, sendo exigência do sistema escolar a sua utilização. A literatura a respeito do ensino de Geografia no Piauí (EVANGELISTA, 2007; SILVA, 2007) tem destacado esse fato, demonstrando-se que esse recurso é utilizados em várias tarefas, havendo pouco juízo crítico acerca do seu conteúdo.

Os professores relataram que, mesmo utilizando outros recursos, como o data-show, o livro didático é a sua principal ferramenta de trabalho. Essa ferramenta norteia o planejamento e a ação em sala de aula, funciona como uma espécie de guia a ser usado na íntegra, com a orientação da coordenação pedagógica da escola. O livro didático é assim utilizado em vários momentos, recorrendo-se a este na maior das atividades feitas com os alunos. Embora se reconheça suas limitações, procuram se aproveitar dos conceitos e atividades propostas.

Como instrumento de apoio didático o livro didático destaca-se entre os demais, ganhando maior status, passando a ser a única fonte de pesquisa da maioria dos alunos. Apesar de que hoje em dia se entenda que o livro didático deva ser utilizado como instrumento de apoio na condução do processo de ensino e aprendizagem, não um como guia ou principal referencial para a realização das aulas.

[...] Olha aí que esta apesar dos problemas que o livro didático apresenta ele continua sendo, no sentido de que é a principal ferramenta mesmo você diversificando seu método, mesmo usando algo diferente, então essa semana eu vou levar um filme não pode ser longo tem que ser pequeno, eu nunca levei filme a noite por que se leva um filme não dá para ver o filme todo, mas eu já levei documentário, já levei musica , mas a gente acaba voltando para o livro, por que eu trabalho do conteúdo do livro.(professora 01)

[...]Eu acho que ele acaba que sendo para quem é professor o principal recurso, ele é um guia, a nossa bíblia, eu acho quando eu vou para a sala se eu não levar o livro eu tento desenvolver uma aula mas nunca é tão boa como esta aula que é exercida com o livro didático, então o livro didático ele nos dá um norte para que a gente possa fazer o desenvolvimento dos conceitos da geografia e ao mesmo tempo ele é uma maneira de fazer com que a gente tente relacionar a geografia com o aluno, através da leitura da observação dos mapas das paisagens que tem nos livros, então assim o livro didático ele é muito necessário e ele é muito importante pro desenvolvimento dos conceitos, esses conceitos é claro as vezes eles estão explícitos ou as vezes não, por causa disso a gente tem que buscar recursos auxiliares, a gente poder fazer uma aula melhor. (professor 03)

[...] Bem na verdade ele é uma ferramenta que não pode ficar fora da sala de aula. Em alguns momentos de fato ele é uma ferramenta central, mas eu como professor procuro utilizar outras metodologias que de certa forma contribuem pra que eles consigam sair um pouco dessa teoria do livro didático e na grande maioria eles tem o livro didático (professor 04)

Adotar o livro sim, porém de forma crítica e contextualizada, procurando identificar suas limitações.

Nas falas expressa pelos sujeitos da pesquisa a maioria relatou que o livro didático apresenta problemas, mas por exigência da coordenação pedagógica eles têm que utilizá-lo tornando-se a única fonte de pesquisa dos alunos e norteador das atividades desenvolvidas pelo professor, ocupando papel central em todas as fases do processo de ensino. Falta assim ao professor maior autonomia teórico-metodológica para explorar outras alternativas textuais, complementares ao livro didático.

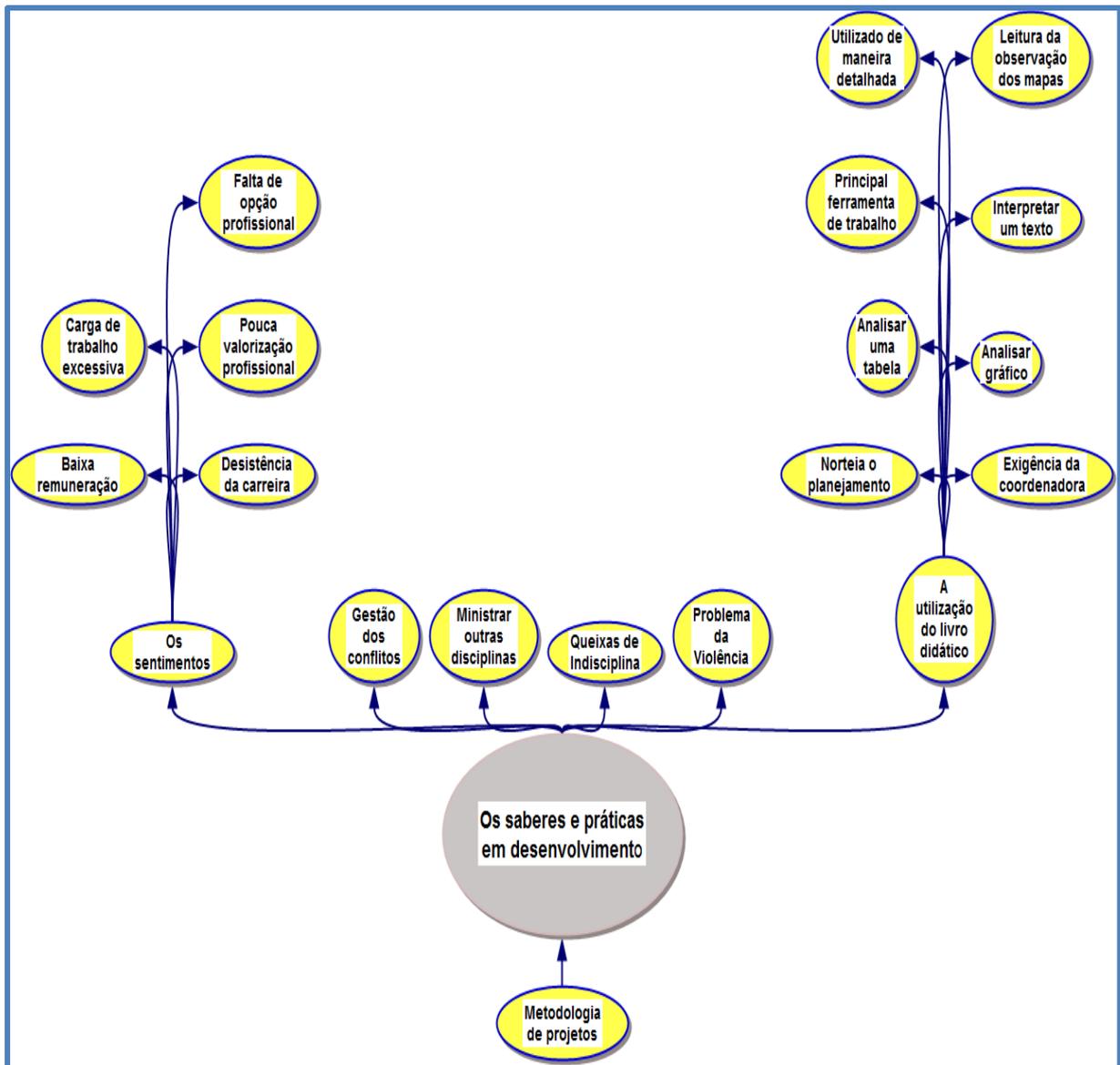


Figura 04: Os saberes e práticas em desenvolvimento

Fonte: TEIXEIRA, 2016

Para os professores pesquisados a indisciplina e a violência são problemas que se destacam na educação básica para quem vivencia a escola atualmente. E que isso cria muitas dificuldades para o iniciante, que se defronta com o desafio de coordenar várias atividades ao mesmo tempo. Desse modo, sentem-se pouco preparados para lidar com esses problemas nas escolas, sem saber bem como agir diante de determinados comportamentos manifestos pelos alunos. Falta-lhes a maturidade para as relações interpessoais na gestão dos conflitos em sala de aula e a contribuição de um processo formativo no qual essas questões sejam objeto de reflexão e discussão. É um período de muitos desafios que leva a várias experimentações para que os estudantes participem mais das aulas, se sintam interessados com o que está sendo ensinado. Isso se torna um tipo de compensação à pouca experiência docente.

[...] eu não sabia como lidava com a indisciplina. (professora 01)

[...]um dos problemas que eu enfrentei, que não tinha apoio da gestão, na época, era a questão mesmo da violência na sala de aula, da indisciplina, eu via alunos fazerem, eu via alunos pularem da janela, eu via alunos pegar a mesa só com uma mão, menino de dez doze anos pega a mesa só com uma mão e levanta como um ato de violência, de querer bater na cara do outro sabe, aí eu não sabia lidar com aquilo, eu não sabia se ministrava o conteúdo, eu não sabia se dava um sermão, eu eu não sabia realmente lidar com aquela realidade, depois, até por que eu entrei na escola nos anos muito difíceis, os primeiros anos da escola, gestão passando por problemas, e eu entrei justamente neste período.(professora 01)

[...] eu procurava de alguma forma, mesmo aprendendo sozinha eu procurava de alguma forma tentar aplicar as teorias, que eu via na universidade em sala de aula, tentar trabalhar de uma forma diferente, eu gostava de levar muito os meninos, eu comprava bastante revistas, levava revistas, levava jornal da escola para sala de aula, levava vídeo-documentário, botava aula com slides, esses recursos contribui muitas vezes, se não souber trabalhar fica o recurso pelo recurso, então eu trabalhava também com o livro didático, eu procurava ficar diversificando.(professora 01)

[...] eu procuro sempre levar projetos relacionados a vivência do aluno, a realidade do aluno, a gente percebe que eles se envolvem que eles gostam, eles ajudam, eles colaboram, então uma das coisas que eu procuro, uma das coisas que a escola tem influenciado no meu percurso na sala de aula é essa questão da implementação de projetos, projetos voltado ao meio ambiente, projetos que a gente desenvolve com temáticas diferentes: trabalho, violência, bullying, aí a gente vai trabalhando algumas, a gente não consegue cem por cento mas tem outros que são muitos exitosos, que a coisa funciona que você sente, você ver o retorno, você faz, quando você olha para um aluno você vê mudança de comportamento, mudança de habito, você vê realmente que as coisas funcionam, claro que não é da noite para o dia, é processual, é um processo você planta uma sementinha hoje para ela geminar para ela crescer rápido.(professora 01)

No que concerne a diversificação das práticas, apenas uma professora abordou a importância da metodologia de projetos no trabalho como alternativas às aulas convencionais pautadas na exposição oral do conteúdo, considerando essa metodologia de fundamental importância para o aprendizado dos alunos, sobretudo que estão relacionados à vivência, ao seu cotidiano. Os projetos seriam uma forma de estimular a participação nas aulas, de levar os alunos a discutirem os problemas enfrentados no dia a dia fora da escola, como a degradação ambiental, o trabalho, a violência e o bullying.

Outros pesquisados abordaram uma questão muito comum nas escolas públicas de Teresina e do Piauí, o fato de ter que ministrar aulas de outras disciplinas da área de

humanidades. Às vezes sendo preciso trabalhar com Sociologia, Filosofia, Artes e História. Realidade que infelizmente não é exceção, pois para completar carga horária de trabalho sujeitam-se a estas condições, que acabam criando dificuldades para os iniciantes que se veem diante de situações novas sem se sentirem devidamente preparados para enfrentá-las. Assim, queixam-se disso:

[...] eu não trabalho só com geografia eu trabalho com ensino religioso e com artes, e no ensino de geografia eu só trabalho em uma escola no turno da noite com EJA, a outra carga horária é com Artes e ensino religioso isso ai pra mim já é um desafio, então geografia mesmo eu trabalho pouco por que só tenho duas turmas ou seja quatro horas por semana, claro que eu trabalho no Estado, lá eu ministro no ensino médio geografia, mas na SEMEC só tenho duas turmas de EJA (professora 01).
[...] muitas vezes tem determinada turma onde você em algum momento [...] não conseguiu dominar a turma pela própria indisciplina dos alunos, muitas vezes o aluno não ver aquele profissional que esta ali muita vezes, ele acha não sei que..., o professor talvez que não esteja capacitado em tá ali [...] como muitas vezes algumas criticas principalmente pelo fato de a gente da rede estadual está trabalhando muita vezes com outras disciplinas, como foi meu caso que já ministrei sociologia, filosofia, artes atualmente história no primeiro ano do ensino médio, então assim você acaba se deparando é com muitas vezes talvez até com questionamentos de aluno, mas no que diz respeito não só à sua disciplina mas com relação a até outras disciplinas, que a gente acabar assumindo durante este percurso, então eu relato que foi, não foi tão fácil, pra falar a verdade ser professor na atualidade não é fácil [...] no meu caso os primeiros momentos, eu, como eu resido em Teresina e trabalho no município próximo, a gente vive a questão de infraestrutura de transportes muito ruim é a onde muitas vezes você já chega no ambiente de trabalho desgastado, cansado, estressado então isso também muitas vezes leva como ponto negativo para a sua atuação nas suas aulas. (professora 02)

Quanto aos sentimentos vivenciados pelos professores notou-se que são antagônicos, ora eles pensam em desistência, ora reconhecem a trajetória já vivenciada e o investimento depositado na carreira e que não vale mais a pena desistir iniciando uma nova jornada. Os motivos elencados associados à desistência são a carga de trabalho excessiva, a baixa remuneração, a pouca valorização profissional e a falta de opção profissional. Uma das professoras relatou que até mesmo ir à escola se tornou difícil no começo, sentindo-se despreparada para lidar com os alunos mais novos. Por outro lado, uma professora se mostrou mais confiante, compreendendo que as dificuldades encontradas fazem parte do trabalho docente tendo em vista as condições estruturais das escolas onde atua.

Dos quatros sujeitos da pesquisa dois relataram que já tentaram ou pensaram em desistir da carreira docente, mas por ser a sua única fonte de renda não desistiram, o que

contraria o resultado de diversas pesquisas que apontam que o número de professores efetivos afastados de sala de aula, representa um número bastante expressivo.

O professor 04 faz um comparativo com outras profissões que requerem um nível superior, e chega à conclusão que o professor em relação a outras profissões tem uma remuneração muito abaixo da média, o que gera desmotivação, pensando em seguir outras carreiras devido a este motivo.

6.4 A influência da cultura escolar

A quarta categoria aborda a influência da cultura escolar na prática pedagógica do professor de geografia, tendo como subcategoria as expectativas para o futuro profissional, os sujeitos da pesquisa relataram a função social da escola, as relações de poder exercida pela coordenação pedagógica, pela direção, e pelos alunos sobre o desenvolvimento de suas atividades diárias, e também comentaram a respeito das suas expectativas para o futuro profissional.

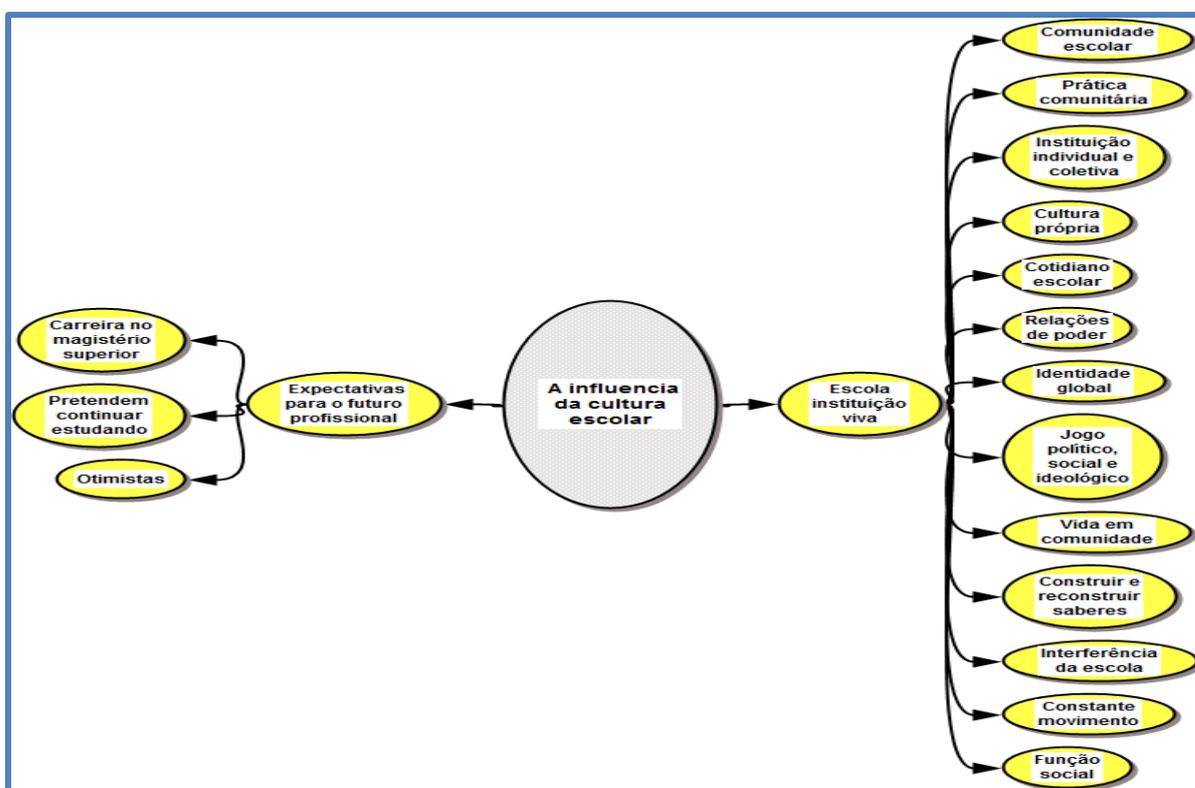


Figura 05: A influência da cultura escolar

Fonte: TEIXEIRA, 2016

A escola é uma instituição viva com diversos agentes envolvidos em relações de poder, professores, alunos, direção administrativa e pedagógica, comunidade em geral. Todas

essas forças atuam juntas e fazem com que o ato de ensinar seja um jogo político, social e ideológico. Além disso, a escola é uma instituição que tem cultura própria e está em constante movimento, atuando de forma a construir e reconstruir saberes. De acordo com várias pesquisas a cultura escolar é bastante significativa, influenciando de forma bastante decisiva a prática docente. Mesmo os sujeitos não percebendo sua influência a escola atua de forma decisiva para o desenvolvimento profissional do professor através das práticas cotidianas ao longo do tempo. Sobre isso Giovanni (2014, p. 38) explica que: “Embora a experiência prática propicie conhecimentos relevantes para a constituição da docência é necessário reconhecer que eles são fragmentários, ambíguos, oscilantes, construídos isoladamente pelo professor”.

Dessa maneira, os professores não explicaram com precisão de detalhes o papel da cultura escolar na sua formação profissional, mas admitem que isso ocorre quando mencionam que procuram reproduzir determinadas práticas de antigos professores da educação básica e ainda quando se reportam à necessidade de compreender o funcionamento das escolas, como instituição individual e coletiva, buscando adaptarem-se a isso.

Não, de jeito nenhum, inclusive com o passar dos anos a gente percebe que a influencia da escola é maior do que a influência da universidade, com certeza a influencia da universidade geralmente é mais no período de estágio mas quando você entra na docência os anos vão se passando, aí você vai percebendo essa influencia da escola da cultura escolar (professor 01)

É de maneira geral ela influencia de maneira positiva a gente, até este momento dispõe de um núcleo gestor, que muitas vezes sempre, quando possível apoia a gente em alguma atividade que a gente se propõe fazer, a gente sempre procura realizar um bom trabalho com relação ao meu entrosamento com o núcleo gestor, também é bom o meu entrosamento com os professores, tanto da minha área como das demais áreas, também de maneira geral é boa, claro que acontece de vez em quando, alguns atritos por que creio eu que é próprio da convivência humana, mas que de forma geral a escola tem contribuído, principalmente no que diz respeito é a projetos que a gente vivencia bastante projetos, onde isso já ajuda a gente está dinamizando a nossas aulas, por que por mas que queira fazer uma aula atrativa uma aula melhor, mas como eu já falei o nosso aluno ele não se sente motivado então a escola ela dispõe de muitos projetos, projetos estes que são de esfera federal, mas alguns a nível estadual, a escola que eu trabalho também tem uma inter-relação com o centro cultural na cidade de União então o pessoal do centro cultural eles estão sempre procurando a escola pra divulgar algum projeto, é convidar os alunos, convidar a nossa participação, para ir visitar, para ir conhecer determinados projetos de educação na área desportiva, na área cultural, então assim a escola ela tem, me ajudado de forma é positiva, no meu trabalho na minha vivencia (professora 02)

[...] É a gente acabar, com base no que a gente ver, a gente acabar fazendo a mesma coisa que os nossos professores que deram aula pra gente no ensino médio fizeram (professor 03)

Influencia em parte eu acho que a experiência da graduação influenciou mais então na escola você tem algumas noções básicas como você vai se comportar em sala de aula mas é claro essa parte dos conteúdos de geografia essa parte de PCNS eu tive que aprender mesmo sozinho lendo os livros. então em parte eu acredito que influenciou sim não é na minha experiência como professor na minha atuação como professor eu acho que de fato nós enquanto professores, a gente tem que buscar recursos, a gente tem que buscar até em congressos informações para que a gente possa usar estas com nossos alunos em sala de aula por exemplo a cartografia escolar como trabalhar os conceitos básicos da geografia com conteúdo da cartografia na escola, como se faz uma maquete na escola como é que se faz um mapa como se faz uma análise de interpretação de um mapa eu busquei essas informações em congressos então eu acho que a escola ,em parte ajuda em parte é cada professor tem que buscar essas informações pra trabalhar esses conteúdos de geografia em sala de aula com os alunos principalmente nas universidades se for o caso tem que volta para universidade assistir um congresso assistir uma palestra. (professor 03)

A escola influencia na minha pratica no sentido de, o suporte que ela me dá na verdade deixa um pouco ha deseja por que eu trabalho em uma instituição publica os recursos muitas vezes pra desenvolver trabalha projetos em sala de aula muitas vezes não veem ou não sei se veem, eu não sei o que acontece mas muitas vezes professor tem um projeto pra desenvolver dentro da sala de aula e muitas vezes não da certo não acontece enfim, e a escola que eu trabalho ela deixa muito a deseja em recursos tecnológicos enfim praticamente o que ela me oferece um livro didático um livro didático pra o professor trabalhar existe alguns aparelhos tecnológicos mas enfim não presta estão em má qualidade e a o contato com o aluno o contato com o aluno e o exercício da profissão em sala de aula acabar ficando um tanto quanto complicado por falta dessa carência desses suporte dessa falta de apoio da instituição da qual eu trabalho então eu confesso muitas vezes tento desenvolver algumas metodologias mas eu me deparo com a falta de apoio da escola até da própria coordenação enfim para se trabalhar projetos, geografia então a realidade da qual eu trabalho num é das mas animadoras não, no que diz respeito da atuação do professor dentro da sala de aula.(professor 04)

Segundo Chervel (1988) a cultura escolar é a cultura adquirida na escola, construída a partir dos interesses e necessidades destes atores, por isso é de fundamental importância o estudo e conhecimento da dinâmica da vida escolar porque esta é socializadora, deixando no professor as marcas do trabalho no decorrer do tempo profissional. Ponto de vista também compartilhado por Tardif (2002), ao assinalar que o tempo de magistério é fator relevante na construção do saber experiencial do professor.

Os professores comentam mais sobre a interferência da escola na sua prática docente, das carências estruturais da escola, e como estas carências interferem na sua prática. Talvez por que isso lhe incomodar tanto eles não tenham falado diretamente da cultura escolar. Além disso, o fato de estarem imersos nas relações da escola de certa forma dificulta a percepção das influências das relações que ocorrem no lugar onde trabalham. O saber gerado tem, portanto, caráter tácito, difícil de expressar em palavras, mas profundamente internalizado, fazendo parte das crenças dos professores, conforme sugere Tardif (2002).

A escola tem uma função social que vai além de ensinar os conteúdos previstos no programa de ensino, ela está ligada à vida em comunidade, a relações com a prática comunitária e ao mesmo tempo com uma identidade global. Isso tudo influencia o cotidiano escolar e a formação dos professores em serviço. Por isso o relacionamento com a comunidade escolar, o ambiente interno da escola, suas normas valores e regras são aos poucos assimilados pelo professor na interação com os colegas de trabalho.

[...] Com certeza, tem influência si de forma direta ou de forma indireta, mas tem uma influência, por que aí é o meu mundo do trabalho, ali é o meu cotidiano, então essa experiência, muitas vezes não é nem com alunos, a experiência em me relacionar com os pais dos alunos, com a comunidade escolar as vezes até com os funcionários da escola, com gestor, com o pedagogo é interessante a minha relação na escola com essa parte pedagógica quando eu tenho alguma dificuldade. (professora 01)

Referindo-se às expectativas para o futuro profissional os professores são otimistas pretendem continuar estudando para tentar mestrado e doutorado e para novos concursos públicos. Os professores demonstraram interesse pela carreira no magistério superior, sendo isso mais notório é um deles. Apesar das dificuldades relatadas, isto mostra que eles estão na fase de investimento da sua carreira, estão interessados no aperfeiçoamento de sua formação. Também demonstra a alta competitividade no mercado de trabalho, por isso torna-se questão de sobrevivência continuar estudando, para tentar melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, melhorar o salário.

Apesar dos problemas supramencionados, o início da docência é um período rico em experiência para os professores e repleto de animação com o futuro, é neste período que o professor, mas investe em sua profissão, é um período que pode dar margem ao otimismo, à vontade de mudança, pelo desejo de continuar estudando. Analisando as repostas obtidas podemos concluir que os sujeitos pesquisados são confiantes quanto ao futuro profissional, em suas falas sempre abordam a importância de continuar estudando para poder aprimorar-sena carreira, melhorando a suas práticas diárias como professores.

Uma professora falou de suas expectativas em relação a melhoria do processo de ensino aprendizagem, especificamente referindo aos projetos que pretende desenvolver junto com os alunos para poder ensinar os conceitos geográficos e noções de preservação ambiental, relatando o passo a passo como será desenvolvido estes projetos. Esta professora não se limitou a abordar as expectativas para o desenvolvimento de sua carreira, mas refere-se a expectativas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, o que mostra a sua preocupação com os alunos, com a necessidade de tornar o ensino de Geografia mais interessante e condizente com a capacidade de aprenderem.

[...] São boas, são muito boas, olha minhas expectativas são muito boas. Bem, em relação ao mundo do trabalho é eu pretendo fazer um doutorado, eu pretendo fazer isso num futuro próximo agora, as minhas expectativas em relação a escola que eu trabalho, também são muitas boas eu pretendo inclusive, eu já conversei com a direção da escola, por que próximo ano no início do próximo ano, a gente precisa de recursos pra isso, eu pretendo levar para escola um projeto de arborização, em relação ao meio ambiente por que a escola que eu trabalho, praticamente não tem o verde, praticamente não tem arvores, então você chega na escola, por que a escola é um quarteirão todo, ela pega um quarteirão inteiro, vou olhar para a frente da escola, tá lá tomando, você olha não tem um capim, nem capim não tem, não tem nada só e concreto, tem uma arvorezinha lá bem escondidinha, mas na frente mesmo não tem sombra dentro da escola não ver esse verde só tem uma arvores lá, aí eu quero levar esse projeto de arborização, outro projetos com diferentes temáticas, inclusive eu já conversei com a direção da escola, alguns projetos relacionado a EJA, a gente já apresentou este projeto lá no centro de formação, pra desenvolver este projeto para o próximo ano, mas esse e relacionado a jovens e adultos, projeto relacionado a leitura a valorização da biblioteca (professora 01)

No contexto geral os professores pesquisados tem esperança de melhorias na sua condição de professor, principalmente no que se refere a continuação dos estudos e a fazer novos concursos públicos para alcançar melhorias de renda.

[...] É as minhas expectativas assim seria continuar os meus estudos é fazer o mestrado, passa em concursos, em outros concursos seja na área federal ou na rede estadual de outro estado, e que, pra me, a expectativa ficaria melhor se eu trabalhasse próximo de casa, já que eu moro em Teresina e trabalho em outro município, então pra mim minhas expectativas são estas, seria pro próximo ano, eu esta trabalhando em Teresina já que eu resido aqui. (professora 02)

[...] É para os próximos quatro cinco ou seis anos diante do contexto eu pretendo continuar como professor da educação básica já que eu to nesta condição de professor efetivo eu ganho pouco mas é meu ganha pão é meu salário eu preciso manter isso, eu não posso largar para viver de nada, por enquanto eu continuo como professor da educação básica,

mas como eu já tenho mestrado eu quero fazer um curso de doutorado e claro após o curso de doutorado eu pretendo alcançar voos mais altos e se for o caso sair de vez da educação básica e entra na educação superior. (professor 03)

[...] Bem é como eu falei anteriormente as minhas expectativas é da continuidade aos estudos, tentar me qualificar, tentar um mestrado, enfim quem sabe um doutorado, as minhas expectativas são essas, mas o x da questão é que as vezes a gente como profissional da educação a gente se sente desmotivado até para tentar se qualificar profissionalmente por que tem amigos meus que trabalham comigo que já deram entrada depois de ter terminado um mestrado deram entrada para ter seu salário melhorado, e você se depara que existe uma barreira que impede que o professor tente subir outros degraus enfim, mas eu pretendo da continuidade seguir em frente na profissão com uns aspectos positivos e negativos. (professor 04)

Portanto, os professores que pesquisamos não apresentam uma visão acentuadamente negativa da profissão. Apostam na continuidade da formação, considerando a docência uma profissão viável. Assumem uma posição otimista no que diz respeito à necessidade de atualização teórico-conceitual, por trazer benefícios para a prática pedagógica, a partir de sua problematização, e para a melhoria das condições de renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática tem relação direta com a trajetória profissional do pesquisador como professor formador desde o ano de dois mil e cinco. O trabalho com disciplinas voltadas para o ensino no curso de geografia despertou interesse pela formação dos estudantes no período de estágio supervisionado e por suas respectivas experiências nos primeiros anos de profissão. Indagávamos até que ponto as mudanças ocorridas no estágio nos últimos anos estariam colaborando para a modificação das práticas dos professores principiantes. Em face disso, optamos por investigar mais de perto essa questão, culminando nesta pesquisa tratou do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia no início da carreira.

Levando em consideração o recorte teórico realizado e os dados empíricos coligidos foram evidenciados alguns aspectos significativos acerca da experiência dos docentes expressos durante as entrevistas semiestruturadas efetivadas. Verificamos que a etapa inicial da docência caracteriza-se como um momento de aprendizagem por parte dos professores iniciantes, em que aprendem maneiras de ensinar e de se relacionar com os alunos e os demais professores.

O referencial teórico adotado na investigação foi sendo construído ao longo da investigação, priorizando autores reconhecidos por abordar o processo de formação de professores e o desenvolvimento profissional, especialmente os relativos aos anos de iniciação à docência. Esperamos que a partir desse enfoque teórico fosse possível compreender melhor a análise referente aos dados dos professores participantes.

Procuramos pesquisar professores cuja formação inicial ocorreu na mesma instituição, e que esta tivesse passado por modificações importantes no currículo no tocante a formação de professores. Queríamos saber as repercussões dessas mudanças dos professores com pouco tempo de atuação na educação básica. Por isso, no âmbito deste relatório dedicamos uma seção a discutir a legislação oficial sobre formação de professores no Brasil e as características do projeto curricular da Universidade Estadual do Piauí.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores no início da carreira, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, dois com mestrado e dois com especialização, todos os quatro efetivos da rede pública estadual e municipal. Essa opção felizmente nos possibilitou obter depoimentos detalhados sobre aspectos considerados relevantes pelos professores sobre os desafios vividos nos primeiros anos como docentes na escolas.

A pesquisa constatou-se que os quatro professores são otimistas a respeito do seu futuro profissional, o que é um dado interessante porque indica uma visão favorável a

permanência na profissão. Os seus depoimentos mostram que embora tenham passado pelo choque de realidade, isso não resultou em graves consequências ao ponto de provocar sentimentos negativos que levassem a desistência da carreira. O estudo realmente detectou que o início da carreira foi um período de dificuldades manifesto na pouca experiência, na falta de apoio dos colegas nas questões financeiras e trabalhistas, refletindo o que tem sido delineado pelas pesquisas sobre o tema no Brasil. Entretanto, os professores não se mantiveram inteiramente alheios a isso, reconhecendo os percalços, mas perspectivando uma situação futura melhor.

Nesse sentido, os professores pesquisados são conscientes da importância da formação contínua, todos relataram que estão estudando constantemente para aprimorar a sua prática pedagógica e para crescer profissionalmente, o que denota a disposição para investir na carreira.

Face aos dados obtidos constatou-se que os professores utilizam o livro didático como a principal ferramenta de trabalho, mesmo fazendo uso de outras, corroborando o resultados encontrados em outras pesquisas sobre o ensino de Geografia em Teresina-PI. O livro guia as atividades didáticas no dia a dia da sala de aula, sobretudo porque, segundo os professores, facilita o processo de ensino inserindo-se na rotina do trabalho docente. Fornece certa confiança ao professor por já apresentar uma estruturação dos conteúdos, principalmente em se tratando de profissionais que têm uma forte preocupação com o seu desempenho.

Os professores concordam sobre a influência da cultura escolar em sua formação. Declararam que a prática escolar acrescenta conhecimentos que não são diretamente tratados nos cursos de formação na universidade. Apesar disso não conseguem traduzir claramente como isso ocorre através de uma explicação estruturada. Reportam-se dessa maneira à importância dos saberes adquiridos na experiência no conjunto de relações socioculturais que se manifestam na escola.

Percebe-se na fala dos sujeitos a supervalorização das disciplinas práticas em relação as disciplinas teóricas, fica evidenciado que há descompasso em relação a teoria e a prática, sem levar em conta que na realidade tanto a prática depende da teoria, como a teoria alimenta-se da prática. Que há uma relação dialética entre essas duas dimensões que não podem ser vistas separadamente.

Relacionado a isso os professores relataram o aprendizado durante o período de estágio na universidade não foi satisfatório para promover uma maior aproximação com a realidade da escola pública brasileira. Certas questões só puderam ser identificadas e melhor compreendidas depois da inserção no ambiente de trabalho, dado o fato do estágio ocorrer

ainda sob situações controladas. Apontaram que na formação inicial é preciso que se discuta questões que realmente afetam o comportamento do professor iniciante.

Uma queixa dos professores comumente relatada nas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos docentes principiantes é o isolamento. Os pesquisados relataram que desenvolviam seus trabalhos de forma isolada, raramente tendo ajuda por parte da coordenação pedagógica da escola, que muitas vezes não exercia um papel de cooperação mas de fiscalização. Não se sentiam amparados, mas pressionados diante das cobranças e burocracias escolares, havendo um forte receio de expor suas carências e lacunas de formação, contribuindo ainda mais para o trabalho solitário. Diante da análise dos dados este estudo demonstrou que os professores iniciantes adentram na carreira de forma solitária, carecendo de apoio e orientação em um momento em que ajuda coletiva é de suma importância.

Uma clara repercussão disso ocorre no processo de planejamento das atividades escolares que em vez de ocorrer de coletiva e participativa, constituiu-se numa tarefa burocrática e individual, restrita ao preenchimento de formulários e à reprodução da lista de conteúdos proposta no livro didático. Os professores não debatem seus problemas, não compartilham suas experiências desenvolvidas de maneira exitosa.

Como foi visto através da análise das falas dos sujeitos ao iniciarem a prática docente não se sentiam devidamente preparados para enfrentar a complexidade da sala de aula, pois a coordenação das tarefas diversas era difícil, somente aos poucos sentiam-se mais seguros para lidar com as múltiplas atribuições inerentes ao seu trabalho.

Os dados permitem acrescentar que a fragilidade da formação inicial dificultaram a inserção dos professores iniciantes no mercado de trabalho, pois em vários momentos das entrevistas os sujeitos relataram dificuldades específicas que poderiam ter sido melhor trabalhadas quando cursavam a licenciatura em Geografia, especialmente em relação a alguns conteúdos e habilidades da área.

Por fim, chama-se a atenção para o fato de que os anos iniciais da docência são decisivos para a formação da identidade do professor, visto que a sua trajetória profissional inicia-se tendo a escola como campo de trabalho, é na sala de aula com seus alunos que estes professores realmente interagem com o conhecimento e constrói sua identidade de professor. Desse modo, para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes faz-se necessário que sejam auxiliados, que haja acompanhamento de forma a desenvolver seu trabalho de forma mais integrada, contando com a participação de agentes de dentro e fora da escola.

Ademais, esperamos que a pesquisa possa contribuir para o melhor entendimento dos primeiros anos da vida profissional docente, que possa ser lida nos cursos de formação inicial e por todos os interessados em conhecer situações expressivas do trabalho docente em Geografia, em uma fase de influência profunda na constituição da identidade desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999

ANDRÉ, M. E. LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL, Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 18/2/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CALLAI, Helena Copetti .**A Formação do profissional da Geografia- o professor**. ed. ijui: Editora UNIJUI, 2013.

_____. **Educação Geográfica-reflexão e prática**. ed. IJUI: Editora Unijui, 2011.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a Ler o Mundo:**A Geografia Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago.2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CALLAI, H. C. **O ensino de geografia: recortes espaciais para análise**. In: CALLAI, H. C.;

SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. ; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. 8ª. ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2010.

CASTELLAR, Sônia. VILHENA, Jerusa. **A linguagem e a representação cartográfica**. In:

Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiania-GO: Editora alternativa, 2002.

_____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 1. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

_____. Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

COULON, Alan. **Etnometologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1995b.

CUNHA, Renata Cristina. **A Pesquisa Narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35. Acessado em: 20/05/2015.

DEMO, Pedro. **Introdução á metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2009.

DUBAR, Claude. **Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fortes, 2005.

EVANGELISTA, A.M. **A Região no Ensino de Geografia: Fundamentos da prática professoral**. Tese de Doutorado, Fortaleza, UFC/ Faculdade de Educação, 2007.

FRANCO, Maria L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, B. O problema da metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. In: RODRIGUES, M. L.; NEVES, M. P. (Orgs.) **Cultivando a pesquisa: reflexões sobre a investigação em Ciências Sociais e Humanas**. Franca: UNESP, 1998.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas Sobre Professores Iniciantes e as Tendências Atuais de Reforma da Formação de Professores: distâncias, ambiguidades e tensões. In: Luciana Maria Giovanni (Org) e Alda Junqueira Marin (Org). (Org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. 1ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, v. , p. 33-44.

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI. **Regimento geral**. Teresina, Piauí, 2012.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 65-75.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas – SP: Papyrus, 2004.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores** In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 77-95.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. (Org.) Porto: Porto Editora, 1991.

PAPI, S. de O.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, V. 26, n.3, p. 39-56, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre :Artmed Editora, 1999.

PIRES, L.M. **A prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental**. Goiânia, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)**. São Paulo, 1996 (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SACRISTÁN, G. J. A educação que temos, a educação que queremos In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed., Porto Alegre-RS: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo..** Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências). Instituto de Geociências/UNICAMP, 2001

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. **Trajetórias de formação de professores/as de Geografia: interfaces com o saber-ensinar**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SCHON, D. **The effective practionner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TARDIFF, M. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Ed, Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/ Mar/ Abr., n. 13, 2000

TEIXEIRA, E. **As Três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

KATUTA, AngelaMassumi. **A escola e o ensino de geografia: o ser e o vir a ser**. Universitas. São José do Rio Preto. 1997.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236

APÊNDICES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor _____ você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Não se sinta obrigado a tomar essa decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pelo mestrando Cleonélio Soares Teixeira sob a orientação do Professor Dr. Armstrong Miranda Evangelista da Universidade Federal do Piauí. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, aceitando fazer parte do estudo, assine este documento, que está em três vias. Uma delas é a sua, a outra do pesquisador responsável e a terceira destina-se à escola onde se realiza a pesquisa, já que a mesma faz parte do processo na coleta de dados.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do trabalho: O Professor de Geografia nos Primeiros Anos de Exercício Profissional

Professor Orientador: Armstrong Miranda Evangelista

Telefones para contato: (86) 99930-2057

Endereço: Universidade Federal do Piauí (UFPI) Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL)

Mestrando: Cleonélio Soares Teixeira

Telefones para contato:

Descrição da pesquisa

Este trabalho propõe a realização de uma pesquisa sobre as características do trabalho docente em Geografia nos anos iniciais do exercício profissional, de acordo com a metodologia da análise de conteúdo. Contará com a participação de 4 professores da Educação Básica de escolas públicas de Teresina.

Assim, a sua contribuição ao responder aos instrumentos apresentados será valiosa no processo de pesquisa, por possibilitar compreender melhor a realidade da prática pedagógica em Geografia da escola teresinense, subsidiando a reflexão crítica na universidade e formando uma base de conhecimento sobre a temática.

Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

As informações obtidas, junto ao Senhor (a), serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizadas para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

Os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Cleonélio Soares Teixeira, aluno e pesquisador da UFPI; que também será responsável pelo descarte ao término das atividades.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____,
RG _____ abaixo assinado concordo em participar da pesquisa de mestrado intitulada O Professor de Geografia nos Primeiros Anos de Exercício Profissional. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com o pesquisador Cleonélio Soares Teixeira sobre a minha participação nessa investigação. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do trabalho, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

TERESINA, _____ de _____ de _____.

Data de início da pesquisa

Assinatura do professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO-PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS-CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DA ESCOLA

- 1) Identificação: Nome _____
- 2) Sexo: M () F ()
- 3) Faixa etária:
- () 25 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 ou + anos
- 4) Graduação: ano _____ Universidade _____
- 5) Pós-graduação:
- () Especialização. Local _____ Ano _____
- () Mestrado. Local _____ Ano _____
- () Doutorado. Local _____ Ano _____
- Local: _____ Ano _____
- 6) Regime de trabalho: _____
- 7) Carga horária: _____
- 8) Há quanto tempo é professor (em anos): _____
- 10) Vínculo empregatício (substituto ou efetivo) _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO-PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS-CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGEO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DA ESCOLA

1. Como foram os primeiros anos de sua experiência como professor. Fale sobre sua formação escolar da Educação Básica a universidade.
2. O curso de Geografia o preparou para assumir com competência o início na carreira docente? Relate a contribuição do curso de geografia para a sua prática docente na escola.
3. Descreva como tem sido a experiência como professor de geografia na sua escola. O percurso profissional até aqui – os desafios e as dificuldades. A influência da escola em sua prática.
4. Relate a sua experiência na escola levando em conta:
 - a) Os conceitos abordados neste semestre. Fale um pouco sobre o conhecimento que tem deles e como são estudados nas aulas.
 - b) Os tipos de aulas que desenvolve no estudo desses assuntos.
 - c) O uso do livro didático. Como tem utilizado esse recurso.
5. Como se sente em relação à docência atualmente? Você já pensou em desistir da carreira docente? Pretende continuar na profissão?
6. A experiência na escola tem influenciado em sua prática