



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO



LARISSA KATARINA MENDONÇA

**SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE
CARREIRA**

RECIFE
2019

LARISSA KATARINA MENDONÇA

**SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE
CARREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Formação de professores e Prática Pedagógica.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado.

RECIFE
2019

LARISSA KATARINA MENDONÇA

**SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE
CARREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para obtenção do grau de
Mestra em Educação

Aprovada em 17/05/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Orquídea Maria de Souza Guimarães
Examinadora Externa

Prof^o. Dr. José Batista Neto
Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Ao(s) ser(es) de luz que rege(m) o universo e guiam nossos caminhos, cientes de que há um tempo certo para cada propósito criado.

A professora Dra. Laêda Bezerra Machado, por ter sido mais que uma orientadora neste período. Agradeço por todos os momentos, de alegrias ou tensões, que partilhamos, durante todo esse processo imensamente construtivo.

Ao professor Dr. José Batista Neto, por todos os momentos de aprendizagem proporcionados, assim como pelas relevantes contribuições para o desenvolvimento do presente trabalho.

A Professora Dra. Eleta de Carvalho Freire, por sua disponibilidade e todas as contribuições tecidas em prol desta pesquisa.

A professora Dra. Orquídea Guimarães, pela disponibilidade e por todas as contribuições desenvolvidas no debate sobre os saberes docentes.

Aos professores Gilson Santiago, Geraldo Viana e Vinícius Santos, pessoas fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço por terem vencidos seus receios e terem permitido que adentrássemos em suas salas de aula e partilhado seu dia a dia docente conosco, mostrando que professores que se identificam com a profissão, que buscam superar suas dificuldades em prol de um objetivo de vida, torna todo caminho mais gratificante. Que o amor de vocês para com a docência se fortaleça, o mundo agradece.

A Débora e Antônio Mendonça que, mesmo sem o devido conhecimento acerca do trabalho realizado, me apoiaram a todo instante e em nenhum momento terem soltado minha mão. Amo vocês com todas as minhas forças.

Aos meus amigos, dos mais próximos aos mais distantes, que a todo instante torcemos um pelas vitórias do outro. Que fazem com que cada momento vivido seja repleto de aprendizados e amor. Em especial a Débora Meira e Lucas Cardoso que me fizeram aprender a ser mais forte e grata diante de todas as batalhas travadas. Tenho certeza que vocês vêm se tornando pessoas mais fortes e lindas, e acredito que eu também.

A todos os amigos que a Geografia me presenteou, em mais de uma década de amizade, e que mesmo em cidades ou continentes diferentes, seguimos torcendo, constantemente, por de cada um. Este trabalho também é de vocês.

As companheiras de mestrado e linha de pesquisa, Sheyla Xavier e Thaiz Reis, pelos vários momentos partilhados. Pelos sorrisos, receios, quase choros e afins. Obrigada por ouvirem meus desabafos e me fazer perceber que eu não estava sozinha neste percurso. Certamente vocês tornaram todo este percurso mais leve.

As demais orientandas da professora Laêda Machado, em especial a Lucivânia, Laura, Mayara, Alanna e Camila, o acolhimento que recebi de vocês, o vínculo criado, foi primordial para que todo este processo pudesse ser concluído da forma mais leve possível. Muita luz a vocês!

A Mauka, Flora, Ártemis e João (meus *pets*), que por mais que não saibam ler, nem possuir a mínima ideia do que aqui se encontra, sempre estiveram presentes e contribuindo para a diminuição das tensões adquiridas no decorrer de todo o processo de construção desta pesquisa

A todos, que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui e poder ir mais além.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa trata dos saberes docentes de professores de Geografia em início de carreira. O interesse pela temática advém da nossa atuação como professora iniciante de Geografia em escolas públicas. Entendendo a fase inicial da docência como crucial para o processo de profissionalização docente, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia e os possíveis obstáculos enfrentados por esses profissionais no exercício da docência. Utilizamos como aporte teórico principal para tratar da iniciação à carreira docente Huberman (2014), segundo o qual esta fase é marcada por desencontros entre os ideais e as realidades do exercício da profissão. Os saberes docentes foram abordados principalmente com base em Tardif (2014), Gauthier et al (2013), Freire (2014) e Pimenta (2005). Esses saberes são múltiplos, provêm de fontes diversas e levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser, o que lhe conferem um caráter de natureza subjetiva. Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como de campo com três professores iniciantes de Geografia da Rede estadual de Pernambuco. Eles atuavam em turmas dos anos finais de ensino fundamental e ensino médio. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário socioeconômico; observação participante da prática dos três professores e entrevista semiestruturada. O *corpus* (construído pelo registro das observações e depoimentos) foi analisado por meio da técnica de análise de conteúdo temática, (Bardin, 2016). Os resultados foram organizados em dois eixos e cinco categorias que expressam os saberes docentes e as dificuldades enfrentadas por esses professores. A mobilização de saberes diversificados se fez presente nas práticas dos três docentes iniciantes de modo similar, porém cada um com suas particularidades. Os saberes adquiridos durante a formação se expressaram no modo como planejavam, no uso de metodologias e recursos didáticos e na gestão da sala de aula. Em relação aos saberes disciplinares, notamos na prática dos docentes iniciantes, tentativas de aderência ao princípio da interdisciplinaridade. Prevaleceram em suas práticas investidas contrárias às características mais tradicionais de ensino, principalmente, procurando valorizar o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, o que de certa forma, estaria na contramão dos saberes da tradição pedagógica. O repertório de saberes experienciais se manifestou de modo mais explícito na gestão da sala de aula e no

trato aos conhecimentos específicos de Geografia. As dificuldades vivenciadas pelos três professores se relacionaram principalmente à organização escolar e gestão da sala de aula. No geral, elas se coadunam com o que está posto na literatura sobre esses obstáculos, o que ratifica a entrada na carreira como um período conflituoso, carregado de dificuldades. Confirmam, também, que professores iniciantes de Geografia mobilizam um conjunto de múltiplos saberes para desenvolver suas práticas. Frente aos resultados, sugerimos que os saberes docentes sejam mais reconhecidos e problematizados no processo de formação inicial do professor de Geografia. Nessa perspectiva, maiores articulações entre a formação específica e pedagógica seriam pertinentes, inclusive contribuiriam para amenizar os desafios da fase inicial de ingresso na carreira docente.

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

ABSTRACT

This research deals with the teaching knowledge of Geography teachers at the beginning of their careers. The interest in the subject comes from our actions as a beginner teacher of Geography in public schools. The present research aims to analyze the knowledge mobilized by beginning teachers of Geography and possible obstacles faced by these professionals in the exercise of teaching. We use as a main theoretical contribution to address the initiation to the teaching career Huberman (2014), according to him this phase is marked by misunderstandings between the ideals and the realities of the exercise of the profession. The teaching knowledge was approached mainly based on Tardif (2014); Gauthier et al (2013) and Pimenta (2005). These knowledge are multiple, come from diverse sources and take into account the subject teacher in their varied ways of being, which gives it a character of a subjective nature. We developed a research of qualitative approach, characterized as of field with three beginning teachers of Geography of the state network of Pernambuco.. They worked in classes in the final years of elementary and high school. The instruments used for data collection were: socioeconomic questionnaire; participant observation of the practice of the three teachers and a semi-structured interview. The empirical material (constructed by the recording of the observations and testimonies) was analyzed by means of the thematic content analysis technique proposed by L. Bardin (2016). The results were organized in two axes and five categories that express the teachers' knowledge and the difficulties faced by these teachers. The mobilization of diversified knowledge was present in the practices of the three beginning teachers in a similar way, but each one with its own peculiarities. The knowledge acquired during the training was expressed in the way they planned, in the use of methodologies and didactic resources and in the management of the classroom. In relation to disciplinary knowledge, we note in the practice of beginning teachers, attempts to adhere to the principle of interdisciplinarity. Prevalence in the teachers' practices invested against the more traditional characteristics of teaching, mainly, trying to value the student as an active subject in the process of teaching-learning, which in a way would be against the knowledge of the pedagogical tradition. The repertoire of experiential knowledge was manifested more explicitly in the management of the classroom and in the treatment of the specific knowledge of Geography. The difficulties experienced by the three teachers were mainly related to school organization and classroom management. In

general, they are in line with what is written in the literature on these obstacles, which ratifies the entry into the career as a conflict period, fraught with difficulties. They also confirm that beginning teachers of Geography mobilize a set of multiple knowledge to develop their practices. In view of the results, we suggest that the teachers' knowledge be more recognized and problematized in the initial formation process of the Geography teacher. In this perspective, greater articulations between the specific and pedagogical training would be pertinent, even contributing to ameliorate the challenges of the initial phase of entering the teaching career.

Keywords: Teachers' knowledge. Beginning teacher. Geography. Difficulties.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da análise: Eixos de Sentido e Categorias.....	84
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro - 1	Subcategorias referentes à categoria 01: Saber formativo na prática dos docentes de Geografia em início de carreira.....	86
Quadro - 2	Subcategorias referentes à categoria 02: Saberes disciplinares e curriculares expressos nas práticas do professor de Geografia em início de carreira.....	105
Quadro - 3	Subcategorias referentes a categoria 3: A iniciação à docência e os saberes da tradição pedagógica.....	119
Quadro - 4	Subcategorias referente à Categoria 4: Saberes experienciais dos docentes iniciantes.....	123
Quadro - 5	Eixo 2: O professor de Geografia e as dificuldades vivenciadas no início da carreira.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela - 1	Distribuição das publicações sobre o professor iniciante no período 2011 – 2017.....	27
Tabela - 2	Distribuição das publicações sobre professor iniciante no PPGE 2002 – 2017.....	29
Tabela - 3	Distribuição das publicações sobre saberes docente no PPGE 2003 – 2017.....	30

LISTA DE SIGLAS

PE	Pernambuco.....	17
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	25
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.....	25
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.....	25
EAD	Educação à distância.....	26
SP	São Paulo.....	31
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.....	38
CNE	Conselho Nacional de Educação.....	38
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.....	39
PPC	Projeto Pedagógico de Curso.....	40
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.....	40
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.....	44
SGRJ	Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro.....	44
USP	Universidade de São Paulo.....	44
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	50
PNE	Plano Nacional de Educação.....	53
GRE	Gerência Regional de Ensino.....	71
ONU	Organização das Nações Unidas.....	90
INPE	Instituto Nacional de Pesquisa Espacial.....	90
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	90
CE	Centro de Educação.....	103
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	144
TEA	Transtorno do Espectro Autista.....	144

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.....	20
2.1	O ESTADO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE PROFESSOR INICIANTE NO BRASIL.....	25
2.2	PROFESSOR INICIANTE E SABERES DOCENTES: A PRODUÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UFPE.....	29
2.3	O CONHECIMENTO SOBRE PROFESSOR INICIANTE DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ESTADO DA PRODUÇÃO.....	31
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
3.1	A CIÊNCIA GEOGRÁFICA: TENDÊNCIAS, PERSPECTIVAS E INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
3.1.1	A formação de professores de Geografia no Brasil.....	44
4	OS SABERES DOS DOCENTES.....	52
4.1	O DEBATE SOBRE OS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES INTERNACIONAIS.....	52
4.2	O DEBATE SOBRE OS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES NACIONAIS.....	59
4.3	O DEBATE SOBRE OS SABERES DOCENTES: AS RELAÇÕES ENTRE AUTORES INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....	62
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
5.1	PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS UTILIZADOS.....	66
5.2	PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: DO CAMINHO PERCORRIDO A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	69
5.3	APRESENTANDO OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA.....	72
5.3.1	Professor Gilson Santiago.....	72

5.3.2	Professor Geraldo Viana.....	75
5.3.3	Professor Vinícius Santos.....	79
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	83
6.1	EIXO 1 - SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES INICIANTE DE GEOGRAFIA NO DESENVOLVIMENTO DE SUAS PRÁTICAS.....	85
6.1.1	O Saber formativo na prática dos docentes de Geografia em início de carreira.....	85
6.1.1.1	O Planejamento nas práticas dos docentes.....	87
6.1.1.2	Metodologia e Recursos utilizados pelos docentes em suas aulas.....	90
6.1.1.3	A Gestão da sala de aula e o saber formativo profissional.....	98
6.1.1.4	Formação inicial e a prática docente.....	102
6.1.2	Saberes disciplinares e curriculares nas práticas do professor de Geografia em início de carreira.....	104
6.1.2.1	Tentativas de interdisciplinaridade: o diálogo da Geografia com diferentes disciplinas.....	106
6.1.2.2	Entre o Currículo e o livro didático.....	108
6.1.3	A iniciação à docência e os saberes da tradição pedagógica.....	118
6.1.3.1	O passado como estudante: Entre inspirações e rupturas.....	119
6.1.3.2	Reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem....	121
6.1.4	Saberes experienciais dos docentes iniciantes.....	123
6.1.4.1	Os saberes experienciais na gestão da sala de aula.....	123
6.1.4.2	Os saberes experienciais e a gestão dos conteúdos	127
6.2	EIXO - 2: O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E AS DIFICULDADES VIVENCIADAS NO INÍCIO DA CARREIRA.....	133
6.2.1	Dificuldades manifestadas pelos próprios docentes.....	134
6.2.1.1	Dificuldades relacionadas à organização escolar.....	134
6.2.1.2	Dificuldades de natureza curricular.....	136
6.2.1.3	Dificuldades relacionadas à desvalorização docente	139
6.2.2	Dificuldades identificadas nas práticas dos docentes de Geografia em início de carreira.....	142

6.2.2.1	Dificuldades referentes à gestão da sala de aula.....	143
6.2.2.2	Dificuldades relacionadas à infraestrutura e gestão escolar.....	146
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICE A – Questionário.....	160
	APÊNDICE B - Ofício à Gerência Regional de Ensino da Região Metropolitana Norte.....	163
	APÊNDICE C - Ofício à Secretaria de Educação Municipal de Igarassu (PE).....	165
	APÊNDICE D - Roteiro de Observação.....	166
	APÊNDICE E - Termo de Consentimento.....	168
	APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista.....	170

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda os saberes docentes mobilizados por professores iniciantes de Geografia. O interesse em estudar a temática decorre de nossa vivência inicial como professora de Geografia anos finais do Ensino fundamental, em escolas públicas da rede de um município situado na Região Metropolitana do Recife-PE. Dessa experiência emergiram vários questionamentos, receios e desafios acerca da efetividade de nosso papel e função social, bem como o medo de não corresponder a todas as demandas requeridas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Nossa inserção profissional se fez em um contexto de escolas sem uma boa infraestrutura necessária, muitas vezes improvisadas em casas, com salas de aula desconfortáveis e superlotadas, ausência de material didático e desinteresse de parte significativa dos alunos pelos conteúdos da Geografia. Essa experiência nos revelou uma realidade que parece comum a outros professores que atuam no ensino público. Dessa aproximação com o campo profissional emergiu o interesse de saber como outros professores de Geografia em início de carreira exercem a docência a partir dos saberes que mobiliza.

Entendemos que o tornar-se professor não se caracteriza como um processo rápido, linear e homogêneo; trata-se de um processo no qual há (re)interpretações e (re)significações de diferentes elementos, acontecimentos e saberes, simbólicos e concretos, constituindo contextos complexos de construção do seu ser e fazer docente. Durante a formação inicial o futuro professor tem acesso a diversos tipos de saberes, que serão fundamentais para o exercício da profissão. Contudo, ao adentrar no ambiente escolar como professor, depara-se com uma realidade divergente da esperada ou idealizada durante toda sua formação inicial, essa situação, muitas vezes, provoca tensões e questionamentos levando ao que os autores Veenman (1988) e Tardif (2014) denominam de choque de realidade e/ou choque de transição.

Tendo em vista esse impacto entre o idealizado na formação e o que se encontra na realidade, esta pesquisa buscará compreender aspectos importantes desta etapa inicial da docência. De maneira específica, enfocaremos nesta referida pesquisa a prática de três professores iniciantes de Geografia que atuam em turmas

dos anos finais dos ensinos fundamental e médio de instituições públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Mesmo reconhecendo como crescente o número de pesquisas que abordam o início da carreira docente, o tratamento aos professores de Geografia principiantes na carreira, presente na literatura ainda é tímido e não localizamos trabalhos que tratem diretamente sobre esse professor, os saberes que mobilizam e as dificuldades enfrentadas nessa fase, a atenção que daremos a esses aspectos sinaliza para a relevância da presente pesquisa.

O estudo dos trabalhos sobre o professor iniciante de Geografia, expostos mais adiante, foi relevante para termos um panorama do que se pesquisa sobre e com esses profissionais. A produção desvenda alguns dos desafios enfrentados por esses docentes.

Em consonância com os desafios vivenciados como docente em início de carreira na educação básica, e a produção científica sobre esta fase de iniciação à docência, configura-se como questionamento norteador desta pesquisa: **Quais saberes são mobilizados pelo professor de Geografia em início de carreira e que dificuldades ou desafios permeiam sua prática docente?**

A partir da questão proposta formulamos como **objetivo geral** da investigação:

- **Analisar os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia e os, possíveis, obstáculos no exercício profissional docente.**

Para atingir esse objetivo principal, temos como objetivos específicos:

- **Identificar os saberes mobilizados pelo professor iniciante de Geografia;**
- **Caracterizar a atividade docente do professor iniciante de Geografia indicando possíveis obstáculos enfrentados no cotidiano de suas práticas.**

Para desenvolvimento da pesquisa utilizamos como aporte teórico principal os saberes docentes e o ciclo de desenvolvimento da carreira docente (ênfatisando a fase inicial). O estudo de natureza qualitativa foi desenvolvido em escolas públicas da Rede estadual de ensino e envolveu três professores iniciantes de Geografia. Primeiramente foi aplicado um questionário para localização e identificação dos sujeitos, utilizamos ainda a observação participante e entrevistas de caráter semiestruturado.

Esta dissertação contém seis capítulos, seguidos das considerações finais, e apêndices. Esta introdução apresenta os interesses de pesquisa, estado da produção científica sobre o objeto, questionamentos que orientam o estudo, objetivos e escolhas teóricas e metodológicas tomadas para realizar a investigação.

O capítulo dois contém uma discussão teórica acerca do início da carreira docente, com ênfase na fase de iniciação. Em interlocução com o segundo capítulo, o terceiro trata sobre formação de professores, suas interfaces e vinculações com o objeto de estudo proposto.

Os saberes docentes, sua diversidade e caracterização são discutidos no capítulo quatro.

No Capítulo cinco explicitamos a metodologia adotada, a conceituação de pesquisa qualitativa, procedimentos de coleta e análise utilizados e os sujeitos investigados.

No Capítulo seis expomos e discutimos os resultados enfocando os saberes mobilizados e as dificuldades vivenciadas por docentes iniciantes de Geografia no cotidiano de suas práticas.

Finalizamos retomando os propósitos da pesquisa, apresentando uma síntese das respostas às questões que propomos para investigação avaliamos, o percurso trilhado e indicamos novas possibilidades investigativas proporcionadas pelo estudo.

2 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

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

Segundo Tardif (2014), é no início da carreira do professor que a formação do saber docente é mais forte e importante, já que está ligada à experiência do trabalho e essa experiência inicial, progressivamente, fornece certezas a esses profissionais acerca do contexto do trabalho. Conforme o referido autor, o período inicial da carreira docente é acompanhado de uma fase crítica, tendo em vista que através das certezas que adquire nesse período os professores julgam sua formação inicial e os saberes nela adquiridos.

Na visão de Marcelo Garcia (1999) o período entrada na carreira docente abarca, para alguns, a transição de estudantes para docentes, corresponde a uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

Nesse contexto, diversos autores a partir de estudos empíricos, classificaram o desenvolvimento da carreira profissional docente em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com cada um. Como afirma Araújo (2014, p.12) “Huberman (1992) utiliza a terminologia de ciclos de vida profissional, Stoot (1996) e Barone et al (1996) estágios de desenvolvimento profissional, Gonçalves (1995), Nascimento e Graça (1998) utilizam a terminologia de fases ou etapas”. Neste texto utilizaremos a terminologia ciclo de vida profissional, na perspectiva de Michael Huberman (2014).

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

“desinvestimento” e/ou preparação para a aposentadoria (acima dos 36 anos). Convém salientar que esse não é um ciclo linear, pois, como afirma o autor, “nem todas as fases são vivenciadas por todos os profissionais da mesma forma e na mesma sequência” (HUBERMAN, 2014, p. 37).

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

[...] preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades [sic] quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado intimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2014, p. 39).

A segunda etapa, da descoberta, configura-se como um período que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, por estar em situação de responsabilidade, “por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2014, p. 39), inserido em um mundo adulto e pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que a escola representa para o professor novato.

Esses dois aspectos, sobrevivência e descoberta, conforme Huberman (2014) marcam a fase inicial de entrada na carreira; eles são vividos simultaneamente e é o segundo (o da descoberta) que faz o professor iniciante suportar o primeiro. No entanto, ocorrem casos onde uma dessas etapas se apresenta como dominante. Nesse meio não se descarta a possibilidade de surgirem perfis com outras características (como por exemplo a indiferença), que tende a ser mais comum entre aqueles sujeitos que estão na profissão a contragosto ou temporariamente. O autor ainda considera que em um contexto de diferentes perfis, essa fase pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática. Tratando-se, portanto, de uma fase limitada por imposições da instituição que acarretam em dificuldades para o iniciante integrar-se ao seu ambiente profissional.

Como já indicamos, esta pesquisa aborda os saberes de professores de Geografia em início de carreira. Assim, ressaltamos que apesar de autores, como

Huberman (2014), Cavaco (1999), Gonçalves (2014), Marcelo García (1999), Veenman (1988) e Tardif (2014), divergirem em relação à periodização do início da carreira docente, é consenso entre eles que essa é a fase mais crítica da vida profissional. Trata-se de uma fase difícil por ser o momento em que o professor vive novos desafios, podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada no ambiente escolar, colocando em xeque seus conhecimentos. É o momento do confronto com a complexa realidade do exercício da profissão, esse confronto os autores chamaram de “choque com a realidade” (Veenman, 1988) ou “choque de transição” (Tardif, 2014). Tal impacto remete a possível desilusão e ao desencanto dos primeiros anos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de profissional. Esse período é responsável por imprimir uma marca fundamental na construção do seu (auto)reconhecimento como docente e de sua aprendizagem profissional.

Corroborando com essa ideia, para Feiman-Nemser (2001 apud NONO, 2011), os primeiros anos na profissão docente representam um intenso período de aprendizagens que influencia não apenas a permanência do professor na carreira, como também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Tardif e Raymond (2000) reiteram esse pensamento afirmando que o confronto com a realidade força os professores novatos a questionarem a provável visão idealista que possuem sobre a profissão docente. Distanciando-se dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, eles passam a reajustar suas expectativas e percepções anteriores, vindo a situar melhor os alunos, suas necessidades e carências.

Em um contexto, muitas vezes, repleto de confrontos e dilemas, o professor em início de carreira tem que aprender a situar-se, refletir sobre seu papel para assim desenvolver seu trabalho. Processo esse não linear, heterogêneo, subjetivo e essencial, uma vez que o contexto estabelece relação direta com a (re)construção da identidade desses professores iniciantes. Seguindo esse debate, alguns autores, a exemplo de Abarca (1999), em suas pesquisas, tratam da importância desses elementos formadores no início da carreira docente.

Abarca (1999 apud NONO, 2011) aborda os elementos que caracterizam a prática do professor iniciante e destaca que uma visão compreensiva do processo de

iniciação na docência implica considerar, de maneira dinâmica e interativa, elementos dos âmbitos pessoal, formativo e da prática profissional.

Nono (2011), fundamentada em Ada Abraham (1975 apud Esteve Zaragoza 1999) apresenta uma classificação das reações ou atitudes dos professores em início de carreira ao se defrontarem com a prática docente, na qual desta a distância entre os ideais pedagógicos assimilados durante a formação inicial. Destaca: a) o predomínio de sentimentos contraditórios: o professor adota uma conduta que flutua entre sua prática docente e sua autovalorização; b) a negação da realidade devido à incapacidade de suportar a ansiedade: quando o professor recorre a diversos mecanismos de fuga e a rotinização da prática surge como um dos mais frequentes; c) o predomínio da ansiedade: quando o professor se dá conta que precisa de recursos adequados para pôr em prática seus ideais e ao mesmo tempo manter o desejo de não renunciar a eles, ocorre assim um processo de conflito entre a realidade e a expectativa criada.

Perrenoud (2002), reconhecendo que o estágio de professor iniciante pode favorecer ou inibir a aprendizagem da reflexão profissional, também apresenta algumas características comuns ao professor em início de carreira, a saber: a) Está entre duas identidades, ou seja, está abandonando sua identidade de estudante para assumir a de profissional, responsável por suas decisões; b) o estresse, a angústia, diversos medos e até os momentos de pânico assumem enorme importância, porém tais problemas vão cessando com a experiência; c) precisa de muita energia, tempo e concentração para resolver coisas que os professores experientes solucionam de modo mais tranquilo; d) não administra seus afazeres de modo muito seguro, o que provoca tensões e desequilíbrio; e) vivencia um estado de sobrecarga cognitiva ocasionado pelo grande número de problemas que tem de enfrentar; f) a solidão é muito comum a esse professor, pois em geral é pouco integrado ao grupo; g) vivencia um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as “receitas” que absorve no ambiente profissional; h) tem dificuldades de distanciar-se de seus papéis e situações; i) vive a sensação de não ter domínio dos requisitos elementares à profissão; e j) o professor em início de carreira mede a distância entre o idealizado na profissão e o que está vivenciando, sem compreender que esse desvio não significa incompetência e/ou fragilidade.

Em obra coletiva organizada sobre o início da docência, Lima (2006), analisa pontos dessa importante etapa do ciclo profissional docente, haja vista que é uma fase dotada de características próprias, a qual pode deixar as principais marcas na identidade e estilo docente ao longo de sua carreira.

Essa autora defende que a inserção na docência, basicamente caracterizada pela passagem de estudante a profissional, inicia-se na formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e práticas de ensino. Entretanto, nesse momento, o contato dos futuros professores com seu campo profissional é obtido de forma externa, haja vista que ainda não são profissionais. Nesse sentido, as características do início da docência se manifestam com especificidades; havendo professores que consideram o início da carreira como fácil, relacionando-o a manutenção de relações positivas com seus alunos, com o domínio do conteúdo que ministram e manifestam entusiasmo e os que a definem como difícil, atrelando-a a uma carga de trabalho excessiva, dificuldades de relacionamento, sentimento de isolamento, dentre outros.

Com base em Huberman (2014), ressaltamos que o início na carreira docente configura-se como um período de sobrevivência e descoberta no qual os professores procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com as limitações que afetam seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio frente sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira. Contudo, como salienta esse autor, as formas como cada professor lida com a iniciação profissional podem variar, sendo este período encarado a partir de diversas perspectivas e conhecimentos.

No que tange ao professor de Geografia, analisar o desenvolvimento desse profissional requer um cuidado específico. Ressaltamos que o objetivo da Geografia na educação básica é, dentre outros, formar cidadãos críticos. Assim, o desafio que se coloca ao professor no processo de ensino aprendizagem dessa disciplina é o de fazer com que o aluno encontre nela ferramentas que o habilitem a compreender a dinâmica socioespacial não apenas como mero telespectador, mas como sujeito ativo desse processo. Nessa perspectiva, reconhecendo que entrada na carreira é crucial para o docente e os objetivos dessa disciplina são desafiantes, buscaremos analisar os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia em sua prática docente indicando as dificuldades enfrentadas no exercício profissional.

Tendo em vista a relevância da formação para o exercício da docência, no próximo capítulo trataremos sobre formação de professores no Brasil.

Nessa perspectiva, reconhecendo que entrada na carreira é crucial para o docente e que os objetivos dessa disciplina são desafiantes, buscaremos analisar os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia em suas práticas docente indicando as dificuldades enfrentadas no exercício profissional.

Em face do exposto, acerca das vivências do professor iniciante, realizamos um levantamento das produções científicas, a nível nacional (Banco de Teses e Dissertações da CAPES) e local (Repositório do PPGE-UFPE), que possuem como objeto de estudo professores em início de carreira, assim como o lugar dos professores iniciantes de Geografia,, nessas pesquisas.

2.1 O estado da produção do conhecimento científico sobre Professor Iniciante no Brasil

Conhecer a produção científica sobre a temática que se investiga constitui tarefa fundamental a qualquer pesquisador. Desse modo, tratamos da produção do conhecimento científico sobre o professor em início de carreira para melhor compreender o que se pesquisa sobre a temática, os métodos mais utilizados para investigá-la, bem como os resultados alcançados com esses estudos. Fizemos isso para situar esta pesquisa sobre o professor iniciante de Geografia no atual cenário.

Tomamos como referência inicial duas pesquisas, Papi e Martins (2010) e Corrêa e Portella (2012), as quais realizaram levantamentos acerca das pesquisas científicas sobre professor iniciante.

Papi e Martins (2010) realizaram uma análise das produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos 2000 a 2007 utilizando exatamente a expressão “professor iniciante”. Essas autoras fizeram a seleção dos títulos e resumos atinentes ao tema e, a partir do balanço das produções, destacaram o significativo aumento de pesquisas no período analisado. Segundo as autoras, os estudos tratam sobre opiniões, representações, saberes, práticas e construção da identidade desse profissional. Nesse levantamento, Papi e Martins (2010) encontraram 40 (quarenta) trabalhos que foram organizados pelas autoras em três grupos.

No primeiro grupo, que apresenta diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação profissional em outras áreas

profissionais, localizaram pesquisas que tratam sobre o professor iniciante em Educação à Distância (EAD); o professor iniciante e a temática ambiental; a construção de saberes pelo professor iniciante no ensino superior; o trabalho do professor iniciante com o texto; o professor iniciante e o ensino da língua inglesa; estudos sobre como se deu processo de começar a ensinar; o professor iniciante em Geografia; os professores iniciantes formados em Pedagogia; as representações do professor iniciante sobre a indisciplina; a socialização profissional; professores iniciantes em informática; dilemas de professores iniciantes; opiniões dos professores de matemática sobre essa área de seu ensino; processos de construção da docência e o estágio probatório do professor em início de carreira.

Os trabalhos do segundo grupo referem-se à formação inicial para a docência, nesse conjunto se situam estudos sobre o estágio na licenciatura em Química, o papel da formação inicial em Música e em Física.

Foram identificados pelas autoras, no terceiro grupo, três trabalhos um sobre a formação de professores-mentores com o auxílio da informática, outro sobre um programa da iniciação à docência para um professor de educação física e o último apresenta casos de ensino como possibilidade formativa do professor iniciante.

Em síntese, as autoras evidenciaram que a maioria das pesquisas analisa o professor focalizando sua prática pedagógica, construção de sua identidade, socialização profissional e dificuldades encontradas. Revelam a quase inexistência de ações formativas para esses professores e a necessidade das pesquisas se dedicarem mais ao tema, considerando a relevância dessa etapa da vida profissional.

O levantamento feito por Corrêa e Portella (2012), que também concentraram suas análises no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, teve como objetivo contribuir para a sistematização da produção do conhecimento sobre professores iniciantes problematizando questões emergentes nos estudos sobre essa temática.

As autoras promoveram um diálogo com sínteses de trabalhos anteriores, especialmente como o de Papi e Martins (2010), e analisaram um total de 29 (vinte e nove) trabalhos publicados, sobre professores iniciantes, entre os anos de 2008 a 2010.

Assim como no levantamento anteriormente apresentado, Corrêa e Portella (2012) também dividiram os trabalhos em três grupos temáticos: o primeiro voltado para a formação inicial (trabalhos sobre professores iniciantes de Português, Inglês e

Matemática); o segundo grupo engloba trabalhos sobre a prática pedagógica e a inserção do professor iniciante no campo profissional (são estudos sobre professor iniciantes de Matemática, Educação física, assim como para professores iniciantes de Biologia, Química, História e Educação ambiental). No terceiro grupo foram incluídos os trabalhos de caráter propositivo no período de iniciação à docência, apenas um estudo que aborda o uso de portfólio como instrumento para a formação de professores iniciantes de Química, atuantes na Educação básica no estado do Rio Grande do Sul.

O acesso a esses dois levantamentos bibliográficos foi fundamental para situarmos a discussão sobre a temática da presente pesquisa. Conhecendo esse material, prosseguimos com o mapeamento da produção recente sobre professor iniciante no Brasil fazendo um balanço dos trabalhos sobre o tema, no período entre os anos de 2011 a 2017, disponíveis na biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES. Optamos por este portal porque ele concentra as pesquisas completas, já concluídas sobre a temática.

Seguindo os mesmos procedimentos das autoras dos balanços explicitados anteriormente, tomamos por base os descritores “professor iniciante” e “professor em início de carreira”, observamos e selecionamos títulos e resumos dos trabalhos localizados. Tivemos acesso a um total de 105 (cento e cinco) trabalhos, dos quais 82 (oitenta e duas) são dissertações e 23 (vinte e três) são teses. O total de trabalhos localizado revela que a produção sobre o tema continua crescendo. Na tabela nº 01, a seguir, apresentamos a distribuição dos trabalhos ao longo dos anos pesquisados.

Tabela 01- Distribuição das publicações sobre o professor iniciante no período 2011 – 2017

TRABALHOS	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Dissertações	4	10	10	15	7	19	17	82
Teses	4	1	0	6	3	6	3	23
Total	105							

Fonte: Dados coletados para esta pesquisa.

Após a localização dos trabalhos, realizamos a leitura de todos os resumos e, quando necessário, do trabalho completo a fim de compreender os objetivos,

fundamentos, métodos e resultados da produção científica sobre o início da carreira docente no conjunto das publicações mais recentes.

Na análise constatamos um maior número de pesquisas que objetivaram investigar: a construção do repertório de conhecimentos e saberes docentes mobilizados nas práticas; os elementos constitutivos da formação inicial que os professores carregam consigo; a (re)construção da identidade docente, estudos, predominantemente, voltados ao professor iniciante em Pedagogia; além de produções voltadas ao professor iniciante em Matemática e Educação sobre o início da docência no Ensino Superior. Nesse conjunto, em menor número, inserem-se produções relacionadas aos professores iniciantes de História, Português, Francês, Inglês, Química e Geografia.

Localizamos pesquisas sobre a influência de programas que objetivam auxiliar o professor iniciante em sua atuação nas instituições educacionais; influência das emoções na construção das subjetividades de professores iniciantes; percepções acerca do trabalho docente; representações sociais e o uso das mídias digitais na prática docente de professores iniciantes (educação básica e superior) foram encontradas de forma tímida.

Em suma, percebemos que as pesquisas focalizam a formação inicial, saberes docentes e ciclo da vida profissional. Nesses trabalhos há destaque para as obras de autores como Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Vaillant, Marcelo Garcia, Michael Huberman, Guarnieri, Menga Ludke, Lessard, Antônio Nóvoa e Selma Garrido Pimenta.

Constatamos, também, que o processo de inserção na carreira docente constitui-se como uma etapa profissional peculiar. Nessa fase há incertezas e inseguranças geradas em relação a teoria e a prática, bem como as descobertas e diferentes identificações para com a docência, as quais repercutem na relação do professor com o trabalho que desenvolve e seus resultados.

As pesquisas analisadas revelam uma variedade de lacunas decorrentes da formação inicial do docente que vão implicar em dificuldades a serem enfrentadas no início da carreira. Conforme constam nos trabalhos, a entrada na carreira, geralmente é um momento de expectativas, marcada por sentimentos de insegurança, incertezas, medos, sendo que a principal dificuldade desse período inicial diz respeito a organização da prática pedagógica. No geral, tais dificuldades e dilemas são associados às lacunas da formação inicial.

2.2 Professor iniciante e saberes docentes: A produção no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE

No que se refere às pesquisas desenvolvidas em âmbito local, realizamos um levantamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE), tomando como fonte o repositório de teses e dissertações da UFPE. Para o balanço das produções sobre professor iniciante e saberes docentes e objetivando tomar conhecimento das produções disponíveis, não estabelecemos de início um marco temporal. Desse modo, surgiram estudos entre os anos de 2000 a 2017, onde encontramos 715 (setecentos e quinze) trabalhos, sendo 552 (quinhentos e cinquenta e duas) dissertações e 163 (cento e sessenta e três) teses. Desse total 19 (dezenove) pesquisas referem-se a professor iniciante e/ou saberes docentes. Nesse material localizamos quatro dissertações que abordaram exatamente o professor em início de carreira.

Tabela 02 - Distribuição das publicações sobre professor iniciante no PPGE 2002 – 2017

TRABALHOS	2002	2004	2005	2009	Total
Dissertações	1	1	1	1	4
Total	4				

Fonte: Dados coletados para esta pesquisa

As pesquisas, distribuídas na tabela nº02, enfocam: relação entre o estágio (período probatório) e a formação inicial e continuada de professores iniciantes; dificuldades vivenciadas por quatro professoras em início de carreira dos primeiros ciclos do ensino fundamental da Rede Municipal de Recife; práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional de professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental e os saberes produzidos, mobilizados e articulados na ação pedagógica de professores do ensino superior em início de carreira.

Conforme apresentado na tabela nº 03, do conjunto geral dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-graduação analisado, 16 (dezesesseis) deles abordam os saberes docentes.

**Tabela 03 - Distribuição das publicações sobre saberes docente no PPGE
2003 – 2017**

TRABALHO	2003	2005	2006	2007	2008	2011	2012	2013	2016	Total
Dissertação	1	1	3	1	2	1	1	3		13
Tese						1	1		1	3
Total	16									

Fonte: Dados coletados para esta pesquisa

As produções, sobre os saberes docentes, comportam um conjunto de 13 (treze) dissertações e 03 (três) teses. Elas se debruçaram sobre os saberes docentes, atrelados a variados contextos e professores. Investigaram a construção dos saberes de professores do terceiro ano do ensino médio frente às exigências dos vestibulares e processos seletivos; os saberes de professores sobre a Educação planetária; saberes práticos de professores de Matemática em ambientes informatizados de ensino-aprendizagem; a construção dos saberes de uma professora de canto frente à prática de canto de coral; a construção de saberes de professores de Pedagogia em instituições de ensino superior para lidar com a educação inclusiva; saberes e fazeres de docentes do cotidiano escolar sobre o ensino de gramática e análise linguística; os saberes docentes mobilizados no ensino de oralidade por professoras de anos iniciais no ensino fundamental; saberes mobilizados por professores do curso de administração na Universidade de Pernambuco; saberes e práticas de professoras acerca do ensino e compreensão da leitura na Educação infantil; saberes docentes e suas marcas na construção da identidade do professor formador; saberes relacionados à prática de produção coletiva de textos por professoras atuantes na última etapa da Educação infantil; formação de professores de comunicação social mediante os saberes mobilizados em suas práticas no ensino superior e o processo de construção dos saberes docentes de professores universitários em início de carreira.

A aproximação com a produção científica do PPGE-UFPE indica que a discussão sobre os saberes docentes tem sido recorrente e heurística para o estudo da docência em diferentes âmbitos e contextos. Nos trabalhos identificados, embora estejam presentes as abordagens de práticas e saberes docentes de áreas específicas e iniciação à carreira, não localizamos estudos que focassem, simultaneamente, os saberes mobilizados por professores iniciantes da área de

Geografia, o que nos faz reconhecer a importância da pesquisa que ora apresentamos.

2.3 O conhecimento sobre Professor Iniciante de Geografia no Brasil: Estado da produção

No conjunto das produções sobre professor iniciante insere-se, de forma muito tímida, estudos que enfocam docentes de áreas específicas, particularmente os de Geografia que atuam na Educação básica, profissionais que abordamos nesta pesquisa.

A análise das publicações contidas no portal da CAPES (no período de 2000 a 2017) revelou a presença de 04 (quatro) trabalhos que enfocam o professor iniciante da Geografia. Trata-se dos trabalhos de Rafael Andrade (2006), Camila Roethig (2016), Cleonélio Teixeira (2016) e Cláudia Rosa (2017). São três dissertações e uma tese; uma dessas pesquisas foi defendida em 2006 e três, mais recentes, concluídas nos anos de 2016 e 2017.

Na dissertação intitulada *“O Professor Iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional,”* defendida na Universidade Metodista de Piracicaba, Andrade (2006) centrou sua investigação nos problemas enfrentados por cinco professores iniciantes de Geografia no Município de Piracicaba-SP e tomou como parâmetro de análise os processos de planejamento, execução e avaliação realizados por esses professores. O trabalho está fundamentado nos estudos de Tardif sobre saberes docentes; Huberman, sobre o ciclo de vida profissional dos professores; e Pontuschka sobre o perfil e processo de ensino aprendizagem do professor de Geografia.

Os resultados da referida pesquisa revelaram que os professores entrevistados enfrentam dificuldades advindas das lacunas existentes na formação inicial, dentre elas mencionam o distanciamento entre as expectativas que traziam acerca do trabalho educativo e a realidade do cotidiano escolar; a carência de conhecimentos didáticos, falta de relação entre o conhecimento específico (da área de Geografia) e os da área pedagógica, insuficiência de informações sobre o funcionamento dos estabelecimentos escolares.

Em dissertação intitulada: *“Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola: Um estudo de caso”*, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Roethig (2016) investigou de que

maneira cinco professores iniciantes de Geografia, egressos da UFSCar interpretam os trabalhos de campo realizados no curso de graduação e a atuação na Educação básica. A pesquisa focaliza as possíveis relações entre as vivências na formação e atuação docente.

A autora apresenta um panorama sobre a formação do professor de Geografia, bem como evidencia as práticas de professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Geografia da UFSCar. Enfatiza suas dificuldades e enfrentamentos, procurando realçar as práticas de trabalho de campo desses docentes estabelecendo um paralelo com as atividades desenvolvidas na graduação. Toma como referência autores que tratam de questões específicas sobre formação e práticas do professor de Geografia (Pontuschka), saberes docentes e o ciclo profissional (Tardif e Huberman).

A referida pesquisa identificou como dificuldades dos professores iniciantes de Geografia: a falta de acolhimento pelos professores mais experientes; necessidade de mostrar constantemente competência metodológica, de conteúdo e autoridade disciplinar sobre os alunos frente à gestão e aos colegas de profissão. Destacou ainda o fato do aprendizado do trabalho de campo, dos cinco professores entrevistados, ter ocorrido concomitantemente, com a realização das atividades de formação inicial tendo em vista que já atuavam como professores. Isto conferia ao processo de aprendizagem um duplo papel de professor-aluno, na escola, na formação inicial e nos trabalhos de campo dos quais participaram.

Teixeira (2016) na dissertação intitulada: *“O desenvolvimento profissional do professor de Geografia nos primeiros anos do exercício da docência”*, desenvolvida na Universidade Federal do Piauí, teve como objeto de estudo o crescimento profissional de quatro professores iniciantes do ensino médio, de escolas públicas das redes estaduais do Piauí e Maranhão. Os autores de referência são: Helena Copetti Callai, que discute a formação e prática pedagógica do professor de Geografia; Tardif e Dubar, que tratam sobre o desenvolvimento e identidade profissional. O estudo constatou que os quatro professores entrevistados são otimistas a respeito do seu futuro profissional, o que sugere uma visão favorável à permanência na profissão; e que o início da carreira se configura como um período de dificuldades decorrentes da pouca experiência, falta de apoio dos colegas mais experientes, nas questões financeiras e trabalhistas, resultados já revelados por pesquisas sobre o tema no Brasil. Assim, há um consenso entre os professores

sobre a influência da cultura escolar em sua formação, declarando que a prática escolar acrescenta conhecimentos, que não são diretamente tratados nos cursos de formação inicial. A pesquisa ressalta a importância dos saberes adquiridos na experiência, no conjunto de relações socioculturais que se manifestam na escola.

Os resultados dos estudos com docentes iniciantes de Geografia permitiram acrescentar que a fragilidade da formação inicial dificulta a inserção profissional desses professores, pois conforme relataram, dificuldades específicas que vivenciam poderiam ter sido melhor trabalhadas quando cursavam a licenciatura, especialmente destacam o trato a alguns conteúdos e habilidades requeridas pela área.

Rosa (2017) em sua tese, defendida na Universidade Federal de Goiás, *“Professores iniciantes de Geografia: Processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica”*, objetivou compreender a prática pedagógica de professores iniciantes de Geografia, tendo como referência sua formação inicial e os processos de (re)contextualização na sala de aula. A autora, a partir de uma análise da inserção dos professores de Geografia na atividade profissional docente e dos conflitos da profissão docente, destaca as dificuldades, anseios e as possíveis superações frente às demandas de ser professor de Geografia, procurando identificar como a Geografia se constrói e se (re)produz na prática escolar desses professores em início de carreira. Rosa (2017) dialoga com os referenciais teóricos representados pelos seguintes autores: Callai, Cavalcanti, Marcelo Garcia, Giovanni & Marin, Guarnieri, Guimarães, Nono e Bernstein, especialmente em suas produções acerca do modelo do discurso pedagógico.

Os achados da pesquisa revelaram que mesmo considerando a influência de diferentes marcos regulatórios (normas gerais do sistema de ensino, currículo, contexto escolar, livro didático) na prática pedagógica dos professores iniciantes a formação inicial é a base para ensinar Geografia. Essa relação com a formação inicial se explicita no modo como os professores consideram os conhecimentos prévios dos alunos decorrentes de suas práticas cotidianas; na visão que têm do aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem; no trabalho com os conteúdos geográficos; na promoção de aprendizagens significativas; no trabalho com os conceitos geográficos, nos assuntos tratados em escala geográfica local/global, dentre outros. E aos que negam a formação inicial, acredita que há dimensões da ciência geográfica mesmo que de forma inconsciente na prática

pedagógica do professor iniciante de Geografia, por exemplo, quando problematizam e buscam contextualizar a realidade imediata dos alunos. No entanto, há dimensões desafiadoras no início da carreira do professor de Geografia.

O estudo dos trabalhos sobre o professor iniciante de Geografia foi relevante para termos um panorama do que se pesquisa sobre e com esses profissionais. A produção desvenda alguns dos desafios enfrentados pelos docentes desse grupo específico do conhecimento.

Reconhecendo a importância dos trabalhos já desenvolvidos sobre o tema com este grupo de professores, a presente pesquisa enfocará a mobilização de saberes docente do professor principiante de Geografia e os possíveis obstáculos enfrentados a fim de entender melhor como esse grupo enfrenta o choque com a realidade, quais as possíveis “estratégias” de sobrevivência na profissão e as perspectivas de mobilização de saberes profissionais desses docentes iniciantes.

Tendo em vista a relevância da formação para o exercício da docência no próximo capítulo trataremos sobre formação de professores no Brasil.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tendo em vista as interfaces entre a formação acadêmica e os saberes docentes de professores em início de carreira, neste capítulo fazemos uma breve incursão na temática formação de professores no Brasil. São destacados aspectos relevantes dessa formação em diferentes momentos históricos, e tecemos algumas considerações acerca da Geografia e do processo formativo do docente para esse campo específico de conhecimento.

Reconhecemos que a formação do professor constitui um pilar fundamental para a atuação docente, uma vez que os conhecimentos e vivências adquiridos no decorrer do processo formativo supostamente orientam a construção dos diversos saberes e práticas dos professores. Cientes de que o processo de formação sofre modificações de acordo com cada projeto educacional vigente, trazemos ao debate a temática formação de professores, um problema tão antigo quanto atual, que necessita de contínuas investigações, bem como de políticas educacionais que venham a subsidiá-lo.

Em análise histórica da formação de professores, Saviani (2009) afirma que a necessidade da formação docente já era indicada por Comenius, bispo protestante, no século XVII e, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, França; porém, a questão da formação de professores veio a exigir uma resposta institucional apenas no século XVIII, quando, após a Revolução Francesa, foi colocada a problemática da instrução popular. É desse período que advém o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de formar professores para os níveis primário e secundário. Dessa forma, a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris, em 1795. Em sequência, países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil, conforme Saviani (2009), a preocupação com a formação de professores apareceu de forma explícita após a independência, quando se começou a pensar na organização da instrução popular. Com base nesses antecedentes, Saviani (2009), estudou a questão pedagógica articulada às transformações ocorridas na sociedade brasileira, até então, e as agrupou em seis períodos.

O primeiro período denominado de “ensaios intermitentes de formação de professores” (situado entre os anos de 1827 e 1890) é marcado pela primeira preocupação explícita com a formação de professores devido a Lei de 15 de outubro de 1827, referente ao ensino de primeiras letras. A referida lei declarava que os professores deviam custear sua própria formação e instituiu o método de ensino mútuo¹.

Para Saviani (2009) no âmbito da formação de professores no Brasil, do segundo período, podem ser destacados o estabelecimento e expansão das escolas normais (entre os anos de 1890 e 1932). Desse período, o autor enfatiza a Reforma Paulista da Escola Normal, que preconizava mudanças no currículo de formação de professores como ampliação do tempo para integralização do curso, com destaque para as matérias ditas científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. No entanto, como pontua Tanuri (2000) nem todas as pretensões dos reformadores republicanos paulistas para a formação dos professores puderam ser concretizadas.

O terceiro período (de 1932 a 1939) especialmente marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932), o autor destaca a relevância pedagógica desse documento. Segundo ele, pela primeira vez, foram declarados pela intelectualidade política os interesses da educação nacional, aproximando-se das ideias de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2004, p.33).

Em relação à formação dos professores frisa a importância da organização dos Institutos de Educação (entre os anos 1932 e 1939). Trata-se de um período marcado por reformas educacionais, fundamentadas nos princípios da Escola Nova. O autor evidencia as reformas implementadas por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e Fernando de Azevedo, no estado de São Paulo, pois esses eram tidos como locais que se destacavam no âmbito educacional e percussores do debate

¹ Também denominado de método Lancaster, trata-se de um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII, na Europa. É um método monitoral ou mútuo, porque os alunos que se destacam dos demais assumem o papel de monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo. O objetivo principal da adoção do método era instruir muitas pessoas a custo baixo a partir de regras e rigorosa disciplina. No Brasil Império, após a Constituição de 1824 e Lei de 15 de outubro 1827, que instituíram a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos, o método foi adotado como alternativa para levar a instrução elementar ao maior número de cidadãos. Sua utilização no Brasil ficou muito aquém do esperado. (BASTOS, 1997)

sobre o ensino e pesquisa. De São Paulo podemos destacar desse período que, com a reforma Francisco Campos (1931), a Escola Normal foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo. Antes formava os professores para as primeiras séries do primário e oferecia cursos de aperfeiçoamento, que formavam (inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal). Quando transformado em Instituto de Educação passou a formar, também, os professores para o nível secundário e desenvolver pesquisas na área.

O quarto período, segundo Saviani (2009) é marcado pela organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas e a consolidação do modelo das escolas normais, entre os anos de 1939 e 1971. Corresponde, conforme o autor, à época em que os Institutos de Educação (do Distrito Federal e São Paulo) foram elevados a categoria de nível superior e se tornaram a base para os estudos superiores na área de Educação. Foi sob essa base que os cursos de formação de professores, passaram a ser organizados. Ou seja, assim surgiu o esquema (“3+1”), organizado e generalizado para todo o país por meio do Decreto-lei nº1.190 de 04 de abril de 1939. Na formação de professores o esquema (“3+1”) significava três anos para os estudos do campo específico seguido de um ano de formação pedagógica. Como afirma Sheibe (2008 p.48), “o esquema “3 + 1” claramente representou a secundarização da área pedagógica no ensino superior, no qual o bacharelado se constituiu como área privilegiada”.

Na visão de Saviani (2009) a “substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de magistério” (1971 a 1996) constitui no quinto período, um dos elementos relevantes para a formação do professor. Trata-se de um período marcado pelas imposições requeridas pelo governo militar, como as alterações de nomenclatura e organização do ensino, em decorrência da Reforma do ensino de primeiro e segundo graus, instituída pela Lei nº 5692/71. A referida reforma provocou várias mudanças, dentre elas a extinção das escolas normais, passando a formação dos professores a ocorrer por meio de uma das habilitações possíveis no segundo grau, no caso, o magistério. A formação de professores para os últimos anos do primeiro e segundo graus se dava em nível superior, nos cursos de licenciatura curta com duração de (dois a três anos) ou plena, com duração de quatro anos. Com a abertura política, no final dos anos 1970 esse modelo de formação de professores foi amplamente contestado só vindo a se modificar no final dos anos 1990, com a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Sheibe (2008) faz referência ao amplo movimento, no final dos anos 1970, em defesa da reformulação das licenciaturas. Foi um movimento amplo que buscava alternativas mais orgânicas para a formação dos professores. Desse período destaca o trabalho da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), criada em 1990, fruto do movimento dos educadores organizados em defesa de uma base formativa comum para todas as licenciaturas. Segundo a autora, o debate nacional foi importante para a efetuação de algumas mudanças curriculares nesses cursos. No entanto, até hoje as áreas específicas e pedagógica permanecem desarticuladas.

Segundo Saviani (2009), o sexto período da formação dos docentes no Brasil tem como referência o surgimento dos Institutos Superiores de Educação, cursos Normais superiores e a definição do “novo” perfil para o curso de Pedagogia (entre os anos de 1996 a 2006). Deste período frisa a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, fruto de mobilização dos educadores no Brasil, que alimentavam a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado. Entretanto, tal lei não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas a formação em cursos normais superiores, oferecidos em institutos para este fim. O artigo 63 desta lei regulamentou os institutos de educação, como local de formação de profissionais para a educação básica. Por força do movimento dos educadores, essa investida contra os cursos de pedagogia e licenciaturas não desqualificou ou anulou esses cursos.

Mais adiante, em 2002 e 2006, respectivamente, os cursos de licenciaturas e Pedagogia foram (re)estruturados por força das resoluções (CNE/CP de 01 de fevereiro de 2002 e CNE/CP de 01 de maio de 2006). Dentre outros pontos, as referidas diretrizes tinham como principal objetivo propor uma base comum de formação baseada em competências, a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo no dos docentes no Brasil. De acordo com Sheibe (2008) ambas as diretrizes foram exaustivamente negociadas entre os diversos atores em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002) propõem um currículo por competências, no qual os saberes disciplinares

passam a ser situados no conjunto geral do conhecimento escolar. O documento oferece orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades da educação básica.

Conforme as DCN-Pedagogia e licenciaturas (2006), o referido curso abrange integralmente à docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Neste documento a docência é entendida não no sentido restrito do ato de ministrar aulas, mas no sentido ampliado, ou seja, articula a ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

Salientamos que as diretrizes (2002) foram questionadas e criticadas por apresentarem uma proposta formativa centrada em competências, aspecto que para alguns pesquisadores permite que o controle sobre o trabalho dos professores não fique centrado no processo, mas sim nos resultados alcançados com o seu fazer docente.

Em complementação ao percurso histórico traçado por Saviani acerca da formação de professores no Brasil nos últimos anos, é possível dizer que persiste o debate em torno da formação de professores para o magistério da educação básica.

Nesse âmbito destacamos as Diretrizes curriculares nacionais (DCN - Resolução N° 2, de julho de 2015). O documento enfatiza que o projeto de formação, tanto inicial quanto continuada, deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior, o sistema de ensino e as instituições de educação básica envolvendo a consolidação de Fóruns permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

As referidas diretrizes (Brasil, 2015) definem a “ação educativa como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos”. Declaram que “o magistério da educação básica envolve várias dimensões (técnicas, políticas, éticas e estéticas). que demandam por sólida formação, “envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional”. (BRASIL, 2015 art. 2º § 1º e 2º)

O documento define que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com

o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as DCN reconhecem esse locus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. Nesse sentido, as referidas DCN se direcionam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, a partir da definição da base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas. Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas instituições com as instituições de educação básica, buscando propiciar a articulação entre as políticas e ações formativas.

No tocante ao que está posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) e o contexto atual, Freitas (2018) chama a atenção para uma reforma educacional que está se inserindo no Brasil e tende a alterar o cenário da atuação docente e, conseqüentemente, a formação de professores. Esta autora sinaliza, que tal reforma, tende, dentre outras conseqüências, a: a intensificar os processos de avaliação em larga escala (a partir da definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); alterar os percursos formativos dos jovens com a reforma do ensino médio, o que sinaliza uma possível entrega de parte dessa formação a empresas privadas de educação a distância; a intensificação dos processos de controle do trabalho docente na educação básica e a instituição de mecanismos meritocráticos de premiação e punição das escolas, a partir dos resultados das avaliações institucionais.

De acordo com Freitas (2018), as iniciativas educacionais recentes anunciam mudanças significativas para o processo educativo e formação de professores. Tais modificações são marcadas por profundo retrocesso como a retomada de políticas neoliberais regressivas e excludentes, que aprofundam a desigualdade. Nessa perspectiva, mais uma vez, os professores estão diante de novos desafios, como reafirmar a necessidade de uma concepção de formação de caráter sóciohistórico, pautada racionalidade crítica, construída e defendida nos últimos quarenta anos pelo movimento dos educadores.

Do breve levantamento histórico aqui apresentado percebemos que ao longo dos últimos dois séculos, as mudanças introduzidas no processo de formação

docente revelam um quadro de descontinuidade. A questão pedagógica foi se incorporando lentamente formação específica até ocupar posição nos ensaios de reformas dos anos 1930 e o que se revela como permanente no decorrer dos períodos analisados são limitações das políticas formativas, que não conseguiram garantir uma consistente formação do professor para enfrentar os desafios da educação no país. De acordo com Saviani (2009), configuraram-se dois modelos de formação de professores: o dos conteúdos culturais cognitivos, no qual a formação do professor se exaure na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento (correspondente à disciplina que irá lecionar); e o modelo didático-pedagógico, que não negando que a docência como uma profissão que exige conhecimento aprofundado do conteúdo específico, valoriza a interlocução entre os conhecimentos técnicos das especialidades com os conhecimentos pedagógicos.

Como já dissemos, abordar a formação de professores (seu histórico e concepções) em uma pesquisa sobre saberes mobilizados por professores iniciantes é pertinente porque, a despeito de todos os limites, o processo formativo faz parte desse amálgama de saberes docentes. A seguir, tratamos sobre a Geografia e formação de docentes nesse campo específico.

3.1 A Ciência Geográfica: Tendências, perspectivas e influências na formação de professores

Para entender o percurso da Geografia no Brasil e a formação de seus professores faz-se necessário o resgate de algumas linhas de pensamento que norteiam essa Ciência e, conseqüentemente, as instâncias formativas desses professores.

A Geografia vem se consolidando como indispensável para o entendimento do mundo em que vivemos. Sobre essa Ciência e disciplina, Moreira (2012) apresenta Estrabão (64 a.C.- 24 a.C.), considerado o pai da Geografia antiga, que afirmava:

A Geografia familiariza-nos com os ocupantes da terra e dos oceanos, com a vegetação, os frutos e peculiaridades dos vários quadrantes da Terra, o homem que a cultiva é um homem profundamente interessado no grande problema da vida e da felicidade. (ESTRABÃO *apud* MOREIRA, 2012, p. 8)

A Geografia moderna tem sua origem em meados do final do século XVIII e início do século XIX, a partir das profundas mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que ocorriam no mundo, em decorrência da Revolução Francesa e Revolução Industrial as quais significaram rupturas representacionais com o modo de vida até então vivenciado.

Segundo Moreira (2012), anterior a esse período, na evolução histórica da Ciência Geográfica, não se poderia falar desse conhecimento como algo estruturado; considerava-se como Geografia sínteses generalistas sobre viagens, lugares, conhecimentos sobre os fenômenos naturais, continentes e países da terra.

Assim, mesmo conhecida desde a antiguidade, a Geografia passa a ser institucionalizada e reconhecida como Ciência no início do século XIX na Alemanha, com Humboldt, Ratzel e Ritter, e na França, com La Blache, sobre forte influência do Positivismo, de Augusto Comte. Nesse período passou a ser ensinada nas escolas, como afirma Lacoste (2010, p.32), “como uma disciplina enciclopédica, que servia para mascarar as questões estratégicas e políticas que envolvem o espaço”. Ao tratar dessas finalidades da Geografia, o referido autor visa esclarecer que a Geografia moderna se originou com a formação dos Estados Nacionais que, ao se formarem, necessitam de legitimidade por meio da História e da Geografia. Assim, a Geografia se tornou um saber estritamente ligado a um conjunto de práticas e estratégias militares.

Corroborando com essa ideia, Santos (2002, p.202) afirma que a utilização da Geografia como instrumento de conquista colonial foi uma tendência global, pois “em todos os países colonizadores, houve geógrafos empenhados nessa tarefa”.

Essa Geografia, ensinada a partir de conteúdos enciclopédicos, estava totalmente atrelada a corrente de pensamento predominante no período: a Geografia Tradicional, liderada por Alexandre Von Humboldt, Friedrich Ratzel, Carl Ritter e Vidal de La Blache, caracterizada por um forte determinismo da escola alemã e possibilista da escola francesa, com a predominância do caráter natural do mundo. Portanto, em um ambiente marcado por profundas modificações socioeconômicas, políticas e culturais, o pensamento geográfico delineou-se com características predominantemente naturalistas.

No contexto de modificações da sociedade após o fim da Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 1950, surge uma nova corrente de pensamento

geográfico a quantitativa, ou neopositivista. Tal corrente caracteriza-se pela remodelação da postura positivista sob o enfoque quantitativo provocando um deslocamento dos estudos dos aspectos físicos para uma abordagem econômica. Com o mundo passando por um (re)arranjo espacial de poder, grupos de pesquisadores financiados por empresas norte-americanas foram criados com o intuito de planejarem ações voltadas para o desenvolvimento econômico das grandes corporações industriais que passavam até então por profundas reestruturações produtivas. Nesse sentido, as leis quantitativas passam a ser formuladas com o intuito de explicar a distribuição espacial dos fenômenos e a sua conseqüente importância dentro de um espaço.

Essa corrente de pensamento Geográfico perdurou com maior intensidade até os anos de 1970, quando começou a emergir críticas por parte de alguns geógrafos ligados à Geografia Crítica ou Radical, alicerçada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

Em um contexto de reordenação do capitalismo no qual a estrutura produtiva fordista e taylorista vai dando lugar a flexibilização produtiva, a Geografia crítica propôs uma nova linha de questionamento em relação ao estudo do espaço geográfico. Nessa perspectiva mostra-se um importante parâmetro para analisar o movimento dos geógrafos dessa corrente que, conforme Moraes, advém de:

[...] uma postura crítica radical, frente à Geografia existente [...] principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo. São assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem. (MORAES, 1990, p.119)

Ainda nos anos de 1970, outra corrente de pensamento Geográfico em oposição ao paradigma geográfico Tradicional e Pragmático, a chamada Geografia Humanista ou Fenomenológica despontou. Essa tendência é caracterizada por privilegiar a subjetividade ou a intersubjetividade do Homem em sua relação com o meio, sendo também chamada de Geografia da percepção, na qual a experiência que o indivíduo carrega consigo, por meio da

percepção que possui do espaço em que vive, constitui o foco dessa corrente, que privilegia a aproximação entre sujeito e objeto.

3.1.1 A formação de professores de Geografia no Brasil

Entendendo a influência que as correntes do pensamento geográfico possuem no processo formativo do professor de Geografia e referindo-se ao contexto brasileiro, podemos dizer que essa Ciência surge em nosso país junto com um Brasil independente e segue desenvolvendo-se atrelada aos acontecimentos que marcam esta nação, desde a criação do primeiro Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, até as atuais instituições de ensino superior.

Anselmo (2015) afirma que no Brasil a Ciência Geográfica começou a ganhar mais importância a partir da necessidade de modernização de seus métodos no final do século XIX e com a criação da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ), em 1883, fortalecida, posteriormente, com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB (1938).

Conforme o referido autor, existia no início do século XX uma via de institucionalização da Geografia votada para os ensinos primário e ginásial. Indica que o movimento de renovação educacional, o escolanovismo, expressivo no final da década de 1920, também marcou o movimento de renovação do ensino da Geografia, ou seja, essa ciência acompanhou o movimento e evolução do campo educacional. A Geografia foi se adaptando para oferecer um sentido prático à sua atuação. A década de 1920 é considerada de grandes transformações para a Geografia, pois refletia as transformações da sociedade.

Porém, a institucionalização da Geografia no ensino superior, só ocorreu em 1934 no estado de São Paulo e, em 1935 no Rio de Janeiro. Nesse período as primeiras disciplinas de Geografia foram introduzidas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), fortalecida com a chegada de Pierre Deffontaine e Pierre Monbeig, em 1935, que imprimiram, definitivamente, os rumos que a Geografia iria tomar no Brasil. Portanto, a compreensão da veiculação das ideias geográficas no meio escolar acabou assumindo uma expressiva relevância para a percepção da importância dessa Ciência na compreensão do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Ao realizar reflexões sobre a história da formação de professores de Geografia no Brasil, Fernandes (2015) afirma que paira um enorme silêncio no que se refere a história da nossa prática profissional, que não está relacionada *strictu sensu*, à formação de professores. Ela está inscrita em toda essa complexa teia, tecida de conceitos e práticas, livros e currículos, preceitos e dogmas, discursos e interdições discursivas.

As instituições públicas e privadas de formação de professores sempre adotaram como concepção uma postura que privilegia mais o tecnicismo. O esquema (“3+1”), ao qual já nos referimos, predominou por várias décadas e nas instituições particulares, em sua maioria, a pesquisa deixa de existir e prioriza-se o ensino, nos últimos anos, tal perspectiva vem cedendo espaço para um currículo no qual se articulam as disciplinas pedagógicas concomitantemente as disciplinas da Geografia.

Cavalcanti (2002) afirma que grande parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuarem no ensino. Contudo, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador e planejador.

Em síntese, os autores citados enfatizam que na formação inicial, deve-se dar a mesma importância a formação em licenciatura e no bacharelado, uma vez que essas duas modalidades se complementam. Não havendo assim, distinções entre o bacharelado e licenciatura, tampouco subestimação da formação do professor diante da formação do bacharel, devendo-se caminhar para uma formação completa na área e não apenas voltada para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de construir conhecimentos.

Nesse debate, Veiga (2001) defende que o professor seja um “agente social”, resultante de um modelo de formação condizente com as necessidades atuais. Nessa perspectiva, defende uma discussão política global que contemple desde a formação, inicial e continuada, até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria dos professores e a educação como uma prática social em um processo de emancipação que vise a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Essa proposta de formação defendida por Veiga (2001), de um professor como “agente social”, revela a ação integradora entre todos os elementos que compõem o trabalho do futuro professor ou daqueles que já exercem a profissão.

O mais importante nessa maneira de ver o processo formativo é a relação existente entre a teoria e a prática, na qual uma não se sobressai à outra, mas ambas se complementam de forma crítica para proporcionar uma formação de qualidade.

Cavalcanti (2002) acrescenta a esse debate externando sua visão sobre qual seria o tipo de formação inicial necessária ao professor de Geografia para atuar na sala de aula dentro da atual realidade socioeconômica dinâmica e complexa. Para isto pauta-se em uma concepção formativa baseada na identidade profissional dos futuros professores. Segundo Cavalcanti (2002, p. 196) a formação desse professor deve auxiliá-lo no desenvolvimento das tarefas sociais exigidas. Para promover alterações significativas na sua formação, é preciso que sua formação inicial “garanta a discussão sobre o papel da Educação, em suas várias dimensões, para a construção da sociedade, e sobre o papel da Geografia na formação geral do cidadão”.

Cavalcanti (2002) adianta que só podemos falar em identidade profissional na medida em que a relação entre os saberes experienciais, disciplinares e pedagógicos se concretizam na prática.

Diante do exposto, fica clara a importância que a autora deposita na relação entre o saber pedagógico e o saber disciplinar. O ensino de Geografia baseado na reprodução de manuais pode gerar descomprometimento e insatisfação dos alunos frente a disciplina, pois tal metodologia acaba por direcionar a aprendizagem para repetições, que impossibilitam o processo de (re)construção do saber dos estudantes (LIMA e VLACH, 2002).

Lima e Vlach (2002) defendem a adoção de uma postura docente que não dicotomize teoria e prática; maior parceria com a comunidade escolar e que se considere a vivência do aluno no seu dia a dia. Os autores apontam que o espaço escolar deve ser compreendido como um instrumento necessário para o ensino da Geografia, uma forma de orientação do aluno à compreensão do mundo, promovendo uma relação concreta entre a teoria e a prática. As discussões e reflexões sobre o ensino da Geografia precisam enfocar as relações e interações das dimensões técnicas e sociais como aspectos históricos, construtivos da formação dessa ciência. Então, para esses autores, a formação enfatiza a construção de estratégias de ensino-aprendizagem

articuladas a realidade educacional concreta, estabelecendo um vínculo entre teoria e prática. Afirmam:

O saber geográfico e o fazer pedagógico precisam estar em interrelação, para que a formação, inicial e continuada, atenda às reais necessidades do mundo atual, valorizando a formação integral, como professor e pesquisador, descaracterizando o caráter fragmentado que constituiu historicamente as ciências humanas (LIMA e VLACH, 2002, p.49).

Tanto Cavalcanti (2002) quanto Lima e Vlach (2002), explicitam a dicotomia persistente entre o conhecimento específico da Geografia e o conhecimento pedagógico nas instituições formativas e que tal dicotomia concorre para enfraquecer a formação dos futuros professores.

Retomando o debate, Vesentini (2015) afirma que a preocupação com a formação do professor para a educação básica no Brasil é frágil, pois prioriza-se a formação do especialista (bacharel, geomorfólogo, climatólogo, etc) e, muitas vezes, o professor é visto em oposição, como o não especialista.

Para Vesentini (2015) a docência na educação básica é vista como algo para quem não tem competência para exercer outras atividades. Segundo esse autor, tal visão ganhou mais força com a instauração da Ditadura Militar no Brasil; onde, a partir de então, a perda do prestígio e consequente desvalorização docente se acentuou devido as mudanças educacionais. O autor reitera essa visão quando afirma: “numa concepção tecnocrática de desenvolvimento, de uma mentalidade fordista periférica, o professor foi desprestigiado, como foram, mais ainda, a formação para a cidadania e humanidades” (Vesentini, 2015 p. 237). Reforça, também, que nesse contexto ditatorial o professor de Geografia foi muito atingido, sobretudo, devido a diminuição da carga horária da disciplina e uma consequente depreciação de seu status dentro da escola.

Ressalta que nos dias atuais não é mais possível desconsiderar a necessidade de uma cidadania ativa, maior e melhor qualificação dos trabalhadores, preservação da biodiversidade, etc., como os imperativos do século XXI, o autor supracitado defende:

[...] a orientação para um curso de Geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não) é ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a

capacidade de “aprender a aprender”, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias. (VESENTINI, 2015, p. 239)

O autor reitera que só com um aluno participante ativo, que acompanhe os debates, os novos temas e as novas ideias, incentivado a observar e pensar por conta própria, é que se estará formando um bom profissional, capaz de lecionar ou se integrar a uma equipe, que atue em outra atividade.

Souza (2015, p. 264) tratando sobre a Geografia afirma que: “apesar de ser sido apresentada classicamente como uma ciência de síntese, a Geografia e os geógrafos continuam a construir Geografia(s) dicotomizada(s)”. Ou seja, a Geografia é uma ciência capaz de abarcar a totalidade, já que toma como categoria de análise o espaço.

Na discussão em torno da formação do professor de Geografia, Callai (2015) defende que na formação desse professor, assim como na dos demais licenciandos, é necessário que seja tratada, tanto a Ciência, como os fundamentos que lhe deram origem, assim como o conhecimento pedagógico, no sentido de aprender e construir um conhecimento próprio. Em outras palavras, um curso de formação de professores não pode se restringir a treinar o futuro professor para (re)passar conteúdos. Faz-se necessária a articulação teoria e prática na perspectiva pedagógica do professor e da ciência com a qual trabalhando, a fim de não cair em “conteudismos”.

Ao ser perguntado sobre os conhecimentos importantes a serem ensinados nas instituições de ensino que formam professores de Geografia, Kaecher (2005) afirma:

[..] não basta saber Geografia (e muitos formandos sabem pouco). É preciso saber ensiná-la [...]. Não basta saber Geografia, mas sem sabê-la não há como cativar os alunos a nos ouvir. Sem saber o que queremos com nossa ciência, não há aluno que vá nos ouvir interessadamente. (KAECHER 2005, p. 224)

Na visão de Paganelli (2010), deveria haver um tipo de unanimidade entre os professores de Geografia no tocante a seleção dos conteúdos a serem ensinados. Tal escolha possui como pressuposto o domínio, pelo professor, dos conhecimentos dessa Ciência associado a compreensão das principais correntes do pensamento geográfico, seus enfoques, categorias, conceitos, evolução da disciplina escolar,

dentre outros pontos, que permitem o professor situar-se em sua prática docente e a partir disso escolher a opção metodológica mais coerente.

Os professores de Geografia devem mostrar a seus alunos que eles podem compreender melhor o mundo onde habitam se pensarem o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica do mundo, relacionando as informações a seu contexto. Tal ideia é corroborada por Kaercher (2005, p. 225) que afirma “ao compreender a espacialidade das práticas sociais, podemos ajudar nossos alunos (e a nós próprios) a entender melhor o local, o nacional e o global, melhor ainda, compreender a relação entre essas escalas”.

Milton Santos (2002) vai mais a fundo nessa questão, ao afirmar que o homem que produz e transforma o espaço está fazendo Geografia, pois, segundo Santos:

A promoção do homem animal à homem social deu-se quando ele começou a produzir. Produzir significa tirar da natureza os elementos indispensáveis a reprodução da vida [...] Produzir e produzir o espaço, são atos indissociáveis. (SANTOS 2002, p.203)

Callai (2013) corrobora Santos afirmando que a Geografia deve desenvolver um pensamento espacial, que se traduz em olhar para compreender a nossa história e a nossa vida. Esse olhar o mundo diz da especificidade de nossa disciplina que deve favorecer essa leitura do mundo, permitindo que os alunos possam entender, apropriar-se e criticar esse mundo, tomar posições e tornar-se agente ativo das mudanças.

Assim, ao professor de Geografia cabe a responsabilidade de fazer com que seus alunos entendam e (re)conheçam o espaço em que vive e que a Geografia, como outras ciências, tem importante papel na formação de cidadãos, pois contribui para dar a dimensão dialética do espaço que transforma e é transformado pelos seres humanos por meio do trabalho, sendo sua especificidade: o espaço.

Sobre as políticas educacionais empreendidas nos últimos anos pelo governo brasileiro para o curso de Geografia, é possível dizer que elas estão relacionadas com a postura do mercado e mais especificamente, com a predominância da ideologia neoliberal.

A nova reorganização do capital fez com que as instâncias educativas também se adaptassem a essa realidade, exigindo-se um novo perfil de indivíduo moldado às regras do mercado.

Em relação aos cursos de licenciatura de Geografia, as DCNs (BRASIL,

2002;2015), se voltam para o entendimento das mudanças ocorrentes no mundo, estando o espaço geográfico inserido nesse processo.

O parecer nº 492/2001² do Conselho Nacional de Educação (CNE) define o que deve ser contemplado em relação às questões geográficas na atual dinâmica de transformações do mundo. Destaca as novas tecnologias, recortes, velocidades e complexas interações que afetam o cotidiano das pessoas e exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar essa realidade dinâmica. Para isso os cursos de Geografia devem formar profissionais capazes de compreender os elementos e processos relacionados ao meio natural e edificado, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia, assim como ter domínio e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Como instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças necessárias ao currículo, os departamentos/centros e faculdades responsáveis pela oferta do curso de Geografia não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e professor de Geografia.

Nesse sentido, cada instituição de ensino superior tem autonomia e elabora o seu projeto pedagógico, levando em consideração as suas especificidades contextuais e o que preceitua a legislação.

Em sua análise a respeito da formação inicial de professores de Geografia e prática pedagógica, Romanowski (2016), apoiando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002 e 2015), expressa o que deveria ser contemplado no processo formativo. De acordo com a referida autora se, enquanto professores, quisermos contribuir para a formação de cidadãos críticos, o trabalho precisa ir além de um discurso crítico. Necessita-se assumir a responsabilidade social de desvendar a realidade e o papel de professor-pesquisador, pois a construção da aprendizagem se dá pela descoberta do novo e tal descoberta só é possível através da pesquisa.

² O parecer nº492/2001 contempla as DCN's dos cursos de Geografia, História, Filosofia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Percebemos mudanças no papel da Geografia hoje, tais mudanças são influenciadas pelo contexto histórico, político e social, nesse sentido propostas de reformulação da Geografia passaram a (re) considerar questões relacionadas aos fundamentos epistemológicos e metodológicos dessa ciência/disciplina. Nessa perspectiva, o ensino baseado na descrição, observação e enumeração de dados deve ser superado assumindo uma postura de rompimento com instituído, contribuindo assim para a superação das desigualdades sociais e construção coletiva do conhecimento.

No próximo capítulo, admitindo que a profissão de professor é um ofício de saberes específicos, trataremos sobre os saberes próprios e específicos da docência.

4 OS SABERES DOS DOCENTES

A aproximação com a literatura sobre o professor iniciante apontou como um dos possíveis enfoques teóricos para o estudo das práticas desses profissionais, os saberes docentes. Assim, ao abordamos o professor de Geografia em início de carreira buscamos na teoria dos saberes da docência embasamento para análise das práticas docentes desses profissionais. Nesse sentido no presente capítulo tratamos sobre os saberes docentes com base nos trabalhos de autores internacionais e nacionais. Optamos por essa ordem por entender que os debates dos autores internacionais, em muitos casos, serviram de lastro para o debate dos autores nacionais.

4.1 O debate sobre os saberes docentes: Contribuições dos autores internacionais

Os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão docente, segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), ocupam um lugar de destaque entre os assuntos mais discutidos pela literatura quando se trata da reivindicação do *status* profissional dos professores. Apoiados na premissa de que existe um conjunto de conhecimentos base para o ensino, os teóricos afirmam que é possível validar esse *corpus* de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores.

No debate dessa temática destacamos autores, internacionais, como Maurice Tardif (2014), Clermont Gauthier et al (2013) e Gauthier & Tardif (2010) e Lee Shulman (2005), Veenman (1988), dentre outros.

Os saberes docentes, sua relação com a formação profissional dos professores e exercício da docência são destacados por Maurice Tardif (2014). Conforme esse autor, o saber docente é um saber múltiplo, composto de vários saberes, oriundos de fontes diversas e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. O autor destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de múltiplos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Ibid. p.54). Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, utilizam diferentes saberes essenciais para atingirem os objetivos que, previamente,

definiram. Assim sendo, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes com os quais possui diferentes relações.

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

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

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

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

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

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

⁴ A referência ao *habitus* alude a Bourdieu (2003) para o qual significa um conjunto de esquemas de percepções, apropriação e ação que uma pessoa possui, em determinado momento de sua vida, são

O referido autor chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes profissionais dos docentes. Segundo Tardif (2014), tal superioridade decorre da relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois eles não controlam sua produção e sua circulação. A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que eles valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores detêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção, quanto a sua legitimação.

No exercício da docência, os professores vivem situações concretas que exigem habilidade e capacidade de interpretação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia utilizar diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual a outra, mas elas guardam em si certas proximidades que permitem ao professor transformar algumas de suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Desse modo, por mais que o autor especifique, os saberes docentes podem ser provenientes de matrizes diversas como: o conhecimento a respeito das Ciências da Educação e de métodos e técnicas pedagógicas, do conhecimento específico a ser ensinado, da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos. Tardif (2014), reconhece que existe um saber específico, fruto da junção de todos esses outros, que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão. Portanto, na interpretação do autor, o saber profissional dos professores constitui um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais, o autor mostra que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente. As fontes de aquisição dos saberes dos professores resultam de experiências do presente e do passado. Conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos para a

constituição da identidade profissional docente. Assim, justifica a característica temporal dos saberes dos professores.

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

Na mesma perspectiva, Clermont Gauthier et al (2013), que dá ênfase a interatividade do ato de ensinar e a diversidade da constituição dos saberes da docência, defende a existência de um “*reservatório/repertório de conhecimentos*” no qual o professor se “abastece” para responder a exigências específicas em suas situações de ensino. Conforme esse autor e seus colaboradores, infelizmente, no entendimento do senso comum para ensinar basta apenas conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Com base nesse entendimento, docência seria um “ofício sem saberes” (Ibid.p.25). Nesse sentido, o autor propõe a transição de um ofício sem saberes ou saberes sem ofício em direção a um ofício de saberes; assim o autor destaca a característica plural do saber docente.

Gauthier et al (2013) apresenta uma classificação para os saberes docentes em muitos aspectos semelhante à proposta por Tardif (2014). Contudo, Gauthier et al (2013) acrescenta a essa classificação alguns elementos tidos como importantes para a defesa de seu pensamento central, que se refere à existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores. Trata-se do *saber da ação pedagógica*, resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que direcionam a optar por uma ação invés de outra.

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

Conforme o referido autor, os *saberes disciplinares* são aqueles produzidos pelos pesquisadores envolvidos com atividades relacionadas às diferentes áreas de conhecimento e, apesar de não estarem envolvidos no processo de produção

desses saberes, os professores têm como uma das suas funções extrair deles aquilo que é importante ser ensinado, uma vez que para ensinar algo a alguém, seria preciso entender e conhecer o assunto em profundidade. Assim, conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, construção histórica, métodos e técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino são requisitos que diferenciam o professor do leigo que se interessa pelo ensino.

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

Os *saberes das Ciências da Educação* dizem respeito ao grupo de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e sobre a própria profissão docente. Esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e o professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. Sobre esses saberes, Gauthier et al (2013) afirmam:

O professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria, socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER et al 2013, p.31).

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

Correspondem aos *saberes experienciais*, na visão de Gauthier et al (2013), os conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Eles resultam das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade.

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

A contribuição de Gauthier et al (2013) ganha mais força no aprofundamento do campo teórico desse saber, da ação pedagógica, que, até o momento, é considerado como o menos desenvolvido, dentre os saberes componentes do reservatório/repertório de conhecimentos, e, também, o mais necessário a profissionalização do ensino. Segundo esse autor (2013, p. 34) “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Gauthier e Tardif (2010) ao fazerem uma reflexão sobre a “Pedagogia do amanhã”, afirmam que a Pedagogia do futuro conceberá o docente como um profissional de intervenção pedagógica. Esse profissional que, munido de certos saberes e enfrentando uma situação complexa, sabe que não pode aplicar automaticamente esses saberes, devendo refletir sobre a situação e decidir como tratar os conhecimentos.

Na visão dos autores, o docente surge, nesse contexto, como tomador de decisões em interações com os alunos, devendo recorrer a todos os seus conhecimentos para avaliar a situação; assim a ordem pedagógica é construída para esses autores. Essa visão implica o estabelecimento entre três elementos fundamentais, a saber: a situação educativa, os saberes dos docentes e o julgamento. É sobre esse segundo elemento que nos ateremos a seguir.

Os autores, Gauthier e Tardif (2010), defendem a ideia de que o contexto real de uma sala de aula, não é simples tampouco unidimensional, apresenta características de um sistema complexo. A fim de construir relações produtivas em suas salas de aula, os professores se embasarão em seus saberes ao invés de prescrições provenientes de outras esferas. Em outras palavras, para fundamentar suas ações, os professores terão como referência as várias fontes de saberes

reunidas. Esses autores descrevem 07 (sete) desses saberes, os quais consideram como os mais importantes, são eles: *Saber disciplinar, saber curricular, o saber da experiência, o saber da ação pedagógica, o saber da cultura profissional, o saber da cultura geral e o saber da tradição pedagógica.*

Dentre os saberes já abordados por Tardif (2014) e Gauthier et al (2013), dois novos surgem em Gauthier e Tardif (2010): saber da cultura profissional e saber da cultura geral.

O *saber da cultura profissional*, conforme Gauthier e Tardif (2010), diz respeito às noções sobre o funcionamento de uma instituição educativa, o sistema escolar. Esses saberes são adquiridos durante sua formação inicial e/ou prática docente e, mesmo não estando diretamente atrelados à ação pedagógica, eles servem como pano de fundo e alimentam o modo do docente existir profissionalmente. Enquanto o *saber da cultura geral* relaciona-se com a formação cultural geral que o docente possui, sua identidade, sendo um saber cultural. Esses autores apontam que em suas práticas os professores se abastecem constantemente no reservatório dos seus conhecimentos gerais, na tentativa de tornar viva sua cultura no contexto de suas práticas objetivando favorecer a aprendizagem dos alunos; assim o professor utiliza de sua cultura fecunda um conjunto de conhecimentos uteis que o auxiliam a compreender o mundo e transformá-lo.

Utilizando o termo conhecimento, para fazer referência aquilo que os professores deveriam compreender sobre e para a docência a fim de auxiliá-los no exercício profissional, Shulman (2005, p. 05) defende que “o conhecimento sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual”. Este autor, ao debater sobre as qualidades e profundidade desses conhecimentos de base para a docência, defende a existência de, no mínimo, sete conhecimentos: 1) *Conhecimento de conteúdo*; 2) *Conhecimento didático geral*: os princípios e estratégias gerais sobre organização e condução da aula que ultrapassam o âmbito da disciplina; 3) *Conhecimento do currículo*: o domínio dos programas e materiais que são utilizados como instrumentos na prática docente; 4) *Conhecimento didático dos conteúdos*; 5) *Conhecimento dos alunos e suas características*; 6) *Conhecimento dos contextos educacionais*: englobam operações com grupo ou classe, gestão e financiamento escolares, atrelados às comunidades e culturas; 7) *Conhecimento dos objetivos, finalidades e os valores educativos, e de*

seus fundamentos filosóficos e históricos. O autor, defende que dentre esses conhecimentos, o didático do conteúdo adquire interesse particular e configura-se como relevante porque identifica os corpos de conhecimento para o ensino, representando uma junção entre conteúdo e didática auxiliando no entendimento de como os problemas são organizados, e assim saber como representar e se adaptar aos diversos interesses e habilidades dos alunos.

4.2 O debate sobre os saberes docentes: Contribuições dos autores nacionais

No debate sobre os saberes docentes em âmbito nacional nos embasamos, predominantemente, nas contribuições de Selma Garrido Pimenta (2005) e Paulo Freire (2014).

Em seus estudos sobre os saberes docentes, Pimenta (2005) se aproxima de Tardif (2014) na descrição dos saberes docentes. Para essa autora, os saberes da docência são compostos pelos: *saberes da experiência, saberes do conhecimento ou científicos e saberes pedagógicos*.

Os *saberes da experiência*, na perspectiva de Pimenta (2005), são os saberes construídos cotidianamente pelos sujeitos, inclusive em sua trajetória pessoal e escolar, enquanto alunos. Esse saber também possui relação com os saberes do ser professor advindos das experiências socialmente acumuladas, as mudanças históricas da profissão e o exercício profissional em diferentes escolas.

Os saberes da experiência são também, em outro nível, aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, através dos conhecimentos adquiridos e (re)elaborados na prática docente, da qual fazem parte os saberes pragmáticos específicos do trabalho para o atendimento das demandas escolares. Desse modo, estão definidos como:

[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho. (PIMENTA, 2005, p. 20).

Os *saberes do conhecimento* estão ligados às concepções e conceituações teóricas e científicas que norteiam o ato educativo. A autora defendendo que o conhecimento não se reduz a informação, pois a informação é o primeiro estágio do

conhecimento, explica que conhecer implica um estágio além, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as; evidencia que esse saber refere-se aos conhecimentos próprios da disciplina que o professor leciona. Assim, referem-se ao proceder da mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Os saberes construídos na formação inicial docente e orientadores do fazer pedagógico são denominados, por Pimenta (2005), de *saberes pedagógicos*. Referem-se aos saberes essenciais para ensinar, a saber: pedagógicos e didáticos. Eles estão vinculados a preparação científica, técnica e social. Nesse sentido, é necessário ao professor ter consciência da importância do seu papel no processo formativo de seus alunos, durante o ciclo escolar; assim como a formação inicial e continuada do professor deve estimular e fornecer meios para o aprimoramento dessa visão. Assim, os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (2005), devem ser construídos tomando como base as necessidades pedagógicas da prática docente. Nesse sentido, a prática é entendida como ponto de partida e ponto de chegada para a construção, ressignificação e produção de novos saberes.

Pimenta, em parceria com Anastasiou (2002), reformula sua tipologia e classificação inicial dividindo os *saberes pedagógicos* em: 1) *saberes pedagógicos propriamente ditos*: responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e 2) *saberes didáticos*: responsáveis pela articulação entre as teoria da educação e do ensino nas situações contextualizadas.

Entendendo que conhecimentos e saberes são utilizados como elementos construtores da humanidade, ao mesmo tempo em que são construídos por ela, Guimarães (2004), em sua pesquisa, revelou que os saberes docentes são aqueles mobilizados pelo professor para o desenvolvimento do sujeito, que, consciente de seu papel, constrói a própria autonomia, sendo eles organizativos, cognitivos e afetivos, mobilizados de forma articulada para atender às necessidades do trabalho docente.

Essa autora, Guimarães (2004), ainda reforça a importância dos trabalhos de Shulman. Enfatiza a necessidade de se analisar o saber docente em suas ligações com o conhecimento e os processos didáticos das matérias. A referida autora, ao

tratar teoricamente os saberes docentes, também faz referências as contribuições de Martin (1993).

Martin (1993), apud Guimarães (2004), ao analisar pesquisas norte-americanas sobre os professores e seus saberes, propõe que haja um reagrupamento de acordo com a natureza desses saberes docentes, indicando assim a existência de um saber que emerge da prática profissional, o *saber prático*. Diante disso, concebe uma relação dinâmica e em constante transformação entre os sujeitos e seus saberes.

Os saberes dos docentes são abordados por Therrien (1993) a partir de três dimensões: *O saber ensinado*, *o saber ensinar*, *o saber de experiência*. O *saber ensinado* com origem no saber científico, é o saber definido pela instituição escolar ligado aos currículos e conteúdos. O *saber ensinar* atrela-se aos saberes da formação profissional e pedagógica, às metodologias de ensino e didática. O *saber de experiência* é construído no exercício da atividade docente e nas inter-relações em prol dessa prática; esse saber reformula os demais. Conforme o referido autor:

[...] o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam como saber cultural. O saber da experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social, resultante de sua *práxis* social cotidiana (THERRIEN 1993, p. 04).

Freire (2014), a tratar sobre a formação e práticas dos docentes, frisa o papel do professor e os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista no exercício da profissão. O autor afirma que o ato de ensinar exige vários saberes e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.24) e agrupa esses saberes em três categorias, quais sejam: 1) os *referentes à prática docente, ao exercício da profissão*. Segundo o autor, ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a aceitação da identidade cultural. 2) Os *referentes ao processo de ensinar*. Ressalta que ensinar não é transferir conhecimento e exige: consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom-senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e

esperança; convicção de que a mudança é possível e exige curiosidade. 3) *Os referentes à especificidade humana exigem segurança, competência profissional e generosidade.* Exige comprometimento para compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; exige tomada consciente de decisões; exige saber escutar; exige reconhecer que a educação é ideológica e exige disponibilidade para o diálogo. Assim, para se apropriar dessas três dimensões o professor deve reconhecer que ensinar exige várias competências e saberes.

Freire (2014, p.28), pontua que o “educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. O autor afirma a necessidade de que o professor também seja um sujeito crítico, nutrido de habilidades e conhecimentos para aguçar a curiosidade do educando e satisfazê-las. Diante disso, o bom professor necessita refletir criticamente sobre sua prática, e essa criticidade precisa ser promovida por si mesmo, construídos aos poucos em sua permanente formação.

Ao afirmar que ensinar é uma especificidade humana, Freire (Ibid, p. 89-90) assegura que essa tarefa exige algumas competências, tais como: ter segurança, ser comprometido, saber escutar e ter competência profissional. Faz-se necessário entender que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Depreendemos, que para Freire (2014) demonstra que o bom professor não deve ter uma prática docente pautada apenas em conteúdo, pois outros conhecimentos e competências são necessários para esse ofício. Assim, são importantes, para se ser um bom professor, tanto os conhecimentos relativos a conteúdos como os compromissos éticos, estéticos e políticos com a prática pedagógica.

4.3 O debate sobre os saberes docentes: As relações entre autores internacionais e nacionais

Consideramos as contribuições teóricas sobre os saberes docentes dos autores aqui abordados, no geral, como complementares e semelhantes. A tipologia dos conhecimentos profissionais docentes elaborada por Shulman (2005) nos

permite discriminar os diferentes tipos de conhecimentos que fundamentam o trabalho dos professores e analisar processos pelos quais são mobilizados e construídos durante a atividade de ensinar diferentes conteúdos aos alunos. Tardif (2014) e Gauthier et al (2013) destacam a necessidade de que os docentes partilhem os conhecimentos que produzem na prática cotidiana, de modo que sejam reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e que possam, dessa forma, impor-se como grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual possam reivindicar um controle legítimo. Para que os seus saberes sejam úteis e acessíveis a outros colegas de profissão, os professores precisam fazer o esforço de formular, objetivar e traduzir suas práticas e vivências profissionais.

Os escritos de Tardif (2014) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com ênfase nos saberes da experiência. Estes seriam o núcleo vital do saber docente, referência a partir da qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nessa perspectiva, os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Para esse autor, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Ressalta que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

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

formam uma espécie de reservatório a ser utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Reconhecer a existência desse repertório implica em se ter um olhar diferenciado para o professor que deverá ser reconhecido como:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER et. al., 2013, p. 331)

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

Segundo Pimenta (2005), os desafios e as necessidades enfrentadas pelos professores no exercício profissional os impulsiona a construir saberes. Esses saberes são construídos tomando como referência conhecimentos, habilidades, atitudes e os valores que a formação profissional precisa desenvolver e que serão transformados na própria atividade docente. A autora ressalta que a formação não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, mas permite relacioná-lo, situá-lo articulá-lo a outros saberes no contexto da profissão.

O exercício da docência, segundo Freire (2014) exige diversas competências as quais caminham para o entendimento de que o fazer docente não deve ser norteado apenas pelos conteúdos, sendo fundamental ao bom professor que ele detenha conhecimentos sobre seus compromissos como agente transformador da sociedade atrelando-os a prática pedagógica a uma necessidade constante de reflexão crítica sobre sua prática o que corrobora para a construção de sua formação permanente.

Nas teorias construídas pelos autores, identificamos uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente com ênfase nos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes mobilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano.

Tomando como base a teoria dos saberes docentes, analisamos os registros das práticas e depoimentos dos professores iniciantes de Geografia.

No capítulo seguinte explicitamos a metodologia adotada para investigar os saberes mobilizados e dificuldades vivenciadas por professores de Geografia em início de carreira.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo detalhamos o aporte metodológico adotado, explicitando a abordagem da pesquisa, informações referentes à escolha do *lócus* da investigação, sujeitos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

5.1 Professores de Geografia em início de carreira: Procedimentos e critérios utilizados

Como esta investigação analisa os saberes docentes mobilizados por professores iniciantes de Geografia, estamos diante de um objeto cujo enfoque se alinha à abordagem qualitativa. Conforme considerações de Minayo (2016), esse tipo de pesquisa procura desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo proporcionar a construção/revisão de abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado. Segundo essa autora, a pesquisa qualitativa privilegia aspectos da subjetividade humana (significados, motivações, valores, crenças, opiniões, dentre outros elementos subjetivos) tais aspectos não podem ser quantificados, pois pressupõem a interação entre sujeito e objeto em processo dialético. A abordagem qualitativa possibilita compreender os sentidos revelados e implícitos nos discursos dos sujeitos pesquisados.

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

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

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

Para a coleta de dados utilizamos como procedimento principal a observação participante e como instrumentos complementares a entrevista semiestruturada e o questionário.

De acordo com Richardson (2009), o questionário é um instrumento de pesquisa que permite descrever as características de um indivíduo ou grupo. Esse instrumento, composto por perguntas abertas e fechadas, foi utilizado no estudo exploratório a fim de localizar sujeitos que atendessem aos critérios estabelecidos para a pesquisa.

O referido instrumento⁵ (Apêndice A) foi encaminhado através da plataforma *google forms*, visando alcançar um maior número professores iniciantes. Publicamos esse questionário em um perfil de determinada rede social⁶ como também em um grupo destinado a estudantes e professores de Geografia em Pernambuco⁷. Ao encaminharmos o texto explicitamos o objetivo da pesquisa e o público-alvo que desejávamos alcançar, bem como solicitamos que o professor respondesse e, se possível indicasse outros colegas (professores de Geografia, em início de carreira), que pudessem responder. Essa estratégia de acesso aos sujeitos está de acordo com o que Flick (2009) denomina de construção da amostra em “bola de neve”.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada que, conforme Richardson (2009, p. 208), “é um modo de comunicação que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”. Por meio da entrevista é possível se estabelecer um clima de interação mútua entre entrevistador e entrevistado, o que permitirá o fluir das informações. Trata-se de uma ferramenta flexível que pode ser adaptada ao contexto de realização e sujeitos envolvidos.

Nesta investigação as entrevistas foram realizadas durante o período que realizamos as observações a fim de detectarmos supostas dificuldades vivenciadas por professores iniciantes de Geografia, explicitando as semelhanças e divergências entre esses profissionais, bem como para complementar e esclarecer aspectos observados junto ao grupo pesquisado. Essas entrevistas versaram sobre as

⁵ O questionário foi lançado na plataforma do *google forms* no dia 16 de janeiro de 2018. No dia 20 de janeiro, do referido ano, contabilizamos trinta (30) questionários respondidos. No dia 23 de fevereiro de 2018, reforçamos o convite a três possíveis sujeitos e em cinco (05) de março de 2018, contabilizamos trinta e três (33) questionários respondidos.

⁶ Perfil pessoal no *facebook*

⁷ Nome do grupo na rede social *Facebook*: Geografia – UFPE

facilidades e dilemas do ingresso na carreira docente, passado, presente e futuro na profissão, gestão da sala de aula, entre outros pontos.

Conforme Ludke e André (1986) a observação participante possibilita o estabelecimento de relações e a apreensão dos significados compartilhados por determinado grupo de forma direta. É flexível e segue um percurso menos normativo, possibilitando ao pesquisador registrar, narrar e situar os momentos relevantes no campo empírico. Tendo sido o principal instrumento de coleta nesta pesquisa, a observação participante permitiu caracterizar a prática do professor iniciante de Geografia de escolas públicas, bem como possibilitou identificar os tipos de saberes mobilizados pelo professor iniciante de Geografia. Para atingir seu intento a observação foi guiada por um roteiro (apêndice D).

Realizamos um total de 90 horas/aula de observação participante nas turmas de três professores iniciantes de Geografia. Foram realizadas 8h/a de observação em turmas dos anos finais do ensino fundamental (do sexto ao nono ano) e nas turmas de ensino médio observamos durante 18 h/a turmas do primeiro ano; em turmas do segundo ano foram um total de 26 h/a e corresponderam a 38 h/a as observações das turmas do terceiro ano. No conjunto, desenvolvemos 30h/a de observação da prática com cada professor.

Salientamos que as observações realizadas junto a esses professores não ocorreram de forma simultânea, mas com um professor de cada vez.

As informações obtidas com o questionário permitiram traçar um panorama sobre os professores iniciantes respondentes, bem como facilitar o contato e acesso a esses sujeitos. Os registros das observações e depoimentos de entrevistas foram analisados com o auxílio da técnica da análise de conteúdo temática, que permitiu extrair as unidades de sentido das mensagens, ou seja, informações fornecidas pelos participantes, cuja frequência de aparição tem significados para o objeto em análise (BARDIN, 2016).

Desenvolvemos a análise de conteúdo em seis etapas, a saber: 1ª) transcrição das 90 horas de observação e das entrevistas com cada professor; 2ª) leitura flutuante do material transcrito objetivando tomar conhecimento do corpus a ser analisado; 3ª) decomposição do material obtido separando e agrupando por semelhanças; 4ª) organização das partes decompostas em eixos de sentido, categorias e subcategorias; 5ª) descrição dos resultados categorizados; e 6ª) elaboração de inferências e interpretações do material organizado.

5.2 Professores de Geografia em início de carreira: Do caminho percorrido a seleção dos participantes

Antes mesmo de prestarmos o exame de qualificação, nos dois primeiros meses do ano de 2018, realizamos um estudo exploratório utilizando questionário a fim de localizar e obter informações mais detalhadas sobre os professores iniciantes de Geografia do Recife e sua Região Metropolitana. O referido questionário (apêndice “A”), aplicado de forma indireta através da plataforma *Google forms*, requeria informações sobre tempo de exercício docente, rede de ensino, séries e município em que atuavam esses professores etc.

A partir das informações obtidas com os questionários e, tendo em vista os critérios estabelecidos para esta pesquisa, detectamos no conjunto dos respondentes, 08 (oito) potenciais participantes do estudo. Esses sujeitos declararam estar com até três anos de atuação na docência, eram licenciados em Geografia, lecionavam em escolas públicas municipais ou estaduais de Recife e Região Metropolitana.

Durante o exame de qualificação, realizado em abril/2018, foi sugerido pela banca examinadora um redirecionamento do trabalho de campo para os municípios da Região Metropolitana Norte⁸ do Recife, por alguns motivos, a saber: contexto mais próximo da realidade em que havíamos atuado como professora em início de carreira; área pouco investigada cientificamente, além de questões que facilitariam a mobilidade e deslocamento da pesquisadora que reside nessa área.

Mesmo já tendo obtido o aceite daqueles potenciais sujeitos localizados com a aplicação do questionário, acatando a recomendação da banca examinadora da qualificação, iniciamos nova busca por participantes, agora junto a Gerência Regional de Ensino (GRE) Metropolitana Norte e a Secretaria Municipal de Ensino de Igarassu. Para isto fizemos, primeiramente, um contato com a Secretaria de Educação do Município de Igarassu. Ao chegarmos à referida secretaria expomos para a servidora lotada na recepção que residíamos naquele município, que estávamos desenvolvendo uma pesquisa, em nível de mestrado na UFPE, com os professores de Geografia de escolas pública daquele município e necessitávamos de informações sobre esses docentes. As informações iniciais requeridas foram:

⁸ Municípios que constituem a Região Metropolitana do Recife: Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Goiana, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, São Lourenço da Mata, além da cidade do Recife.

número de professores de Geografia com até três anos de exercício; docentes efetivos e os com contrato temporário;⁹ identificação e lotação desses professores. A recepcionista nos atendeu afirmando que teríamos que contatar diretamente a secretária de Educação do Município. Para isto anotou nossos dados e pediu que aguardássemos uma comunicação sobre o dia e horário da reunião com a referida secretária.

Após uma semana de espera, nenhum retorno foi dado e, novamente, fomos à secretaria em busca de informações. A mesma servidora nos informou que a secretária de educação atende a muitas demandas e pediu que continuássemos a aguardar o contato para agendamento.

Persistindo a ausência do contato, quinze dias depois, voltamos, pela terceira vez, e a recepcionista informou que se não havia entrado em contato conosco era porque a secretaria não havia permitido. Esclarecemos mais uma vez sobre nosso propósito e solicitamos uma declaração para tal recusa. Na ocasião a recepcionista dirigiu-se ao setor de contratação e conversou com a responsável. A servidora responsável pelo setor de contratação veio até nós e enfatizou que não poderia nos fornecer tais dados, pois eram informações de natureza institucional. Logo ratificamos a necessidade de um documento para certificar a recusa da Secretaria Municipal de Educação de Igarassu em nos fornecer os dados necessários para a etapa seguinte da pesquisa. Assim, ela solicitou um ofício recente/atualizado do Programa de Pós-Graduação o qual estamos vinculadas, a fim de que pudesse nos atender. No mesmo dia solicitamos o referido ofício, pois o anteriormente apresentado não atendia a exigência, e retornamos a tal secretaria para entregá-lo. Pela quarta vez, voltamos à secretaria, a funcionária lotada na recepção nos reconheceu, perguntou se estávamos com o ofício¹⁰, efetuamos a entrega, reforçamos a importância dos dados solicitados para nossa pesquisa. A funcionária comunicou que entrariam em contato conosco e até a presente data isso não ocorreu. Ainda nos dirigimos mais uma vez, a quinta, na tentativa de conversar com a secretária e conseguir as informações necessárias, mas, não obtivemos êxito.

Paralelamente a essa busca junto à Secretaria Municipal de Educação de Igarassu, realizamos contatos junto à Gerência Regional de Ensino Metropolitana

⁹ Nos referimos a contrato pois o último concurso para professor realizado para a Secretaria de Educação do município de Igarassu foi realizado no ano de 2011, anulando assim a possibilidade de haver professor em início de carreira concursado.

¹⁰ O referido documento se encontra no Apêndice "C".

Norte (GRE- Metronorte). Dada proximidade do nosso local de estudo e trabalho, as idas à GRE foram mais frequentes, porém foram vários os desencontros de informações e dificuldades impostas até chegarmos ao diretor da referida Gerência.

Após duas idas sem sucesso à GRE, um ex funcionário dessa gerência nos acompanhou e facilitou o acesso a essa direção. Encaminhamos um ofício¹¹ com nossas solicitações e por duas semanas aguardamos. Sem obtermos resposta, enviamos e-mail para a secretária do diretor, assim como retornamos a GRE e fomos informadas de que a solicitação estava sendo processada.

Uma semana depois, em conversa com o diretor, verificamos que nossa solicitação tinha sido arquivada e, novamente, foi pedido que aguardássemos a análise. Foi somente no final do mês de junho de 2018 que obtivemos dessa GRE as informações requeridas. A referida Gerência nos forneceu uma lista que continha o nome de quatro de professores (potenciais sujeitos), respectivas escolas e endereços. Eles atuavam nos municípios de Abreu e Lima, Igarassu, Itapissuma e Paulista. Tendo ficado surpresa com um número tão pequeno de professores iniciantes de Geografia em toda a GRE-Metronorte, questionamos a referida Gerência a esse respeito e a justificativa dada foi que são muitos professores com formação em Geografia contratados, mas que eles lecionam outras disciplinas consideradas afins.

Como obtivemos essas informações em um período de recesso escolar, aguardamos até o início do segundo semestre letivo para estabelecer contatos com esses professores. Desses quatro professores, três deles possuem contrato com a Secretaria Estadual de Educação há mais de uma década e o outro não foi reconhecido como iniciante, pois lecionava na rede privada há mais de três anos.

Diante dos percalços enfrentados para obtenção de informações e localização dos sujeitos, recomendados pela banca de qualificação, para viabilizar a pesquisa retornamos aos professores que haviam respondido ao questionário. Nessa ocasião, a situação de alguns deles não era mais a mesma do primeiro semestre de 2018; alguns declinaram de participar da pesquisa, outros estavam sendo transferidos das escolas ou não iriam mais lecionar Geografia. Mesmo assim, dos oito que havíamos localizado, três professores de Geografia iniciantes na carreira, concordaram em continuar colaborando com investigação e assim, finalmente, chegamos aos sujeitos participantes desta pesquisa.

¹¹ O referido documento se encontra nos Apêndices “B”.

5.3 Apresentando os professores de Geografia em início de carreira

Os três professores iniciantes que participaram da pesquisa são todos professores contratados temporariamente pela Rede estadual de ensino dois exercem a docência na cidade do Recife e um atua no município de Camaragibe-PE. Todos são licenciados em Geografia, atuam no ensino médio e um deles também atua nos anos finais do ensino fundamental. Para preservação de suas identidades foram chamados de Gilson Santiago, Geraldo Viana e Vinicius Santos¹². Nas seções abaixo escrevemos sobre cada um deles e sobre o trabalho que desenvolvem como professor iniciante de Geografia.

5.3.1 Professor Gilson Santiago

[...] me vejo como um professor que está em constante mudança né?! Assim, eu não tenho um padrão definido ainda não... Eu vou muito de acordo com a turma. Gostaria de ter um padrão, mas não tenho. Têm turmas que eu consigo desenvolver um assunto, que eu consigo tá em interação direta com os alunos, tem outra que eu tenho uma certa barreira... Então, conforme a turma. (Prof. Gilson Santiago)

O primeiro professor iniciante de Geografia pesquisado chama-se Gilson Santiago. É professor de ensino médio em regime de contrato temporário na rede estadual de ensino em uma escola situada na região central da cidade do Recife, nos turnos matutino e vespertino durante três dias na semana.

Gilson é um professor com dois anos de exercício docente, 33 anos de idade, é casado e pai de uma filha. Inicialmente graduou-se como bacharel em Geografia, em seguida tornou-se mestre em Ciências Geodésicas e Tecnologia da Geoinformação e depois cursou a licenciatura em Geografia, concluída em 2015. O referido professor realizou toda sua formação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O professor Gilson inicialmente atuou como docente da rede privada de ensino por alguns meses, porém há um ano e meio leciona, exclusivamente, na rede estadual de ensino de Pernambuco. Atua como professor de ensino médio nas disciplinas: Geografia, História e Sociologia.

¹² Os nomes atribuídos aos sujeitos se formaram a partir da junção do nome de um professor que os participantes citaram como exemplo de bons professores, ou de docentes nos quais eles se inspiram, acrescidos dos seus próprios sobrenomes.

Além da docência, Gilson desempenha a função de agente de recenseamento em um Instituto Federal Brasileiro, bem como desenvolve outros trabalhos alternativos na área da Cartografia, tais como elaboração de mapas e cartas georreferenciadas.

A escolha do professor Gilson pela Geografia está relacionada à sua identificação com a área, por sempre ter gostado de viajar e ter interesse em saber o porquê das paisagens serem como são.

Gilson disse que se tornou professor por acaso, informou que nunca foi seu “sonho” ser professor e que foi para a sala de aula devido a uma oportunidade casual de trabalho. No entanto, nesse espaço viu a possibilidade de trabalhar toda a multiplicidade da Geografia, pois em empresas, desempenhando o papel de geógrafo isto não seria possível. Ele acredita no potencial da educação, mas não se vê como professor no futuro. Sua expectativa negativa em relação à permanência na docência decorre da ausência de valorização financeira, falta de reconhecimento social da profissão assim como do desrespeito por parte de alguns alunos, conforme afirmou no trecho a seguir:

Não! Não me vejo no futuro como professor. Gostaria muito de no futuro mesmo, quando eu não tivesse na minha profissão, eu pudesse voltar quando eu visse que realmente o processo de educação está seguindo de acordo com o que a grande maioria deseja né?! Um bom salário, uma boa valorização, mas no futuro... não. Por experiência dos meus colegas docentes que tão se aposentando agora... Você fica o que eu construí ao longo do tempo como professor? Qual o respeito que eu tenho? O que eu construí com a profissão? É muito desgastante [...] eu ainda tenho família, eu preciso também ter uma valorização profissional, não é só ficar no discurso de que “Ah tem que valorizar” e passando o resto da minha vida; dá não. Eu não me vejo na docência não. (Prof. Gilson Santiago)

No período em que realizamos as observações, o professor sempre demonstrou-se solícito e disposto a colaborar com a pesquisa, mas suas aulas eram pouco atrativas para os alunos. O docente tem consciência da importância da profissão que exerce, porém não se sente motivado para buscar melhorias. Acredita que o pouco que consegue levar para os alunos já é suficiente e a falta de atratividade de suas aulas e o seu “engessamento”, decorrem do percurso trilhado pelo professor em busca de possuir um maior domínio dos conteúdos da disciplina que leciona e relacioná-los a outras disciplinas.

O professor Gilson Santiago lecionava em 9 (nove) turmas do ensino médio, trabalha com duas turmas de primeiro ano, duas de segundo e cinco turmas de terceiro ano do ensino médio. Gilson é professor de aproximadamente 360 (trezentos e sessenta) alunos.

Como já dissemos, a escola na qual o professor Gilson trabalha é bem localizada e recebe alunos de diversos bairros da cidade do Recife, assim como alunos de outros municípios da Região Metropolitana, porém há um predomínio de alunos residentes nos bairros próximos ao que a escola está situada.

Além de sua localização, a escola possui uma boa estrutura física, é bem conservada, todo ano tem sua pintura renovada, possui laboratórios e ampla biblioteca, equipamento pouco utilizado pelos alunos mesmo quando incentivados por alguns professores.

As salas de aula em geral possuem o mesmo padrão funcionam no primeiro e segundo pavimentos da escola e são arejadas. A área geral da escola é bem arborizada o que favorece a climatização do ambiente. Todas as salas possuem dois quadros brancos relativamente conservados, as carteiras em número suficiente, são organizadas em fileiras e atendem às necessidades dos alunos.

A sala dos professores é ampla e climatizada, dispõe de computadores, armários individuais para os docentes, mesa e cadeiras suficientes para o grupo. O espaço dispõe ainda de água mineral biscoitos, que são adquiridos com recursos dos próprios docentes.

As aulas nessa escola iniciam às 07:10h no turno da manhã e às 13:10h no turno da tarde. O professor Gilson concentrava suas aulas em duas manhãs (da quarta e quinta-feira) e três tardes (quarta, quinta e sexta-feira). Sempre em suas primeiras aulas, em ambos os turnos, havia poucos alunos em sala de aula e um número maior de alunos nas aulas do segundo horário.

Ao ministrar suas aulas, o professor Gilson costumava adentrar na sala de aula, cumprimentar os alunos, instalar o projetor e sentar-se próximo a esse aparelho. Era nesse lugar que passava a maior parte de sua aula. Geralmente, só levantava para esclarecer alguma dúvida dos alunos ou quando eles faziam muito barulho. Nas vezes em que desenvolveu atividades, essa dinâmica foi alterada, pois escrevia o exercício no quadro, sentava-se na cadeira de sua mesa de apoio e auxiliava os alunos quando solicitado.

Gilson costumava manter uma baixa entonação voz só aumentando-a quando chamava a atenção dos alunos. Fora da sala de aula, esse professor era muito procurado por seus alunos para conselhos e conversas sobre temas diversos que, em muitos casos, não estavam direcionados às disciplinas que ensinava.

Gilson mantinha uma relação amistosa com seus pares, era mais próximo dos professores ligados às Ciências Humanas, mas estabelecia diálogos com todos, seja sobre trabalhos a serem desenvolvidos na escola, projetos ou assuntos em destaque nas mídias.

No tocante a sua relação com a gestão escolar, o professor Gilson mantinha o respeito e convivência amigável. Por mais que não estivesse de acordo com determinadas decisões, evitava o conflito direto e se posicionava apenas junto aos demais professores, pois acredita que o coletivo tem uma probabilidade maior de êxito nas ações.

As observações¹³ da prática do professor Gilson Santiago, ocorreram nas nove turmas em que ele lecionava Geografia para o ensino médio. Assim, foram observadas: duas turmas (“D” e “E”) do primeiro ano; duas turmas (“E” e “F”) do segundo ano; e cinco turmas (“A”, “B”, “C”, “D”, e “E”) no terceiro ano. Nas turmas de primeiro ano observamos: duas aulas da turma “D” e quatro aulas da turma “E”; nas turmas do segundo ano observamos quatro aulas das turmas E e F; e do terceiro ano observamos duas aulas das turmas A e D e quatro das turmas “B”, “C” e “E”. Correspondendo a 30 h/a, essas observações foram realizadas de acordo com os horários e disponibilidades do professor Gilson.

5.3.2 Professor Geraldo Viana

Eu me vejo como um bom professor, por eu tentar ser esse professor que eu queria ter. Eu posso até me enxergar melhor do que eu sou [...] eu só me vejo como um mau professor na questão disciplinar, eu acho que às vezes a minha liberdade em sala de aula passa da conta. [...] Eu penso que é muito melhor, a longo prazo, eu ganhar aquele aluno, por ter cativado, do que eu simplesmente impor a minha moral, a minha presença e punir, e ter ele calado por medo. [...] Eu sou um professor limpeza. (Prof. Geraldo Viana).

O segundo professor iniciante de Geografia pesquisado é Geraldo Viana, ele atua há um ano e meio na docência. É professor dos anos finais do ensino

¹³ O roteiro de observação que utilizamos constitui o apêndice “D”.

fundamental (6° a 9° ano) e do ensino médio, nos períodos matutino e vespertino. Atua em regime de contrato temporário na Rede de Estadual de ensino em escola situada no município de Camaragibe-PE.

Geraldo Viana, 31 anos de idade, é casado e não tem filhos. Inicialmente cursou o bacharelado em Geografia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-2011) e, três anos após concluir esse curso, regressou à referida Universidade para cursar a licenciatura em Geografia. Concluiu essa segunda graduação em 2016. Até o presente momento, o referido professor não cursou pós-graduação, mas revela interesse em dar continuidade a sua formação.

Geraldo iniciou sua carreira na docência atuando na rede privada por seis meses e, desde o início de 2018, atua na rede pública estadual de ensino, lecionando as disciplinas: Filosofia, Sociologia e Geografia.

Além da docência, Geraldo é servidor público concursado na função de guarda municipal em um município situado na Região Metropolitana do Recife. O docente revelou, em entrevista, que a docência constitui seu projeto de vida. Conforme informou, pretende desligar-se do vínculo da guarda municipal para atuar exclusivamente como docente, contudo, ainda não o fez devido à falta de estabilidade profissional e financeira. Demonstra ser um professor interessado e satisfeito com o papel que desempenha. As observações indicaram que suas aulas são dinâmicas, ele estabelece relações tranquilas com seus alunos, demais professores e funcionários da escola, assim como com os pais de alguns estudantes.

A escolha de Geraldo, pela formação em Geografia, está relacionada à sua identificação com a disciplina. Conforme revelado em entrevista, desde seu tempo de aluno na educação básica, tem interesse por Geografia devido a sua criticidade e por gostar de ver o mundo sob a ótica da articulação do natural com o social.

Geraldo acredita na educação como ferramenta de desenvolvimento social. Ele tem na profissão de professor um projeto de vida futuro e está investindo nessa possibilidade. Porém, está receoso com o caminho que terá que enfrentar diante da atual conjuntura social e política do país. O professor manifestou preocupação com o rumo que a educação e a Geografia irão tomar, devido ao momento político e social instável que estamos vivenciando, quando, ao invés de se ganhar mais espaço e valorização, caminha-se para o oposto do que precisamos.

O professor pretende seguir na profissão docente até chegar à aposentadoria. Sobre os desafios e os possíveis percalços encontrados na docência, afirma que eles existem, como em toda e qualquer profissão, no entanto, tais percalços ficam em segundo plano. Insistiu que tudo vai depender da identificação que a pessoa tem com o trabalho que realiza. Segundo ele, a partir dessa identificação com o trabalho, dá-se mais ou menos importância a esses desafios.

Durante o período em que observamos as aulas desse professor, foi possível perceber sua satisfação com o trabalho docente, assim como o interesse em colaborar com esta pesquisa. A todo instante mostrou-se solícito e, de certa forma, preocupado com a qualidade do seu trabalho, pois sempre nos pedia opinião a respeito do seu desempenho, com o intuito de aperfeiçoar-se na docência. Mesmo estando em início da carreira, o docente pesquisado não possui grandes receios que possam vir a comprometer seus conhecimentos e atuação profissional. Ao contrário, demonstrou estar realizado no papel que desempenha como um professor que faz a diferença na sociedade.

O referido professor lecionava em 10 (dez) turmas de uma escola situada na área central do município de Camaragibe-PE. Dentre as turmas quatro são dos anos finais do ensino fundamental (uma turma de cada série) e seis turmas do ensino médio (duas turmas de cada série).

A escola na qual Geraldo trabalha, possuía uma infraestrutura considerável e recebe, predominantemente, alunos de diversos bairros do município de Camaragibe e municípios vizinhos. Possui uma biblioteca (com espaço físico e acervo pequenos) e poucos laboratórios, os quais não dispõem de equipamentos necessários para seu funcionamento constante.

As salas de aula, em geral, comportavam uma média de 35 alunos, com carteiras suficientes, que seguem o padrão da maioria das escolas da Rede Estadual de Pernambuco, organizadas em fileiras simples. Essas salas, dotadas de quadro branco em boas condições de uso, não eram bem arejadas, mas havia ventiladores que, em muitos casos, supriam a demanda.

As aulas no período da manhã iniciavam às 7:30h e no período da tarde às 13:30h. Geraldo costumava chegar poucos minutos antes das aulas, cumprimentava a todos os alunos e funcionários que encontrava, no trajeto desde a portaria da escola até a sala dos professores. Ao adentrar na sala dos professores,

habitualmente, tomava um café junto com os demais docentes que lá estavam e, ao escutar o sinal sonoro avisando o início da primeira aula, seguia para a sala.

Em sala de aula, o professor Geraldo, conseguia manter a atenção dos alunos durante a maior parte do tempo, pois sua voz tinha uma entonação elevada e costumava andar por toda a sala. Utilizava os livros e quando fazia uso do projetor não ficava preso apenas ao que estava escrito nos *slides*. Geralmente escrevia mais informações no quadro branco, debatia vários temas relacionados à aula ou a acontecimentos recentes com os alunos e, em algumas ocasiões, descontraía e brincava com a turma.

Quando estava na sala dos professores, Geraldo estabelecia uma relação respeitosa com seus pares. Era visível que reconhecia a importância de cada colega professor, assim como a experiência de cada um. Demonstrava ter uma relação mais próxima com os professores de Física e Matemática, em vários momentos presenciávamos Geraldo tirando dúvidas com esses professores a fim de melhorar seu trabalho em sala de aula.

No tocante à gestão escolar, o professor Geraldo tinha uma boa relação com a equipe gestora, sem manifestar nenhum tipo de conflito ou crítica. Em sua relação extraclasse com os alunos, Geraldo constantemente era parado nos corredores por algum deles para conversar, esclarecer dúvidas e nos intervalos costumava lanchar com os estudantes. Em dias específicos, jogava futebol após o término das aulas com alguns alunos, o que sinaliza uma relação de vínculo do professor com os estudantes.

O professor Geraldo Viana lecionava Geografia em 10 (dez) turmas, sendo quatro dos anos finais do ensino fundamental (6º “A”, 7º “A”, 8º “A” e 9º “A”) e seis de ensino médio (1º “A” e “B”, 2º “A” e “B” e 3º “A” e “B”). Observamos duas aulas de cada uma das turmas do ensino fundamental. Do ensino médio observamos duas aulas no 1º “A”; quatro aulas do 1º “B”; e quatro aulas de cada uma das turmas de 2º e 3º ano.

Semelhante ao que já descrevemos em relação ao professor Gilson Santiago, as observações da prática do professor Geraldo Viana foram guiadas por um roteiro, aconteceram respeitando os seus horários de aula no período e importaram no total de 30h/a.

5.3.3 Professor Vinícius Santos

Um cara preocupado com os alunos[...] um cara duro às vezes. Um cara dinâmico, que conversa, que brinca, que fala a linguagem do jovem. Eu acho que o que falta hoje em dia é isso, é você trazer o jovem [...] chegar na zona dele, pra você começar a entender o que é que ele tem pra trazer e pra você chegar com o seu conteúdo. Eu acho que você precisa falar a linguagem dele, falar do jeito dele, das coisas dele, não por uma obrigação, por uma questão de você se sentir bem, e é algo que eu me sinto bem e me importo com isso. (Prof. Vinícius Santos)

O terceiro professor iniciante de Geografia pesquisado foi Vinícius Santos. Ele estava há um ano e meio no exercício da docência. Atua em regime de contrato temporário na Rede de Estadual de ensino de Pernambuco, é professor do ensino médio em uma única escola situada na região norte da cidade do Recife e leciona, prioritariamente, no turno matutino.

Vinícius Santos, 32 anos de idade, é casado e tem uma filha de quatro anos. Antes de concluir o curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 2015, exerceu diferentes atividades como forma de sustento. Até o presente momento, não cursou nenhuma pós-graduação, mas revela grande interesse em continuar sua formação.

Vinícius iniciou sua carreira como professor na rede pública estadual de ensino lecionando as disciplinas Geografia e Artes, no segundo semestre do ano de 2017. No início do ano de 2018, este professor foi transferido de escola e passou a lecionar as disciplinas de Filosofia e Sociologia, o que o levou a um quadro de depressão e consequente afastamento das salas de aula. Ao retornar, voltou a lecionar, além das disciplinas acima citadas, a Geografia.

Na atualidade, Vinícius se dedica exclusivamente à docência como forma fonte de renda e nos revelou, em entrevista, que tal exercício se constitui como a realização de um sonho, pois sempre quis ser professor e sente-se realizado como tal. Ele, também, é um professor que demonstra preocupação com o papel que desempenha na sociedade. As observações indicaram que suas aulas são interativas, que ele é um professor que estabelece boas relações com os demais professores e com seus alunos, inclusive costuma jogar “futsal” com os alunos do

terceiro ano do ensino médio em dias de sexta-feira, ao final do turno vespertino na quadra da escola.

A escolha de Vinícius pela formação em Geografia está relacionada a sua identificação com a disciplina desde os tempos de estudante na educação básica. Destaca o interesse pela disciplina mesmo alegando não ter tido bons professores de Geografia durante esse período e passando a ter professores, os quais define como interessantes apenas em cursinho pré-vestibular e universidade.

Vinícius é um professor que acredita no poder da educação como forma de desenvolvimento pessoal e social. Afirma que não nasceu para fazer outra coisa e que, por mais já tenha desempenhado várias outras funções, tudo o que almeja é ser professor. Apesar de julgar a remuneração como não atrativa, o que o faz ser docente é o gostar, o querer ser professor.

Durante o período das observações realizadas nas aulas desse professor, era notória a satisfação com que desempenhava seu trabalho, notadamente, pelo papel social que desempenha, assim como em participar da pesquisa. No entanto, inicialmente, alegou estar receoso e um pouco envergonhado.

Mesmo estando em início da carreira, Vinícius Santos revelou não possuir grandes medos que comprometam seus conhecimentos e atuação profissional. Segundo afirmou, em um futuro muito próximo, espera poder lecionar exclusivamente a Geografia assim como atuar como professor concursado.

Vinicius Santos leciona em 10 (dez) turmas de uma escola técnica estadual localizada na região norte da cidade do Recife (PE). É professor de aproximadamente 400 (quatrocentos) alunos e leciona em três turmas de primeiro ano, quatro de segundo e três de terceiro ano do ensino médio.

Por ser uma escola técnica estadual, os alunos ingressam por meio de um processo seletivo, o que sugere certa diferenciação de nível acadêmico dos estudantes dessa escola frente as demais que tivemos oportunidade de observar. Os alunos nela matriculados provem de diversos bairros da cidade do Recife e municípios de sua Região Metropolitana.

A escola foi inaugurada em 2014, possui uma boa infraestrutura dispondo de auditório, biblioteca, laboratórios, salas para estudo, quadra poliesportiva com vestiários, refeitório e uma ampla área livre. Os professores que lecionam nesta escola, em sua grande maioria, são efetivos vinculados à Secretaria Estadual de

Educação, poucos são os casos, como o do professor Vinícius, que estão sob o regime de contrato temporário.

As salas de aula, em boas condições de conservação, possuem quadro branco em bom estado, armários para os alunos guardarem materiais, carteiras, que seguem o padrão da rede estadual de ensino, em quantidade suficiente para os alunos (organizadas em fileiras duplas ou triplas). Dispõem de ar-condicionado e ventiladores, porém na maioria delas apenas os ventiladores estavam em condições de uso.

Nessa escola, as aulas iniciavam às 7:30h no turno matutino e às 13:30h no turno da tarde. Por ser uma escola de tempo integral, de segunda-feira a sexta-feira os alunos chegavam à escola antes das 07:30h da manhã e encerravam as atividades às 17h. O referido professor tinha suas aulas distribuídas por todas as manhãs (de segunda a sexta-feira) e à tarde da sexta-feira.

Vinícius costumava chegar 45 (quarenta e cinco) minutos antes de sua aula começar, adentrava a escola cumprimentando todos os funcionários e alguns alunos. Costumava parar na sala da gestão da escola para cumprimentar os funcionários que lá estavam e, depois, seguia para a sala dos professores (ambiente amplo e climatizado, com armários para cada professor, mesas, cadeiras e computadores). Nesta sala, Vinícius, enquanto organizava os materiais que utilizaria em suas aulas, conversava com seus pares sobre assuntos variados, em seguida, sentava-se para tomar café da manhã com os demais professores que se encontravam naquele ambiente.

Era nessa sala que Vinicius planejava atividades em conjunto com outros professores, assim como esclarecia algumas dúvidas acerca das demais atividades da escola. Era um professor que estabelecia relações amistosas com todos os seus pares, assim como com a equipe gestora da escola.

Nas salas de aula, Vinicius era um professor bem-quisto e respeitado pelos seus alunos. Quando ele adentrava em uma sala em que os alunos estavam fazendo alguma outra atividade que não fosse as escolares (jogando dominó ou jogos digitais, por exemplo), eles prontamente suspendiam a atividade para que a aula do professor fosse iniciada.

Em suas aulas o professor Vinicius sempre utilizava o projetor *de slides*. Ele fazia muitos questionamentos aos alunos sobre o assunto em debate, tinha o hábito de discutir as temáticas articulando-as às suas vivências e as dos alunos. Mantinha

a entonação da sua voz alta e costumava caminhar pela sala de aula, o que prendia um pouco a atenção dos alunos.

Fora da sala de aula o professor Vinícius conversava muito com seus alunos, sobre assuntos variados. Costumava, ao término das aulas do período vespertino da sexta-feira, jogar futsal nas dependências da escola com outros colegas professores e alunos, o que, de certo modo, contribuía para estreitar as relações entre eles.

Fizemos observação das dez turmas nas quais o professor Vinícius Santos, lecionava Geografia. Observamos duas aulas de cada uma de suas turmas de primeiro ano (1º “CV”, 1º “DI” e 1º “DS”); quatro aulas das turmas (“DI” e “DS-b”) e duas aulas das turmas (“CV” e “DS-a”) de segundo ano; e mais quatro aulas em cada uma de suas turmas de terceiro ano (3º “CV”, 3º “DI” e 3º “Info”). Assim como para observação da prática dos professores anteriormente mencionados, nos guiamos por um roteiro e respeitamos os horários disponibilizados pelo professor Vinícius.

Tendo explicitado neste capítulo percurso metodológico desta pesquisa, no próximo capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

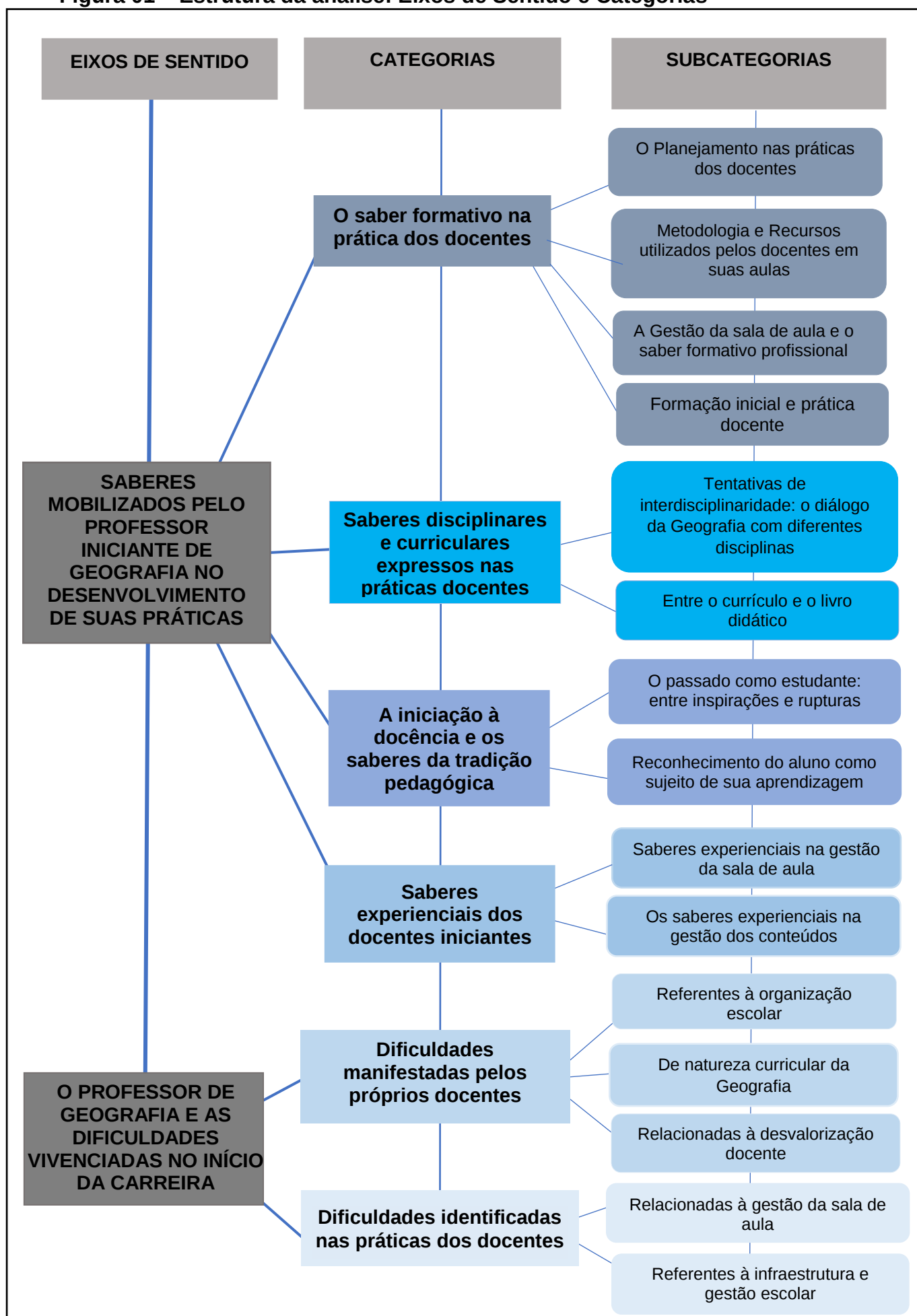
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo analisamos os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia e as, possíveis, dificuldades enfrentadas no exercício profissional docente. Como já sinalizamos, a análise se apoia na técnica de Análise de Conteúdo proposta por L. Bardin (2016), que identifica o núcleo de sentidos e de significados, que compõem uma comunicação. Após a leitura intensiva dos registros de observação e depoimentos transcritos, seguimos com a organização de eixos, categorias e subcategorias, ou seja, as unidades temáticas de significação e em torno delas apresentamos e discutimos os resultados da presente investigação.

Essas unidades de significação foram sendo construídas tomando por base o material empírico e a discussão teórica acerca dos saberes docentes e desafios da fase inicial da docência, isto é, seguindo a categorização dos autores fomos identificando os saberes mobilizados e as dificuldades vivenciadas pelos docentes iniciantes de Geografia em seu fazer docente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Os resultados estão dispostos na figura nº 01 no qual apresentamos dois eixos de sentido, a saber: **1º) Saberes mobilizados por Professores iniciantes de Geografia no desenvolvimento de suas práticas e 2º) O professor de Geografia e as dificuldades vivenciadas no início da carreira.** O primeiro eixo comporta quatro categorias e o segundo duas categorias. As categorias referentes ao primeiro eixo são: O Saber formativo na prática dos docentes; Saberes disciplinares e curriculares expressos nas práticas docentes; A iniciação à docência e os saberes da tradição pedagógica e os Saberes experienciais dos docentes iniciantes. Como se visualiza na figura nº 01, estas categorias estão agregadas várias subcategorias. Ao segundo eixo vinculam-se duas categorias: Dificuldades manifestadas pelos docentes e Dificuldades identificadas nas práticas dos professores. Estas duas categorias também comportam subcategorias (vide figura nº 01).

Figura 01 – Estrutura da análise: Eixos de Sentido e Categorias



6.1 Eixo 1 - Saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia no desenvolvimento de suas práticas

Este primeiro eixo de sentidos toma como base para análise e discussão os saberes docentes, referencial teórico orientador desta pesquisa, para identificá-los e problematizá-los nos depoimentos e fazer docente de três professores iniciantes de Geografia investigados.

O referido eixo comporta quatro categorias, a saber: O Saber formativo na prática dos docentes de Geografia em início de carreira; Saberes disciplinares e curriculares expressos nas práticas docentes; A iniciação à docência e os saberes da tradição pedagógica e os Saberes experienciais dos docentes iniciantes. A seguir, trataremos de cada uma destas categorias e suas subdivisões.

6.1.1 O Saber formativo na prática dos docentes de Geografia em início de carreira

Compreendendo a formação acadêmica como processo fundamental para a atuação docente, período no qual o professor tem acesso a conhecimentos que o auxiliará durante seu fazer docente, nesta categoria agrupamos os saberes da formação profissional, de acordo com Tardif (2014), ou saberes das Ciências da Educação, conforme Gauthier et. al. (2013) os quais conseguimos apreender dos registros das observações, bem como dos depoimentos de entrevistas com os três professores participantes da pesquisa. Tais saberes confluem para o que denominamos de saber formativo profissional.

Entendemos o saber formativo profissional como os conhecimentos profissionais que o professor adquire durante sua formação, isto é, o processo de formação impulsiona a aquisição de saberes que o auxiliarão em sua prática docente.

A esse respeito dentre os três professores participantes da pesquisa, todos licenciados em Geografia, dois deles não deram continuidade a sua formação acadêmica em cursos de pós-graduação. Os dois docentes¹⁴, apesar de terem manifestado o interesse em prosseguir no processo formativo, admitem que, no

¹⁴ Estes professores priorizam a atuação docente como forma de inserção no campo de trabalho em busca da aquisição de experiências. Acreditam que sem experiência profissional e com cursos de pós-graduação as instituições de ensino não os aceitariam com facilidade, pois teriam que pagar mais pela mão-de obra. Além disso, priorizam a atuação docente por necessidade de sustento familiar, mesmo reconhecendo a importância da formação continuada institucional.

momento, necessitam priorizar o exercício profissional. Segundo eles, é preciso ter estabilização profissional para depois dar continuidade à formação, que pode esperar. Marcelo Garcia (1999) considera a formação como um fator decisivo para a melhoria do ensino e o trabalho do professor, o fio articulador dos saberes profissionais com o seu desenvolvimento. Indica, que o professor, nesse sentido, ao pensar e repensar seus conhecimentos, de acordo com as demandas do exercício profissional, mediante um processo de reflexão-crítica e autoavaliação, necessárias a prática docente, se constitui como um processo de formativo.

Teixeira (2016) é outro autor que, nesse debate, afirma que o ambiente escolar é local de excelência para a atuação docente, e por proporcionar o estabelecimento de relações coletivas, também se configura como um ambiente formador, desde que o professor desenvolva o hábito de pesquisar e refletir sobre sua ação, o que na visão de Zeichner (1993) seria um professor reflexivo. Assim, aqueles professores que priorizam a atuação profissional, por diversos fatores, deixando de lado a formação continuada institucional podem formar-se no cotidiano escolar de suas práticas.

Na análise das práticas dos três professores investigados detectamos indícios do saber formativo profissional, institucional, quando eles planejavam as atividades a serem desenvolvidas, no modo de fazer a gestão da sala de aula, bem como nas metodologias e recursos didáticos que utilizavam para trabalhar os conteúdos da Geografia em suas turmas. No quadro 01, a seguir, apresentamos a primeira categoria e subcategorias identificadas nos depoimentos e prática docente dos três professores observados.

Quadro 01 - Subcategorias referentes à categoria 01: Saber formativo na prática dos docentes de Geografia em início de carreira

	Subcategorias
Saber formativo na prática dos docentes de Geografia em início de carreira	▪ O Planejamento nas práticas dos docentes; ▪ Metodologia e Recursos utilizados pelos docentes em suas aulas; ▪ A Gestão da sala de aula e o saber formativo profissional; ▪ Formação inicial e prática docente.

6.1.1.1 O Planejamento nas práticas dos docentes

Entendemos o planejamento docente como uma forma de organizar previamente as aulas, preparação de atividades/sequências didáticas por parte dos professores. O planejamento organiza e sistematiza o trabalho pedagógico evitando a improvisação. Em relação ao planejamento, os três professores participantes desta pesquisa demonstraram em seu dia-a-dia docente, planejar as atividades que realizavam em sala de aula.

A ação de planejar fazia-se perceptível não só no fato dos professores, muitas vezes, levarem aos conteúdos expostos em slides para apresentação nas turmas, como também a “abrirem” pastas nos seus *tablets* nas quais continham os planejamentos de ensino para o semestre; planejamentos por turma e os planos de aula. Também a sistematização e planejamento estavam na apresentação de cadernos nos quais haviam anotados os principais pontos a serem trabalhados com as turmas, bem como ao chegarem à escola e conferirem os materiais e recursos que utilizariam em sala de aula naquele dia. Os comportamentos preliminares dos professores são indicativos de que a ação de planejar faz parte de suas rotinas como docentes iniciantes. Ao longo das observações e contatos com os três professores improvisos, quase não foram notados, com exceção de uma de Geografia, 2º ano do ensino médio, em que o professor Gilson Santiago planejou utilizar o projetor e não foi possível; nesse momento o professor parou de debater o conteúdo com seus alunos e começou a conversar sobre assuntos não relacionados à temática da aula.

Conforme Luckesi, (2005, p. 125), “planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”. O planejamento seria como um guia para o encaminhamento da atividade docente, uma ferramenta flexível de apoio ao professor, um suporte que orienta os caminhos para se chegar aos objetivos propostos. Nesse sentido, ao planejar suas atividades, por conhecer seu público e conteúdo a ser abordado, está ciente de que pode redirecionar suas ações para o alcance dos seus objetivos.

Ressaltamos que para Libâneo, (1994, p.22) o planejamento tem grande importância por tratar-se de “um processo de organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Assim, podemos dizer que de modo mais abrangente o ato de planejar exige a definição de objetivos de modo articulado; metodologia; fundamentos teóricos que

orientam o trabalho com os conteúdos, bem como os recursos a serem utilizados para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Mesmo admitindo a importância do ato de planejar, o planejamento por si só, não garante o êxito da aprendizagem, afinal a sala de aula é múltipla e vários fatores incidem diretamente nesse ambiente e nas relações nele estabelecidas que afetam positiva ou negativamente o trabalho docente. Os professores participantes desta pesquisa revelaram preocupação com o tempo pedagógico destinado a cada atividade planejada, segundo eles é quase habitual que algum ponto que foi planejado e tratado em uma aula seja retomado ou discutido em aula posterior.

Constatamos que os três participantes da pesquisa planejam previamente suas aulas e atividades que pretendem desenvolver junto a seus alunos no ambiente escolar. A preocupação desses docentes com o planejamento foi manifestada na seleção e revisão de autores estudados durante a formação; utilização do livro didático e outros recursos pedagógicos e reconhecimento da contribuição da formação inicial para o planejamento dessas aulas e demais atividades pedagógicas.

Esses professores demonstraram ter ciência de que o ato de planejar, tão estimulado e exercitado durante o processo de formação inicial, auxilia no desenvolvimento de suas atividades por mais que várias vezes, por diversos fatores, esse planejamento não possa ser de todo executado. Nesse sentido, eles expuseram a forma que planejam suas atividades para a sala de aula ou trabalho de campo.

O professor Gilson Santiago utiliza como base para o planejamento de suas aulas e atividades autores tidos como de referência durante a formação inicial nos cursos de Geografia. Relata que ao trabalhar os conteúdos retoma a contribuição de diferentes autores estudados durante a formação. Afirma:

[...] Quando eu trabalho a parte humana é o Milton Santos. Agora assim, sempre minha preocupação é a interpretação em relação aos alunos. Porque Milton Santos é uma leitura muito complexa, e muito difícil desses alunos entenderem, então é de uma forma mais superficial que eu mostro pra eles. Já com a parte de Geografia física, eu trabalho muito com o Aziz Ab'Saber que ele é tão... Ele é *top* aquele cara. E também a parte de Geografia Física é mais fácil porque tem figuras, tudinho, tá mais fácil de você explanar. Então, geralmente são esses dois autores ali que eu trabalho muito eles. (Prof. Gilson Santiago)

O depoimento do professor é sugestivo do quanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial, servem de base para a sua atuação. Esse suporte teórico é retomado para subsidiar suas práticas, pois com base nesses conhecimentos ele planeja o seu fazer docente tendo o cuidado de adequá-los aos alunos com os quais trabalha.

De modo diferente, o professor Geraldo Viana utiliza como referências para o planejamento de suas aulas e atividades a serem desenvolvidas em suas turmas o livro didático adotado na escola. Afirma:

Eu uso como base sempre o livro didático deles, porque não adianta, por pior ou melhor que seja, é o material primário que eles têm pra estudar e de onde eu tenho que fazer a minha prova. Mas eu nunca me limito somente a isso. (Prof. Geraldo Viana)

O professor ressalta que o livro didático é o material de que seus alunos dispõem e que é preciso partir dele. Mesmo assim, admite que não fica restrito ou limitado apenas a esse material, mas, por exemplo, utiliza outros livros didáticos e variadas fontes de acesso ao conhecimento.

De modo semelhante ao professor Geraldo Viana, o docente Vinícius Santiago toma por base para o planejamento de suas aulas o livro didático adotado, mas não fica preso a esse livro fazendo diferentes articulações. O professor lança mão de outras fontes como músicas, reportagens, notícias em jornais e televisão, conversas veiculadas em mídias digitais, experiências e exemplos da vida diária, dentre outros. Afirmou Vinicius:

Faço minhas aulas baseado em livros didáticos e no decorrer da construção das aulas, aí se tem uma conversa no *whatsapp*, se tem uma conversa na televisão, e geralmente eu faço minhas aulas ouvindo música, aí vem alguma música ou alguma coisa que... [...] eu acho que posso usar, alguma experiência minha ou de família, ou de amigos, eu trago isso pra juntar ao conteúdo (Prof. Vinícius Santos).

Para o professor Vinícius, a construção do conhecimento deve ser iniciada a partir da realidade do aluno e nessa perspectiva a utilização de fontes diversificadas para planejar e desenvolver as atividades é um caminho promissor para a prática docente.

Ao longo das observações percebemos que os professores Gilson Santiago e Geraldo Viana também utilizavam variadas fontes, sobretudo bibliográficas. Por exemplo, nos slides que esses professores apresentavam às turmas sempre ao final

constavam as diferentes referências bibliográficas utilizadas. Lembramos ainda que o professor Gilson Santiago utilizava com frequência referências e indicações de sites como os da Organização das Nações Unidas (ONU), do Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (INPE), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além disso, costumava mencionar alguns *blogs* de compartilhamento de conhecimentos acerca da Geografia.

O professor Geraldo Viana, além de utilizar livros didáticos variados fazia menção a produções acadêmicas, em nível superior, bem como a *blogs* e perfis em redes sociais como os de Geografia geral, “Geo de corpo e alma” e “Geopizza”¹⁵.

Pelos depoimentos e práticas dos docentes, foi possível depreender a variedade de fontes que esses professores utilizam para elaborar o planejamento de suas aulas e demais atividades que desenvolvem.

6.1.1.2 Metodologia e recursos utilizados pelos docentes em suas aulas

A metodologia diz respeito a um conjunto de práticas e estratégias que, mediado pelo uso de recursos didáticos, professores, procuram alcançar os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, metodologia e recursos didáticos não são considerados sinônimos, como consideraram dois dos três participantes desta pesquisa.

Sendo os recursos didáticos instrumentos que objetivam facilitar o processo de aprendizagem, destacamos nesta subcategoria os saberes formativos profissionais e suas relações com as metodologias e recursos utilizados pelos três professores investigados neste estudo.

Salientamos com base em Machado (2017) que os recursos didáticos, como parte da metodologia do professor, têm inúmeras funções, dentre as quais: motivar e despertar o interesse dos alunos; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; favorecer a fixação da aprendizagem e ilustrar objetos, conteúdos mais abstratos.

No âmbito desta pesquisa, os professores Gilson Santiago, Geraldo Viana e Vinícius Santos conduziam suas aulas de forma bem distintas, o primeiro era mais preso ao recurso didático que mais utilizava, o projetor de *slides*, os demais, mesmo

¹⁵ Perfis autônomos na rede *Instagram* destinados a compartilhamentos de conteúdos e notícias relacionadas à Geografia.

utilizando esse recurso, em geral procuravam agir de forma mais desprendida utilizando-o como um facilitador no processo de aprendizagem.

Em relação aos recursos didáticos detectamos nas práticas dos docentes investigados: o predomínio de uso do projetor *slides* (para projetar imagens, mapas, gráficos, vídeos e músicas); o uso do livro didático; uso de mapas impressos e caixa de som. Maquetes foram usadas uma única vez em que o professor Vinícius Santos construiu com seus alunos do 1º “DI” e “CV”, como forma de atividade para nota.

O conjunto dos três professores investigados admitiu a importância da metodologia e recursos didáticos para o processo ensino aprendizagem, ambos os termos tratados pelos docentes como sinônimos. No entanto, estavam se referindo aos recursos didáticos.

Os três professores ressaltaram que o uso de mapas, imagens e gráficos são essenciais no processo construtivo do conhecimento geográfico. Em seus depoimentos foram destacando os recursos principais que utilizam. Um deles afirma:

A metodologia que eu sempre utilizo sempre é o seguinte: é os *slides* nas aulas, eu dou a explanação do conteúdo naquela forma de slides, se for fazer atividade, eu prefiro fazer atividade em sala de aula, pegando livros, pegando os mapas, chega na sala de aula e faz tudo na sala de aula. Então é mais ou menos é isso, o contexto geral. (Prof. Gilson Santiago)

Conforme o trecho acima, o professor Gilson, trata metodologia e recursos como sinônimos. Ele sinalizou a forma como ministra suas aulas indicando suas preferências. O professor utiliza diferentes recursos didáticos como slides e mapas, enfatizando a importância do uso do projetor em suas aulas.

O professor Geraldo Viana destacou que utiliza uma “metodologia construtivista”¹⁶. Denominou de construtivista sua preocupação em considerar os conhecimentos empíricos de seus alunos¹⁷. No entanto, este mesmo professor diz que sua metodologia funciona com todas as turmas por isto recorre a outras

¹⁶ Consideramos inapropriado o uso da expressão “metodologia construtivista” utilizada pelo docente, pois conforme Machado (2003, p. 86), o construtivismo não se reduz a uma metodologia. É uma teoria, cujos fundamentos vêm sendo aplicados à prática pedagógica no Brasil desde a metade dos anos 1980. A teoria se difunde, sobretudo, no campo da alfabetização e constitui uma alternativa frente às teorias da reprodução, ao tecnicismo com todo seu aparato conservador, vigentes à época, no campo educacional.

¹⁷ Em pesquisa sobre representações sociais de construtivismo, Machado (2003) constata que este, reducionismo do “construtivismo” é representado como: o professor ao ensinar os conteúdos relacioná-los à realidade social dos alunos.

alternativas como a escrita de esquemas, exposição de vídeos e assim consegue atingir e contemplar a todos da turma. Afirmou:

[...] eu sempre tento trazer a metodologia construtivista, sempre tento trazer o conhecimento empírico do aluno, o conhecimento, a percepção ambiental que ele tem, o conhecimento prévio, pra dali partir a minha aula. Mas, às vezes, isso não funciona, vai ter um aluno que não vai entender o raciocínio e as vezes eu parto pro esqueminha e digo “oia, isso é isso, isso é aquilo” [...] o aluno que gosta de escrever ele vai escrever, o que gosta de escutar ele vai escutar, o que gosta de assistir ele vai assistir, então eu tento atingir aí o máximo de coisa, é lógico que sem ficar muito genérico né?! Sem ficar muito superficial em todas. Eu tento me aprofundar mais na construção dos pensamentos. (Prof. Geraldo Viana)

Lembramos que o professor Geraldo foi o único, investigado nesta pesquisa, a não reduzir metodologia a recursos, refere-se a uma “metodologia construtivista”, como norteadora de suas práticas. Toma como ponto de partida e individualidade do aluno no contexto coletivo em que está inserido. Assim, o professor busca a partir do conhecimento de seus alunos, realizar a mediação no processo de aprendizagem que realiza em sala de aula.

Semelhante ao que é dito pelo professor Geraldo Viana, na pesquisa de Machado (2003), sobre as representações sociais de construtivismo dos professores, ganharam centralidade as associações feitas ao construtivismo como uma tendência pedagógica na qual o aluno assume um papel ativo frente ao processo de ensino aprendizagem. Um sujeito que deve ter reconhecidos seus conhecimentos, saberes e realidade social por parte do professor.

Sem se referir a construtivismo, o professor Vinícius destacou a importância de articular o conteúdo que ensina à realidade dos alunos. O referido professor fez referência ao uso de filmes, *slides* e relato de experiências pessoais como recursos facilitadores de aprendizagem que costuma utilizar em suas aulas. Eis o que disse:

[...] utilizo meu material que construo em casa né?! [...] que eu acho que posso utilizar em sala de aula, construo slides, um material bem enxuto, de forma prática pro aluno, e assim, uso slides, levo música também, que eu vejo que condiz com o conteúdo e com a realidade ao aluno, é... levo filmes também, e conto experiências pessoais, eu acho que, assim... é impressionante, mas assim, pra quase qualquer tipo de tema eu sempre busco experiências pessoais, as vezes é relevante, as vezes não, pra mostrar como ilustração na sala de aula. (Prof. Vinícius Santos)

O professor Vinícius, revelou lançar mão de diversos recursos como forma de facilitar a aprendizagem de seus alunos, o uso desses recursos e a preocupação

em articular os conteúdos aos conhecimentos e experiências dos alunos eram comuns em sua prática docente.

Conforme já comentamos anteriormente, os professores revelaram fazer uso do projetor, o professor Gilson Santiago cotidianamente utiliza o projetor como recurso tecnológico em suas aulas, sobre uso recorrente desse recurso o professor se posiciona:

O projetor é meu carro-chefe. Uso ele pra otimizar meu tempo, deixar a aula mais rica também, porque com slide eu consigo abrir a cabeça desses meninos, eu consigo mostrar o conteúdo e porque também repasso para os alunos estudar para as provas com eles. (Prof. Gilson Santiago)

O professor Geraldo Viana usa o projetor de forma moderada no ensino fundamental e de modo frequente nas turmas do ensino médio. Com as turmas do ensino fundamental, o professor utiliza apenas em momentos específicos (ao trabalhar mapas digitais, imagens ou vídeos interativos). Justificou que os alunos dos anos finais do ensino fundamental não possuem a mesma maturidade que os alunos do ensino médio, pois frequentemente associam o uso desse recurso a atividades recreativas, sem relação aos conteúdos estudados. Afirma:

Eu acho que vai muito da questão de maturidade. Quando a gente chega com *slide* pro aluno do ensino fundamental muitas vezes ele acha que a gente vai passar filme, que vai passar alguma atividade lúdica, que não tem a ver com a aula e os alunos do ensino médio já tão um pouquinho mais acostumados. Fora isso, como os de fundamental ele ainda tem muito mais necessidade de trabalhar a escrita, de trabalhar os tipos de conhecimento, eu prefiro trazer o conteúdo eu escrevendo, eles escrevendo junto, do que trazer aquilo quase pronto. (Prof. Geraldo Viana)

Percebemos uma diferenciação de posicionamento do professor Geraldo Viana para com suas turmas do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Tal diferenciação de posicionamento se dava, segundo o professor, devido às necessidades e nível maturidade de seus alunos.

Segundo o professor Vinícius Santos, o projetor é um auxílio para suas aulas, haja vista a grande demanda de conteúdos em relação pequena a carga horária da disciplina. O recurso é utilizado, principalmente, como forma de otimizar o tempo de que dispõe.

Eu já venho com a aula pronta de casa e aqui eu tenho duas aulas de Geografia por semana em cada turma. aí assim, se eu for escrever no quadro, todo o conteúdo, aí eu vou perder muito tempo.

E eu escrevo muito lento, se eu for escrever no quadro, eu uso uma aula inteira só pra escrever e a outra aula pra explicar. Aí assim, com o projetor eu já venho com tudo pronto, é um ganho de tempo enorme e assim, dá pra você ilustrar, dá pra você dar um zoom, faz uma leitura e o aluno presta mais atenção. (Prof. Vinícius Santos)

Além de otimizar o tempo pedagógico, as experiências que o professor Vinícius Santos adquiriu revelam que o recurso (projetor de *slides*) possibilita um maior dinamismo em suas aulas e o auxilia a despertar e manter a atenção de seus alunos.

Conforme exposto acima, os professores Gilson, Geraldo e Vinícius utilizavam de forma corriqueira o projetor. Uns como recurso quase imprescindível e outros de forma mais moderada. Conforme esses professores expuseram, o uso do recurso favorece a otimização do tempo, pois os *slides* desenvolvidos para um assunto eram utilizados em outras turmas nas quais o assunto seria debatido, ou seja, o professor não precisaria ficar escrevendo os mesmos pontos da aula, várias vezes, como também pelo fato de aulas de Geografia demandarem um grande acervo visual para trabalhar seus conteúdos, (imagens, gráficos, mapas, fluxogramas, vídeos, filmes, dentre outros), nesse sentido o projetor se configurava como um recurso facilitador do processo de aprendizagem.

Durante as aulas, percebíamos que os momentos em que os professores trabalhavam com recursos visuais, como imagens, gráficos, mapas, dentre outros, os alunos se posicionavam de forma mais atenta ao conteúdo; diferentemente do que acontecia quando o conteúdo era colocado apenas em forma de textos que eram lidos para as turmas pelos professores.

Sobre o uso de recursos como projetor ou internet para a apresentação de imagens, diferentes formas de vegetação e relevo no ensino da Geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam que esses recursos ajudam o aluno a entender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. Na visão das autoras o uso das mídias virtuais no processo de aprendizagem seria útil porque essas ferramentas exercem uma grande influência no imaginário dos alunos, estimulando a sua capacidade interpretativa. Savi (2009) corrobora com esse entendimento ao afirmar que o fascínio pelas imagens e pelas telas interativas está fazendo emergir um novo tipo de aprendiz. Acostumado desde a infância a navegar em espaços

interativos, o aprendiz dificilmente se adapta a um sistema de ensino tradicional, representado, na maioria das vezes, pelo quadro negro e giz.

A tecnologia integrada ao ensino gera uma série de facilidades ao professor, pode dinamizar e facilitar a construção do conhecimento. O desenvolvimento das tecnologias da informação, vem possibilitando o aumento no registro, e qualidade, das informações geográficas configurando-se como recursos didáticos importantes para serem utilizados em sala de aula. Assim, consideramos oportuno que o professor de Geografia saiba lidar com as novas tecnologias e diferentes linguagens utilizadas na análise geográfica em prol da construção e divulgação de conhecimentos.

É razoável dizer que trabalhar alguns conteúdos da Geografia em sala de aula, desprovido do auxílio de imagens (como representação do real) pode dificultar a compreensão de determinados conceitos por parte do aluno, e conseqüentemente o processo de aprendizagem. No entanto, é fundamental que o docente se conscientize de que os recursos tecnológicos são meios, que dependem do professor, e que como qualquer outra ferramenta podem apresentar defeitos. Além disso, sua utilização não deve ser excessiva, para não prejudicar o aluno (SILVA, 2017).

Outros recursos didáticos utilizados pelos professores e que vinculamos ao saber formativo profissional foram as imagens, mapas, gráficos, vídeos. Segundo os docentes, esses recursos favorecem o entendimento e interpretação dos conteúdos da Geografia.

No decorrer das observações vimos que o professor Gilson Santiago, cotidianamente, fazia uso de imagens, charges, mapas, gráficos e vídeos, como também ratificava a importância de seus alunos aprenderem a interpretar esses recursos visuais; que se tratavam de explicações sucintas sobre algum conteúdo da Geografia. Por exemplo, fazia uso de imagens de diferentes culturas agrícolas, charges sobre posse de terras e agrotóxicos, vídeos sobre o período de mineração e suas mais famosas rotas, gráficos de uso e ocupação do solo, mapas das principais bacias hidrográficas no Brasil, dentre outros, quando abordava esses conteúdos.

Percebemos durante as aulas que, nos momentos em que esses recursos eram utilizados, os alunos do professor Gilson participavam mais ativamente das discussões, interpretando e debatendo o conteúdo. Por exemplo, quando utilizou uma charge que tratava sobre agricultura, mais especificamente sobre o uso dos

agrotóxicos nas plantações, naquele momento poucos alunos atentaram a um pequeno detalhe: nos frutos das árvores havia pequenas caveiras (simbolizando o efeito dos agrotóxicos) e quando alguns alunos perceberam a esse detalhe mostraram aos demais e, a partir dessa descoberta, iniciaram o debate sobre agricultura, uso de agrotóxicos e seus efeitos na alimentação.

Quando foi questionado por nós acerca do uso desses recursos visuais e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, o professor Gilson referiu-se a vantagem de trabalhar de modo abrangente os conteúdos de Geografia usando mapas, gráficos, charges. Disse o professor:

É a análise espacial. A noção de análise espacial, na Geografia é um ponto muito importante. [...] você identificar fenômenos a partir de mapa, como esse fenômeno está distribuído num gráfico, as críticas que temos nas charges. O aluno às vezes chega a dizer “professor, eu não sei nenhum fenômeno” mas se você consegue até as vezes fazer leitura só usando o mapa [...] e eu acho que muitas vezes os fenômenos, o mapa ali é o resumo daquilo que a gente aprendeu. Mapa, gráfico, eu vou falar sobre uma coisa e eu mostro onde é que tá os fenômenos no Brasil, isso faz com que o aluno também saiba onde é que tá pelo menos os estados; porque é comprovado que o aluno não conhece o Brasil. (Prof. Gilson Santiago)

O posicionamento do professor Gilson Santiago confirma a Geografia como uma Ciência espacial e que tal espacialidade precisa ser trabalhada em sala de aula pelos professores com os alunos, algo que ele costuma fazer em sua prática.

Geraldo Viana, também, utilizava com frequência recursos como mapas, gráficos e imagens, seja as do próprio livro didático de seus alunos, desenhando no quadro ou projetando-as. Este docente, que utiliza o projetor comumente em suas turmas do ensino médio, costumava utilizar imagens selecionadas de suas pesquisas em livros, atlas, internet e outras fontes adquiridas no seu período de formação em Geografia (bacharelado e licenciatura) quando realizava aulas de campo, além de outras imagens decorrentes de viagens particulares. Sobre a utilização desses recursos para ensinar Geografia o professor Geraldo Viana comentou:

[...] o assunto no ensino médio é muito mais aprofundado, então eu acho que usar uma imagem, outra minha, é muito mais pertinente porque gera um debate maior e também a gente aproxima nossas realidades [...] no fundamental eu gosto mais de trazer mapas. [...] no geral eu uso muito, inclusive pra trazer aquela ideia que eu tinha falado antes de referencial que o aluno tem com a visão de mundo e do que eu tô trazendo. (Prof. Geraldo Viana)

A importância do uso de mapas, imagens, e outros recursos visuais, para o aprendizado na Geografia é confirmada por Chalita (2015) ao sinalizar que trabalhar com mapas, tende a gerar nos alunos o domínio da linguagem cartográfica e, juntamente com as imagens, os mapas auxiliam no aprendizado da observação, identificação e interpretação de elementos e fenômenos, além de contribuir para organizar objetos e aplicar conceitos; aprendizados fundamentais para a Geografia e, com certa frequência, presente na formação do professor dessa área específica.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) comentam que os mapas servem para encantar o imaginário de um mundo desconhecido em várias idades e tanto os mapas murais como os atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esses materiais, na escola, também precisam ser utilizados no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico.

Durante as aulas de Geografia, no período de formação docente, em sala de aula ou extraclasse, entendendo que esta ciência tem como objeto de estudo o homem e espaço, a utilização de recursos visuais variados só tem contribuir, pois permite ao aluno se apropriar de um território do ponto de vista visual e gráfico (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE 2009).

Durante as observações, percebemos que nos momentos em que o professor partilhava imagens com seus alunos articulando-as à sua exposição sobre o conteúdo, havia maior interesse e atenção por parte desse grupo, que dialogava e fazia mais perguntas ao professor. Lembramos por exemplo de quando o professor Geraldo mostrou imagens que fez em algumas grutas, na Chapada Diamantina (Bahia), para tratar de estalactites e estalagmites e alguns minerais. Além de mostrar esses tipos de formações, o fato de ser uma imagem autoral e de o professor ter vivenciado aquela realidade, despertaram maior curiosidade em seus alunos, que fizeram vários questionamentos sobre tal experiência vivenciada.

O professor Vinícius Santos, além de fazer uso recorrente de mapas, gráficos e imagens, utilizava com frequência em suas aulas músicas e filmes. Sobre uso desse material, o professor relatou:

[...] algumas coisas assim, algumas músicas, alguns filmes, mapas, gráficos, fotos, são indicações mesmo... indicações dos livros. E outros pela a experiência mesmo, vejo, observo, e vejo que tem aplicabilidade na aula aí eu uso isso. Em alguns momentos tem uma

relevância e o aluno consegue perceber, em outros não, eu tenho que parar, explicar... situar o conteúdo. (Prof. Vinícius Santos)

Conforme nos falou o professor Vinícius Santos, a utilização desse material (filmes, mapas, gráficos, música etc) como recurso didático é feita por indicação de outros professores, com mais tempo na docência, colegas de turma do período da formação inicial (graduação) que também atuam como docentes, ou mesmo por experiência própria. No entanto, ressalta que nem sempre o uso desses recursos tem sido bem compreendido pelos alunos, pois algumas vezes tem que explicar o porquê de estar utilizando a fim de que eles entendam que são recursos que visam a facilitar suas aprendizagens.

Diante do material, extraído de nossas observações e entrevistas, aqui apresentado admitimos que as metodologias e recursos didáticos utilizados pelos professores investigados se aproximam de questões debatidas durante o processo de formação inicial e são conhecimentos que auxiliam de forma direta ou indireta no processo de ensino (GAUTHIER et. al. 2013).

6.1.1.3 A Gestão da sala de aula e o saber formativo profissional

Podemos afirmar que gestão da sala de aula diz respeito ao modo como se relacionam docente e discentes com o objetivo garantir o ensino e aprendizagem. Entendemos que para gerir a sala de aula é necessário que o professor defina objetivos concretos de aprendizagem e assuma postura flexível frente às situações de conflitos comuns ao grupo classe. No contexto atual espera-se que o docente possa propiciar as condições para que os alunos se tornem sujeitos ativos na apropriação dos conteúdos.

Acerca dos saberes adquiridos na formação inicial articulados à formação profissional, detectamos nas observações das práticas dos docentes investigados: domínio dos conhecimentos exigidos para o ensino da Geografia; objetivos de ensino claramente definidos; relações interpessoais de aproximação entre professores e alunos.

No tocante as observações realizadas junto ao professor Gilson Santiago, pudemos perceber que suas aulas em algumas turmas como as dos primeiros anos “D” e “E” e terceiro ano “D”, eram um tanto monótonas. Este professor, quando se

encontrava nessas turmas, em alguns casos agia de forma um pouco distante ao trabalhar os conteúdos, interagia e dialogava pouco com os alunos.

Por outro lado, em outras turmas como as dos segundos anos “E” e “F”, terceiros anos “A”, “C” e “E” demonstrava maior aproximação com o grupo, conversava com os alunos sobre assuntos diversos, para além dos referentes às aulas. Assim, nas turmas em que tinha um comportamento mais afastado dos estudantes eles demonstravam menos atenção e participação nas aulas. Quando era o inverso, ou seja, com as turmas em que estabelecia maior entrosamento, notávamos que havia mais interesse e envolvimento por parte dos estudantes. Devido a essa diferença e suas implicações, no momento da entrevista perguntamos a esse professor o porquê de tal posicionamento e ele revelou:

Acho que é empatia. É... empatia. Muito comum né?! [...] Tem turma que você consegue extrapolar como professor, aí você acaba se tornando amigo, você tem uma aproximação maior... Já tem turma que não é assim. Tem turma que eu não consigo ter com eles, ou eles não conseguem ter comigo. Mas, é muito de empatia, coisa de energia. Quando você chega numa sala de aula você consegue perceber a união global assim da turma com você. (Prof. Gilson Santiago)

Frente ao que nos revelou o professor Gilson Santiago, podemos perceber que esse professor atribui a distinção entre turmas (a relação com seus alunos) a empatia. Considerando a empatia como a capacidade de um indivíduo se colocar no lugar do outro, entendemos que o professor Gilson quis referir-se a relação de identificação dele para com seus alunos e de seus alunos para com ele.

Conforme Brozelli (2014) no âmbito educacional a empatia consiste em tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que vive o outro. A empatia contribui para que as pessoas ajudem umas às outras. Assim, não é possível impedir que o professor tenha maior sentimento de empatia e identificação com algumas turmas, no entanto a falta de empatia com outras não deve poderá prejudicar ou interferir o desenvolvimento do trabalho docente.

O comportamento do professor Geraldo Viana para com suas turmas relaciona-se ao grau de maturidade dos seus alunos, tanto pessoal quanto em relação à aprendizagem. Durante as observações percebemos que havia turmas nas quais ele adentrava, conversava rapidamente com os alunos e iniciava as

aulas. Em outras turmas, como por exemplo, o sexto ano do ensino fundamental, as aulas de Geografia eram logo após a aula de Educação Física e os alunos chegavam muito agitados na sala de aula. A fim de facilitar seu trabalho com o grupo classe, o professor utilizava os primeiros 10 (dez) minutos de sua aula para os alunos retomarem as atividades em sala de modo mais sereno, para isto posicionava melhor as carteiras e só depois iniciava o trabalho com os conteúdos.

Em outras turmas, dos anos finais do ensino fundamental, o professor Geraldo Viana demonstrou fazer a gestão da sala diferente do modo como fazia em suas turmas de ensino médio. O professor reconhecia que esses alunos (do ensino fundamental) precisavam exercitar mais a escrita e concentração nas aulas. Já os alunos do ensino médio, segundo ele, têm um grau de maturidade maior não necessitando de que exija esse tipo de atividade de modo tão frequente.

Nas observações das aulas desse professor identificamos os saberes formativos em suas práticas ao se preocupar em aproximar os conteúdos da realidade dos alunos para ampliar seus conhecimentos. Frequentemente víamos esse professor utilizando exemplos próximos a seus alunos em suas explicações. Ao explicar a diferença entre uma empresa matriz e suas filiais para a turma de sétimo ano do ensino fundamental, referiu-se a uma hamburgueria localizada nas proximidades da escola. Em uma turma de primeiro ano do ensino médio fez menção ao seriado *Vikings*¹⁸ (canal *History*) para explicar das antigas divisões entre reinos até a formação dos países, na atualidade.

Ao ser questionado, em nossa entrevista, sobre os exemplos que utiliza em sala de aula o referido professor falou:

[...] procuro sempre utilizar exemplos do cotidiano deles porque quando vou explicar ele tá visualizando porque o software visual ali já foi utilizado então ele puxa da memória dele, o que faz ele pensar, o que faz ele refletir; mas ele vê que quando ele for assistir aquilo ali, ou passar por tal lugar, o pensamento que ele tem sobre aquilo ali não é só entretenimento e já ligo com a sala de aula. (Prof. Geraldo Viana)

Na sala de aula, o professor Vinícius Santos em muito se assemelha ao professor Geraldo Viana, ele frequentemente recorria a exemplos da realidade de seus alunos, assim como à sua própria e experiência pessoal, como forma de

¹⁸ A referida série é inspirada nas histórias expansionistas de invasões, comércio e exploração dos nórdicos da Escandinávia Medieval, assim aborda a saga de navegadores nórdicos que exploram, e conquistam, novos territórios.

dinamizar suas aulas e ter uma participação mais ativa de seus alunos. Esse professor sempre iniciava suas aulas perguntando a opinião dos seus alunos sobre o tema a ser debatido e ilustrava com histórias de sua vida. Por exemplo, em uma aula sobre a globalização para turmas do terceiro ano do ensino médio, o professor Vinícius perguntou aos alunos o que significava globalização e, para ilustrar modificações que estão ocorrendo na sociedade global, o professor exemplificou com suas experiências pessoais: possuir computador e telefone celular, algo que, segundo ele, demorou muito para acontecer e que na atualidade celular e computador, para seus alunos, são equipamentos tidos como básicos.

Quando questionado sobre o motivo de lançar mão desse tipo de referência pessoal, o professor Vinícius alegou:

[...] essas histórias eu uso pra exemplificar, pra ajudar os alunos a entender de uma forma mais fácil e assim, eu acho que os exemplos, as histórias, servem para ilustrar o conhecimento teórico. (Prof. Vinícius Santos)

Assim podemos perceber os exemplos e referências pessoais utilizados em sala de aula por esse professor, servem para estimular aprendizagem e facilitar o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo abordado.

O professor Vinícius Santos, como fruto da prática vivenciada durante sua formação inicial, costuma organizar em momentos específicos lanches coletivos com seus alunos. Esses momentos têm como intuito principal estreitar os laços de professores com os estudantes e destes entre si. Conforme esse professor, o interesse por fazer esses encontros com o grupo de alunos está relacionado a experiências positivas vivenciadas durante sua formação acadêmica. Contudo, o professor relata que nem sempre esses momentos são positivos, haja vista que parte de seus alunos, em momentos específicos, não demonstram maturidade suficiente para partilharem desses encontros com alunos de outras turmas.

Frente ao exposto, reconhecemos que os depoimentos e práticas dos professores iniciantes de Geografia investigados têm relação direta com a sua formação, uma vez que durante o percurso formativo, no curso dos diversos componentes curriculares – especialmente os pedagógicos - o futuro professor é estimulado a aproximar o conteúdo da realidade do aluno.

Enxergamos a formação, seja ela institucional ou autônoma, como uma possibilidade através da qual o professor busca se manter atualizado frente as demandas da profissão docente. Desse modo, corroboramos o entendimento de

Machado (2006), de que o professor quando se considera formado, e não busca a formação continuada (em seus mais diversos formatos) perde a oportunidade de continuar pesquisando e questionando sua área de conhecimento. Este profissional caminha rumo a se tornar um profissional desatualizado e sem condições de dialogar com o seu campo de atuação. Ressaltamos como constante necessidade do professor persistir estudando e que a formação continuada constitui uma demanda recorrente no exercício de suas práticas no contexto atual.

Lembramos que abordando a formação e prática de professores iniciantes de Geografia, a pesquisa desenvolvida por Teixeira (2016) sinalizou que lacunas advindas da formação inicial tendem a tornar mais difícil o trabalho do professor em início de carreira. Conforme os resultados deste estudo, apesar das lacunas que alegam ter em decorrência da formação inicial, esses professores iniciantes acreditam que, através do estudo, elas podem ser sanadas. A despeito de todos os limites, eles reconhecem que a formação inicial forneceu a base para a atuação na docência.

6.1.1.4 Formação inicial e a prática docente

Ao serem questionados a respeito da preparação para o exercício da docência durante a formação inicial, suas contribuições para a prática o planejamento e sistematização do fazer docente em sala de aula, os três participantes não se referiram a treinamento ou aquisição de técnicas específicas oferecidas, mas destacaram que as diferentes atividades, desenvolvidas ao longo do curso de licenciatura, preparam para assumir a carreira docente. Afirmou um deles:

Sim! [...] em particular, era eu quem apresentava trabalhos, os projetos [...] então de alguma forma eu tinha facilidade de trabalhar de forma didática, com explanação de conteúdo, então você vai vendo aí que tem uma certa aptidão com a licenciatura. [...] Aí você vai pegando aquelas práticas de como explanar conteúdo e aí, de alguma forma, quando você se vê está quase na licenciatura. (Prof. Gilson Santiago)

Nesse sentido, o professor Gilson acredita que a formação inicial em Geografia lhe forneceu conhecimentos para atuar como professor à medida em que realizava atividades nas quais precisava lidar com grupos diferentes, explicar os conteúdos e construir conhecimentos com esses grupos.

O professor Geraldo Viana, deixa mais claro as contribuições da formação na licenciatura em Geografia para sua atuação como docente, destaca especialmente a formação pedagógica e menos a específica em seu processo formativo. Afirma:

Da parte da Geografia em si, falta, falta muito. Inclusive melhorou um pouco agora a chegada de um professor que tá trabalhando o ensino da Geografia, mas antes dele ninguém trabalhava isso, até mesmo os professores que tinham a licenciatura [...] tinham a visão muito mais do bacharel [...] quanto ao CE, aí sim... Eu tive uma satisfação muito grande! Porque eu encontrei exatamente o que eu esperava, que era um ambiente de debate sobre as diversas frentes que a gente tem da Educação, sobre os diversos modos [...] E lá eu consegui desenvolver muita coisa do que eu uso hoje em sala de aula. (Prof. Geraldo Viana)

O professor Vinícius Santos, afirma que tanto a formação na licenciatura em Geografia, quanto as disciplinas específicas da Ciência Geográfica forneceram conhecimentos necessários à sua atuação como docente, porém ressalta como mais significativo a experiência prática, o exercício da docência. Diz o professor:

Eu acho que se a gente for mensurar no percentual eu vou na casa de uns 25%, o restante fui buscar! Assim, embora a gente pague as disciplinas, mas assim a experiência mesmo, o contato, o saber lidar, as dificuldades, é... O vencer barreiras, isso se dá só a partir do convívio mesmo, dos contatos. Isso a universidade não traz pra você. Você não sai de lá já pronto, já preparado pra isso. Eu acho que 25% do que você vai usar e os 75% restante é experiência. (Prof. Vinícius Santos)

O professor Vinícius Santos, também atribui a sua formação inicial os conhecimentos adquiridos acerca do trabalho/aula de campo (estudos didáticos realizados em campo, atividade muito comum no curso de graduação em Geografia), tanto sobre seu planejamento quanto a importância de que essa atividade que em muito auxilia o processo de construção da aprendizagem. Disse o professor:

Basicamente é baseada na experiência do curso de Geografia. Aí, como eu já expliquei muita coisa, e assim, eu pretendo sair dos livros; e eu acho que pra produzir eles devem ter a experiência viva daquilo. Eles precisam analisar aquilo ali, saber como é que é a coisa a olho nu. Aí eu acho que é bastante interessante essas observações. Mas, pra isso acontecer eu pesquiso bastante antes, converso com outros professores pra que a gente desenvolva junto e vou ao local antes, fazer um reconhecimento pra ver se cabe ou não. (Prof. Vinícius Santos)

Pelo depoimento é possível perceber que o professor Vinícius reconhece as contribuições que trabalhos/aulas de campo possuem na formação do aluno como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Para ter essa compreensão

lembra a importância das aulas de campo durante a formação, assim como as aulas de cunho teórico que teve que preparar e ministrar. O referido professor, diferente dos demais, foi o único a realizar atividades desse tipo, haja vista que recebia apoio da gestão da escola assim como de seus pares, o que não acontecia com os demais professores participantes desta pesquisa.

Conforme os depoimentos e a observação das práticas dos docentes iniciantes de Geografia, os saberes adquiridos/construídos durante a formação inicial nos cursos de licenciatura, abarcam diversos elementos, os quais são mais ou menos enfatizados no trabalho docente que realizam. Cada professor faz referência à formação inicial articulando-a a diversos elementos. Assim, percebemos a diferenciação de aprendizagens e ressignificações do processo por cada sujeito. Destacamos que os três professores fizeram sua formação na mesma instituição de ensino superior, em um período semelhante, portanto, vivenciaram um projeto formativo institucional muito semelhante. Sobre o saber de formação dos profissionais analisados nesta pesquisa, lembramos os autores Tardif (2014), Gauthier et al (2013), os quais denominam de saber da formação profissional, aqui denominado de saber formativo, os conhecimentos produzidos a respeito da escola e sobre a profissão docente, transmitidos aos professores em seus processos de formação institucionalizada. Tais saberes confluem para o que defende Freire (2014), segundo o qual a função do professor não é transmitir ou comunicar conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção.

6.1.2 Saberes disciplinares e curriculares nas práticas do professor de Geografia em início de carreira

Conforme Gauthier et al (2013) e Tardif (2014) os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, que nossa sociedade dispõe, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas. Esses saberes são transmitidos pelos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Ainda, conforme os referidos autores, o saber curricular é o conhecimento disciplinar transformado em programa de ensino/currículo. Em muitos casos, esse

currículo também não é produzido pelos professores e sim por agentes do Estado ou especialistas, mesmo assim, o professor deve ter conhecimento sobre o programa/currículo, pois constitui a referência para o trabalho docente.

Foi possível perceber que os saberes disciplinares dos professores participantes estão relacionados a diversas disciplinas e áreas de conhecimento, mesmo que de forma mínima, das quais eles lançam mão para melhor trabalhar com a Geografia, bem como influenciar, de forma positiva, o processo de aprendizagem, haja vista que a Geografia é a ciência que estuda o Homem e seu meio o que implica articulá-la a conhecimentos físicos e humanos da sociedade.

Os saberes curriculares, por sua vez, aproximaram-se das orientações contidas nos parâmetros curriculares¹⁹ da Geografia (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), vigentes em 2018 nas escolas situadas no estado de Pernambuco. Essas orientações estão relacionadas aos conteúdos, eixos, expectativas de aprendizagem e propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos professores.

No quadro 02, a seguir apresentamos as duas subcategorias relacionadas aos saberes disciplinares e curriculares detectados nas práticas dos professores investigados.

Quadro 02 - Subcategorias referentes à categoria 02: Saberes disciplinares e curriculares expressos nas práticas do professor de Geografia em início de carreira

Saberes disciplinares e curriculares nas práticas do professor de Geografia em início de carreira	Subcategorias
	▪ Tentativas de interdisciplinaridade: o diálogo da Geografia com diferentes disciplinas; ▪ Entre o Currículo e o livro didático.

¹⁹ A Secretaria estadual de Educação de Pernambuco, disponibiliza em sua *home page*, desde 2013, arquivos como os “Parâmetros Curriculares de Geografia” (tratando os anos finais do ensino fundamental e médio em um mesmo documento), os “Conteúdos a serem trabalhados por bimestre” em consonância com os parâmetros curriculares (documentos específicos, um para os anos finais do ensino fundamental e outro para ensino médio) e os “parâmetros na sala de aula” (que articula os parâmetros curriculares de Pernambuco com propostas de atividades ao professor). Os documentos buscam facilitar o acesso e apropriação dos parâmetros curriculares aos professores, assim como propostas de atividades que possam contribuir com suas práticas.

6.1.2.1 Tentativas de interdisciplinaridade: O diálogo da Geografia com diferentes disciplinas

Consideramos a multiplicidade dos saberes disciplinares necessários à prática do professor de Geografia, haja vista que essa Ciência e disciplina é reconhecida como um campo interdisciplinar.

Conforme detectamos ao longo das observações, os saberes disciplinares do professor Gilson Santiago, em sua maioria, estão vinculados à Biologia, História e Matemática. Os conhecimentos da Biologia foram abordados em suas turmas de primeiro ano do ensino médio quando, em suas aulas, tratou sobre ciclo da água e Biomas brasileiros. Os conhecimentos históricos foram considerados no tratamento de diversos assuntos, tais como: lei de terras, ciclos e cultivos no Brasil (na turma de segundo ano do ensino médio) “Bipolaridade mundial”, o mundo “Pós II guerra Mundial” e conflitos no “Oriente Médio” (nas turmas de terceiro ano). A Matemática sempre estava presente nas interpretações dos gráficos que utilizava nas diferentes turmas.

Também o professor Geraldo Viana, em suas aulas lançava mão de conhecimentos disciplinares diversos, como a Química, ao tratar sobre “minerais e rochas”, “núcleo da terra” e algumas fontes de energia (em turmas de terceiro ano do ensino médio e sétimo ano do ensino fundamental). Identificamos a presença da disciplina História quando esse professor tratou sobre os assuntos: bipolaridade mundial, “crise” na Venezuela, “formação de países”, “industrialização brasileira”, “América Latina”, “Ásia”, dentre outros em várias turmas, tanto nas turmas dos anos finais do ensino fundamental como nas de ensino médio. Os conhecimentos de Física foram abordados quando o professor explicou sobre formação de energia (na turma sétimo ano do ensino fundamental). A Biologia se fez presente no debate sobre os Biomas brasileiros; e a Matemática, predominantemente, ao tratar dos sistemas de medidas, quando, por exemplo, ia transformando centímetros em milímetros, ao abordar os gráficos de climograma²⁰ em aulas nas turmas de ensino médio.

O professor Vinícius Santos articulava o ensino da Geografia à História, ao abordar em suas turmas temas como “Bipolaridade mundial”, “Formação territorial

²⁰ Gráfico de climograma: Representação gráfica do clima que permite uma compreensão mais fácil do perfil climático de determinada região. Através do climograma pode se representar as variações de temperatura e precipitações durante um determinado período de, geralmente, de um ano.

brasileira”, entre outros. Percebemos referências à Biologia quando fez exposição dialogada sobre os “Biomas brasileiros” e, assim como os demais docentes investigados, utilizava constantemente a Matemática para a leitura e interpretação de gráficos.

Nesse sentido, depreendemos que há uma diversidade de saberes disciplinares permeando o ensino da Geografia e, que tais saberes, são referenciados pelos professores em início a carreira investigados nesta pesquisa. Desse modo, reconhecemos nas práticas desses docentes as considerações de Gauthier et al (2013) e Tardif (2014), segundo os quais, os professores mobilizam saberes reconhecidos, identificados e pertencentes a diferentes campos do conhecimento. Esses saberes foram produzidos por pesquisadores e acumulados pela sociedade ao longo dos tempos e deles os docentes extraem o que é importante e necessário ser partilhado com seus alunos, a partir de suas práticas.

Entendendo que no processo formativo o professor se apropria dos saberes de um campo de conhecimento no qual irá exercer a docência, pois é este saber acumulado que o diferencia de um leigo, o conjunto das observações revelou a abrangência do corpo de disciplinas que se vinculam à Geografia. Esses saberes disciplinares são do domínio desses docentes, que delas lançam mão para desenvolver suas práticas.

Nessa perspectiva, situamos Freire (2014) ao dizer que os professores devem ser nutridos de conhecimentos capazes de satisfazer as curiosidades dos alunos. Nessa mesma linha Pimenta (2005) evidencia que esse saber se faz necessário à prática dos professores, por possibilitar aos alunos o desenvolvimento da reflexão e provável aquisição da sabedoria necessária a permanente construção do humano. Como já dissemos, durante as observações que realizamos das aulas dos três professores, as interfaces da Geografia com as outras disciplinas se fizeram presentes predominantemente na exposição dos conteúdos e no esclarecimento de dúvidas e questionamentos da parte dos alunos. Os professores tratavam as temáticas de forma macro, conseqüentemente, relacionando a Geografia a outras disciplinas.

Sobre a articulação entre diversas disciplinas no fazer docente dos professores de Geografia, percebemos semelhanças com os achados de Teixeira (2016) e Roething (2016), pois, segundo eles, a despeito das possíveis lacunas advindas da formação inicial no que tange ao saber disciplinar, os professores demonstraram

saná-las com pesquisas e estudos individuais. Esses professores demonstram preocupação e procuram suprir as necessidades que seus alunos demandam. Conforme constataram Teixeira (2016) e Roething (2016), a maioria dos professores investigados demonstra ser interessada e comprometida com aprendizagem dos estudantes.

6.1.2.2 Entre o Currículo e o livro didático

Entendendo o currículo como um campo complexo cujos limites conceituais são bastante amplos, e que conforme A. Moreira (1990), pode ser definido a partir de concepções “comuns” e “típicas”. Na concepção “comum” o currículo é definido como sequência de disciplinas para o sistema escolar, sendo costumeiramente confundido como plano de estudo, ou programa de ensino. Na concepção “típica” o currículo constitui um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola, como um plano de organização para a aprendizagem.

Na visão de Saviani (2004) trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. Para o referido autor, o processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta.

Mesmo assim, o currículo muitas vezes tem sido pensado e definido por técnicos, em sua maioria externos à sala de aula, cabendo aos docentes apenas a tarefa de viabilizá-lo por meio de programas escolares sob a forma de conteúdos e garantirem a aprendizagem.

Nessa linha de entendimento, ou seja, cientes da complexidade intrínseca do currículo, na presente subcategoria analisamos, com base nas observações das práticas dos três professores, como os saberes curriculares se manifestavam. Ressaltamos que o currículo faz-se vivo, no decorrer nas aulas, no trato dado pelos docentes na escola e em sala aos conhecimentos e cultura socialmente acumulada.

Nesse sentido, detectamos que o currículo norteia o trabalho docente, nele estão prescritos os conteúdos/conhecimentos a serem abordados, assim como as expectativas de aprendizagem a serem conquistadas, contudo o professor revela certa autonomia no exercício de suas práticas. Notamos, por exemplo, que eles escolhem as melhores formas/estratégias para trabalhar os conteúdos e as

expectativas de aprendizagem funcionam como orientadoras das práticas desses docentes.

Nas observações da prática do professor Gilson Santiago, por exemplo, percebemos que ele trabalhou com seus alunos do primeiro ano do ensino médio o “Ciclo da água e Hidrosfera”, conteúdo prescrito pelos Parâmetros Curriculares para o ensino médio de Geografia, da Rede Estadual de Pernambuco. Este conteúdo vincula-se ao eixo das relações natureza e ações humanas, que tem como principais objetivos: analisar a dinâmica da água e a importância da bacias hidrográficas; compreender a importância do patrimônio natural e a necessidade de adoção de políticas e práticas de conservação assim como compreender a dinâmica dos recursos hídricos (PERNAMBUCO, 2013b p.07). Considerando a abrangência desse conteúdo e o eixo ao qual se vincula, tratou da dinâmica hidrológica da terra, rios e bacias hidrográficas. Ao abordar este conteúdo o professor Gilson utilizou muitos mapas e imagens como fontes de ilustrações que procuraram atender às expectativas de aprendizagem esperadas para esse grupo de estudantes.

Nas turmas de segundo ano do ensino médio o professor tratou da “Agricultura”, um conteúdo com várias interfaces, que conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino da Geografia em Pernambuco, deve dentre outros pontos, deve auxiliar a reconhecer as diversas formas de uso e apropriação do espaço rural, analisar as relações entre o meio rural e urbano, o processo de modernização da agricultura, o papel do agronegócio no Brasil e suas implicações para as questões econômicas e sociais no campo (PERNAMBUCO, 2013b).

Nesse caso o professor tratou sobre os diferentes tipos de agricultura no Brasil, os impactos que o avanço da agricultura vem ocasionando no meio ambiente como desmatamento, desabastecimento dos lençóis freáticos e poluição dos rios, os combates a posse de terra, utilização de agrotóxicos nas lavouras, percurso histórico da agricultura no país, dentre outros pontos. Ao tratar este conteúdo de agricultura com seus alunos, o professor Gilson utilizou vários mapas, charges, gráficos e vídeos. Os mapas, em sua maioria, tratavam da crescente expansão agrícola no Brasil, fazendo comparativos entre décadas passadas, o que contribuiu para acompanhar visualmente as modificações. Além disso, usando o mapa como recurso, tratou sobre culturas agrícolas predominantes e outros indicativos que levavam os alunos a refletirem sobre o conteúdo abordado, a exemplo de um mapa que ilustrava a distribuição de trator no país, exemplificando sobre a distribuição dos

maquinários para a agricultura. Outro instrumento que auxiliou o professor no trato a este conteúdo foi o uso de charges, as quais faziam críticas ao uso de agrotóxico e posse de terras; assim como vídeos²¹ que abordavam a disputa por posse de terras na região norte do Brasil.

Em suas turmas de terceiro ano do ensino médio, o professor Gilson tratou da “Globalização e Organismos multilaterais”. Ao abordar este conteúdo nessas turmas o professor fez uso de muitos mapas, para situar os alunos em relação à localização de cada país, assim como as regiões de conflito armado exatamente no período em que realizávamos as observações. As imagens também foram utilizadas e serviram para ilustrar/visualizar pessoas importantes, integrantes das organizações. Além das imagens, o professor fez uso de muitos vídeos/documentários sobre a globalização, os conflitos nos países e principalmente sobre o funcionamento da Organização das Nações Unidas (ONU), seus países membros, reuniões, conferências e papéis a serem desempenhados. O professor Gilson revelava em suas práticas querer atingir as expectativas de aprendizagem para esse conteúdo indicadas no currículo prescrito, quais sejam: compreender a reorganização geopolítica mundial, analisar as relações de poder no espaço mundial no período da guerra fria, reconhecer a importância dos organismos multilaterais no mundo contemporâneo, dentre outros pontos explícitos nos Parâmetros Curriculares de Geografia para o estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013b).

Na maior parte das aulas observadas, o professor Geraldo Viana trabalhou com seus alunos das turmas de ensino fundamental e médio a parte física da Geografia. No entanto, este professor não dicotomizava a Geografia Física da Humana. Em sua turma de sexto ano o professor Geraldo abordou o conteúdo “Cartografia” tratando o conceito, escalas, projeções e coordenadas geográficas. Para tratar desse conteúdo com seus alunos, o professor Geraldo fez muitos desenhos no quadro branco, e os alunos acompanhavam suas explicações pelo livro didático. Com base nos Parâmetros Curriculares para o ensino de Geografia no estado de Pernambuco, os conteúdos da temática Cartografia devem ser abordados de forma que os alunos compreendam: a importância da linguagem cartográfica para a análise geográfica da realidade; a simbologia presente nos mapas; o conceito de escala e sua importância para a elaboração e leitura das representações

²¹ Vídeos: “Você sabe o que é grilagem de terra?” e “Lei de Terras”

cartográficas e o sistema de coordenadas geográfica e, além disso, possam utilizar os conhecimentos cartográficos em atividades de localização e orientação no espaço e compreender o sistema de coordenadas geográficas (PERNAMBUCO, 2013c).

Convém salientar que, de acordo com o mencionado documento curricular, o conteúdo de Cartografia deve ser trabalhado com os alunos do sexto ano no primeiro bimestre letivo. Como o conteúdo estava sendo abordado no último bimestre inferimos que ou o professor modificou tal orientação priorizando outros conteúdos, que julga ser mais importantes, ou ele obedece a sequência de conteúdos do livro didático, nesse caso, o conteúdo Cartografia integra os últimos capítulos.

Nas turmas de sétimo ano do ensino fundamental o professor Geraldo Viana abordou o conteúdo as “Fontes de energia”, renováveis e não renováveis. Dentre essas fontes destacou a energia solar, eólica, hidrelétrica, nuclear, geotérmica, de biomassa, dos mares e a energia termoelétrica. Conforme as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, este conteúdo integra o eixo temático questão ambiental, deve ser ministrado no terceiro bimestre (PERNAMBUCO, 2013c) e tem como objetivo: identificar e analisar a composição da matriz energética mundial e brasileira, assim como reconhecer a importância da questão energética, para o enfrentamento dos desafios ambientais e a construção do desenvolvimento sustentável. Para tratar o conteúdo, o professor Geraldo seguiu a dinâmica adotada na turma do sexto ano, ou seja, fez vários desenhos no quadro, assim como escreveu a fim de facilitar a compreensão do assunto. Percebemos que os alunos acompanhavam as explicações se orientando pelos desenhos do professor e figuras contidas em seus livros. Nessa ocasião, inclusive, os alunos agradeceram ao professor por desenhar o funcionamento de uma usina termoelétrica, pois a figura do livro não era de fácil entendimento.

Na turma do oitavo ano o professor Geraldo trabalhou o conteúdo: “América Latina: suas questões físicas e sociais”. Para abordá-lo, o docente foi construindo, junto com seus alunos, um resumo no quadro, uns anotavam e outros prestavam atenção no que o professor falava e, concomitantemente, acompanhavam pelo livro didático. Os alunos participaram bastante das aulas, principalmente pedindo esclarecimentos de dúvidas acerca de notícias que circulavam na televisão e redes

sociais²² a exemplo da “Crise da Venezuela”, do “Brasil virar uma Venezuela” ou “Brasil virar Cuba”. O professor Geraldo, de forma imparcial, tentava esclarecer as questões dos alunos, retomando a origem dos problemas nesses países, desde quando na Venezuela, rica em petróleo, havia muitos investimentos externos e, conseqüentemente, a maior parte dos lucros não permanecia no país, o que acarretava em elevados índices de desigualdade social, e Cuba, na antiguidade, era considerada uma “ilha de férias” dos cidadãos norte-americanos, havendo muitos cassinos de proprietários estadunidenses, e que o lucro desses investimentos também retornavam ao país de origem dos proprietários, o que em ambos casos gerou revoltas por parte da população. Então, esses não satisfeitos com a situação de seus países, venezuelanos e cubanos, cada um a seu modo, procuraram reverter esse quadro e priorizar o crescimento interno do país; o que acarretou em diversas conseqüências, positivas ou não, para esses países. O professor frisou, em vários momentos, que não concordava nem discordava com a postura existente em cada país, e que era necessário ter conhecimento sobre vários pontos para se chegar a um posicionamento.

O referido conteúdo também fazia parte de diferentes eixos temáticos dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco. O documento base, e seus complementos, sugerem que as expectativas de aprendizagem, no tocante as regionalizações mundiais, e seus aspectos físicos e humanos sejam trabalhados de modo separado. No entanto, os livros didáticos de Geografia, em sua maioria, não dicotomizam, mas agrupam esses aspectos o que facilita sua abordagem nas aulas.

Nas turmas do nono ano o professor Geraldo trabalhou o conteúdo “Continente asiático”, fazendo uso de imagens, mapas e vídeos. O professor debatia com seus alunos, mostrava a localização dos maiores países na Ásia, assim fazia referências a questões econômicas, sociais e conflitos entre os países, a exemplo da Índia com o Paquistão, países limítrofes que há anos vivem em conflito, o professor mostrou ainda um vídeo sobre o momento, recorrente, de fechamento da fronteira entre esses dois países. O agrupamento dos países a partir do continente em que estão inseridos fisicamente, é assunto costumeiramente tratado nos livros didáticos das turmas do nono ano do ensino fundamental e , assim como o conteúdo sobre “América Latina” abordado pelo professor Geraldo no oitavo ano do ensino

²² As aulas estavam ocorrendo em um período próximo às eleições presidenciais brasileiras do ano de 2018 e naquele período circularam várias notícias falsas sobre os diferentes candidatos.

fundamental, está distribuído em diversos eixos temáticos da proposta curricular, dentre eles os de “Globalização, regionalização e territórios em rede” (PERNAMBUCO, 2013a p. 50). Estes eixos apresentam como uma das expectativas de aprendizagem o conhecimento acerca das diferentes formas de regionalização do espaço geográfico mundial. Na tentativa de facilitar a abordagem desses conteúdos eles também aparecem agrupados nos livros didáticos, o que pode favorecer o trabalho do professor.

O professor Geraldo Viana, nas turmas de primeiro ano do ensino médio, tratou sobre “Climas e Biomas”, conteúdos presentes no eixo natureza e ação humana que objetiva fazer os alunos compreenderem a diversidade e distribuição da cobertura vegetal; a dinâmica climatológica e meteorológica, sua importância e influências na vida da sociedade (PERNAMBUCO, 2013a). No documento os conteúdos a serem trabalhados por bimestre (PERNAMBUCO, 2013b), de forma mais específica as expectativas de aprendizagem reiteram a necessidade de se compreender a dinâmica dos componentes naturais (clima, vegetação, dentre outros) assim como os principais domínios naturais do espaço geográfico mundial. Percebemos uma equivalência entre as orientações curriculares para as escolas do estado de Pernambuco e o conteúdo do livro utilizado pelo professor Geraldo.

Para trabalhar esses conteúdos o docente utilizou muitas imagens e mapas especialmente para explicar a distribuição dos climas e biomas no mundo. O professor Geraldo também fez uso de gráficos chamados de climograma quando, após a exposição do conteúdo, percebeu que os alunos apresentavam dificuldades de compreensão do referido conteúdo. Para isto propôs uma atividade de análise dessa representação gráfica, isto é, os alunos deveriam analisar climogramas projetados no quadro, suas médias de temperatura e precipitação e, com base nesses dados, detectarem a qual clima pertencia.

No segundo ano do ensino médio quando trabalhou os conteúdos: Transportes, meios de transportes, as malhas brasileiras, o desenvolvimento tecnológico como fator essencial nos transportes, os tipos de transportes mais utilizados no Brasil e suas principais finalidades, novamente, o professor Geraldo fez uso de mapas e gráficos, ferramentas de ilustração que auxiliavam a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, o professor conversava com eles sobre os assuntos e percebíamos que havia entendimento sobre o que era tratado.

O conteúdo “transportes” está inserido nos Parâmetros Curriculares para o estado de Pernambuco no eixo espaço geográfico, globalização e desenvolvimento técnico-científico e prevê que os estudantes compreendam o papel das tecnologias na área de transporte para o desenvolvimento do processo de globalização e suas implicações socioespaciais. De acordo com o documento, Pernambuco (2013b), o conteúdo deve ser tratado no segundo bimestre do terceiro ano do ensino médio. Mais uma vez, no decorrer das observações, percebemos que o conteúdo não foi trabalhado pelo professor no tempo previsto pelos Parâmetros curriculares do estado.

Na turma do terceiro ano do ensino médio os conteúdos foram: “Minerais e rochas” e “Bipolaridade mundial”. Para trabalhá-los, o professor Geraldo utilizou, predominantemente, o projetor apresentando várias sequências de imagens e mapas. No documento curricular (PERNAMBUCO, 2013b) o conteúdo (minerais e rochas) vincula-se ao eixo natureza e ação humana prevendo a compreensão por parte dos estudantes da estrutura e a dinâmica geológica do planeta Terra. O docente debatia muito com seus alunos, esclarecia algumas curiosidades, assim como os questionava sobre o assunto.

Ao tratar sobre “Bipolaridade mundial”, o professor inicialmente debateu sobre capitalismo e socialismo, seus processos históricos e desdobramentos na atualidade, além disso fez uso de curtos vídeos que explicavam, de outra forma, o mundo “bipolar”. Ressaltamos que o referido conteúdo encontra-se presente nos parâmetros curriculares no eixo “Geopolítica e as relações internacionais”. Este eixo indica como expectativas de aprendizagem: a compreensão da reorganização geopolítica mundial no período pós-guerra; das relações de poder no espaço mundial no período da guerra fria; dessas mesmas relações de poder na Nova Ordem Mundial instaurada com o fim da guerra fria, bem como do poder dos organismos multilaterais no mundo contemporâneo (PERNAMBUCO, 2013b).

Ao vincularmos os eixos e expectativas de aprendizagem indicados nos Parâmetros curriculares para o estado de Pernambuco à prática do professor Geraldo Viana, percebemos que os conteúdos abordados em suas aulas não seguem literalmente o que é prescrito por tais parâmetros. Esses conteúdos, em sua maioria, não são tratados nas séries esperadas, na sequência proposta pelo documento.

Tendo em vista o caráter institucional dos saberes curriculares admitimos que o referido professor consegue transitar e lidar com esse tipo de saber materializado como programa escolar de modo a atender os objetivos prescritos e com certa autonomia na criação de estratégias viáveis para garantir a aprendizagem de seus alunos.

O professor Vinícius Santos, em suas turmas de primeiro ano do ensino médio abordou o conteúdo “Agricultura no Brasil”, fazendo uso de diversos mapas e gráficos. Nas aulas, os alunos mesmo dispondo do livro didático, guiavam-se pelos slides do professor. Demonstavam achar mais interessante; tendo em vista que a todo instante suas opiniões e conhecimentos eram solicitadas pelo professor. O docente, agindo dessa forma, procurava atender as expectativas de aprendizagem previstas nos Parâmetros Curriculares, dentre elas: reconhecer as várias formas de uso e apropriação do espaço rural; o papel das inovações tecnológicas no meio rural; analisar o processo de modernização da agricultura; a distribuição espacial das atividades produtivas; a organização do espaço agrário brasileiro; o papel da agricultura familiar na produção agrícola brasileira e suas implicações para as questões de ordem econômica e sociais do campo.

Nas turmas do segundo ano do ensino médio, seguindo o currículo prescrito pela Secretaria Estadual de Educação, o professor Vinícius Santos tratou sobre a “Degradação dos recursos hídricos” e “Poluição atmosférica”. Este conteúdo foi trabalhado pelo professor utilizando como recursos vídeos/documentários e imagens, os quais contribuíram para o debate e melhor apropriação por parte dos seus alunos.

Nas turmas de terceiro ano do ensino médio o professor Vinícius abordou o conteúdo “Globalização”, assunto tão amplo como o termo expressa. Sobre este conteúdo, dentre outros pontos, o currículo prevê: possibilitar a análise relações de poder no espaço mundial no período da guerra fria; reconhecer a importância dos organismos multilaterais no mundo contemporâneo; compreender o papel das tecnologias no desenvolvimento do processo de globalização e analisar as desigualdades entre os países no mundo globalizado.

Ao tratar este conteúdo o professor projetava imagens e mapas e seguia questionando seus alunos acerca do tema, buscando saber suas percepções sobre o mesmo. O professor também fez uso de uma música²³ e solicitou que os alunos

²³ Música Disneylândia, grupo Titãs, 1993.

interpretassem o texto relacionando-o ao conteúdo “globalização”. Conforme presenciamos, o uso deste recurso, provocou um rico debate na sala de aula, o que, conforme depreendemos, favoreceu a construção coletiva do conhecimento.

De acordo com o que observamos, os Parâmetros curriculares são utilizados pelos professores como um documento norteador, tendo em vista que nas escolas pouco se conversava sobre seguir ou não essas orientações curriculares. Normalmente o que prevalece é a gestão da escola entregar o livro didático de Geografia adotado aos professores na expectativa de que eles saibam como proceder. Quando têm alguma necessidade de orientação curricular institucional para suas práticas, os professores tomam conhecimento dos Parâmetros Curriculares do estado e nele buscam subsídios para o trabalho decente.

Na prática do professor Vinicius identificamos uma certa autonomia, porém ele não desconsiderava as orientações curriculares vigentes, revelava ter conhecimento dos Parâmetros e fazia uso de estratégias e recursos que correspondessem às expectativas de aprendizagem previstas institucionalmente.

Anteriormente tratamos sobre o planejamento na prática dos docentes investigados nesta pesquisa e relacionamos o ato de planejar aos saberes formativos profissionais. Neste momento, em que nos referimos aos saberes curriculares, ressaltamos que os professores planejavam suas atividades tomando por base os conteúdos a serem abordados em sala de aula e as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas.

De modo geral eles seguiam a sequência de conteúdos estabelecida pelo livro didático; as expectativas de aprendizagem a serem atingidas; definiam a metodologia a ser adotada de acordo com as peculiaridades das turmas; selecionavam os recursos a serem utilizados, assim como estabeleciam o tempo demandado por cada conteúdo, julgando o que teria abordagem mais ou menos aprofundada.

No âmbito dos docentes iniciantes investigados percebemos algumas discretas diferenças. Por exemplo, o professor Gilson não seguia a sequência de conteúdos estabelecida pelo livro didático, ele se orientava pelos Parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. Os conteúdos de Geografia eram selecionados por bimestre para o ensino médio e, com base nessa seleção, ele definia a metodologia que julgava mais coerente para abordá-los em suas turmas. O professor Geraldo, como já dissemos neste capítulo, orientava-se predominantemente pelo livro didático

adotado. Segundo ele, mesmo que o livro divergisse do prescrito no currículo, o livro ainda era o principal material de consulta disponível para seus alunos. O professor Vinícius utilizava o livro didático como base para as suas aulas, mas procurava articulá-lo às expectativas de aprendizagens previstas nos parâmetros curriculares.

No que se refere à manifestação dos saberes curriculares nas práticas dos três docentes iniciantes o professor Gilson Santiago demonstrou uma maior autonomia para abordagem e definição da sequência dos conteúdos. Este professor não planeja suas aulas tomando como referência o livro didático adotado em suas turmas. A postura do docente, frente ao planejamento e demais atividades, pode estar relacionada a maior autonomia que os professores possuem em relação ao trabalho docente, pois há escolas nas quais a gestão solicita que o professor tome por base o livro didático para desenvolver sua prática. Foi o caso da escola em que atua o professor Geraldo Viana, como diversas vezes já mencionamos que, toma como referência este recurso para desenvolver sua prática como professor de Geografia. De modo semelhante ao professor Geraldo, o docente Vinícius Santos atua em uma escola, na qual a gestão cobra que o livro didático seja tomado como referência para o trabalho em sala de aula, mesmo assim ele articula esses conteúdos às expectativas de aprendizagem previstas no currículo.

Conforme Gauthier et al (2013) e Tardif (2014) os saberes curriculares como parte integrante dos programas escolares, são saberes produzidos e legitimados socialmente que devem ser selecionados e transformados em conhecimentos, desse modo o domínio a respeito desses programas também integra o conjunto dos saberes docente.

Nesse sentido, a pluralidade de conteúdos inseridos nos currículos que os três professores iniciantes de Geografia investigados mobilizam e a forma como abordam coincidem como o que defende Pimenta (2005) ao afirmar que o conhecimento não se reduz a informação, uma vez que os professores, solicitavam constantemente a participação de seus alunos, buscando saber o ponto de vista deles, o conhecimento prévio sobre o que se debatia em sala de aula, na busca por transformar as informações adquiridas em conhecimentos. Freire (2014) também sinaliza que o professor em sua prática docente tem o dever de reforçar a capacidade crítica de seus alunos. Percebemos essa preocupação nas práticas dos três professores pesquisados.

Rosa (2017) reconhece o fato de professores de Geografia em início de carreira considerarem os conhecimentos prévios dos alunos e a importância de serem sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Assim, tanto os professores investigados por Rosa (2017) como os participantes desta pesquisa (Geraldo Viana, Gilson Santiago e Vinícius Santos) mobilizam seus saberes curriculares ao tratarem os conteúdos da Geografia, em parceria com seus alunos tornam o processo construtivo da aprendizagem mais atraente e significativo.

Esses saberes manifestados nas práticas de docentes em início de carreira sugerem que os professores de Geografia, como um todo, introduzam seus alunos em discussões sobre os diferentes modos como os homens constroem e produzem o espaço geográfico. Isto seria possível mediante a utilização de diferentes linguagens que os incentivem a pesquisar, refletir, questionar e atuar de maneira ativa e crítica no contexto atual.

Atualmente no âmbito da Geografia tem sido cada vez mais consensual a ideia da construção de uma proposta pedagógica que problematize e incentive a reflexão sobre as práticas espaciais vivenciadas pelos estudantes, além disso defendemos o uso de diferentes formas de registros, fontes e linguagens (cinema, músicas, fotografias, textos, história em quadrinhos, Internet, dentre outras). Essas práticas possibilitam a produção e expressão de ideias e interpretação do conhecimento geográfico e foram constantes na prática dos três professores investigados.

6.1.3 A iniciação à docência e os saberes da Tradição pedagógica

Entendendo os saberes da tradição pedagógica como o saber adquirido pelo professor em sua fase de aluno e conforme Gauthier et al (2013), cada sujeito possui representações de escola e professor que guiam suas práticas. As experiências decorrentes do papel assumido como aluno, das posturas e práticas dos professores que tiveram ao longo da vida também exercem influência nas práticas dos docentes.

No contexto das observações o que depreendemos das práticas dos três professores de Geografia em início de carreira foi uma tentativa de romper com o modelo tradicional de ensino (centrado naquele que ensina) em direção ao desenvolvimento de práticas de valorização e preocupação com o sujeito que aprende.

No quadro 03, a seguir, apresentamos as subcategorias referentes à categoria: A iniciação à docência e os saberes da tradição pedagógica.

Quadro 03 - Subcategorias referentes a categoria 3: A iniciação à docência e os saberes da tradição pedagógica

	Subcategorias
A iniciação à docência e os saberes da tradição pedagógica	▪ O passado como estudante: Entre inspirações e rupturas; ▪ Reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem.

6.1.3.1 O passado como estudante: Entre inspirações e rupturas

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

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

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

Como afirmou o professor Gilson, mesmo com as adversidades da sala de aula, sejam advindas das alterações no funcionamento da escola, indisposição dos

alunos entre outros fatores, esse professor, por mais que não dominasse muito o conteúdo que lecionava, conseguia ter o domínio do grupo classe. Da fala do professor, podemos inferir que um saber da tradição pedagógica de que lança mão esse docente seria a gestão de sala de aula, o lidar com os alunos com autoridade.

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

Sim! Eu costumo, eu costumo falar pros meus alunos e... Isso é verdade, que eu sempre tento ser o professor que eu tive em alguns e que eu sempre quis ter com todos. Inclusive eu me baseio tanto em alguns professores que eu tive, que até piada eu repito né?!. Até algumas piadas geográficas e no geral que são interessantes, que é aquela *sacadazinha* legal. Então, eu sempre tento ser pra meu aluno aquele professor que eu quis ter. Eu sempre fui muito curioso e eu sempre gostei de falar muito. Então, quando eu pegava aquele professor que é tradicionalista, que quando a pessoa abria a boca pra falar ele dizia “agora é hora de explicação, dúvidas só no final” eu ficava extremamente ansioso porque a dúvida surgia no meio e se eu fosse esperar até o final já ia surgir outra dúvida e eu esquecia da primeira [...] então eu me baseio muito na minha história. (Prof. Geraldo Viana)

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

Já o professor Vinícius Santos, revelou que se orienta com base na prática de seus diversos professores, principalmente daqueles que teve contato durante o curso de graduação. Segundo este docente, ele não teve bons professores na educação básica que lhe servissem como inspiração. Assim, ele procura ser para seus alunos o professor de Geografia que não conseguiu ter. Para isto lembra

especialmente de professores com os quais conviveu no interior da universidade. Disse o professor:

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

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

6.1.3.2 Reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem

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

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

No tocante ao professor Gilson Santiago, durante as observações foi possível perceber que, apesar de vários episódios de desrespeito para com este professor, como, por exemplo: dispersão dos alunos (entrada e saída contínuas da sala de aula

sem permissão), conversas paralelas constantes e xingamentos ao professor, não percebemos indicativos de autoritarismo de sua parte. O docente costumava buscar o diálogo, ou apenas ignorar situações de conflito. Em sala de aula, chegou a ser xingado por um de seus alunos, nessa ocasião informou que depois da aula eles conversariam, o que ocorreu na sala da coordenação pedagógica. Na aula seguinte houve esclarecimentos acerca do ocorrido para toda a turma.

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

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

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

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

Conforme pudemos perceber, e Gauthier et al (2013) já sinalizavam, as representações de profissão e de ensino construídas pelos professores servem tanto para repetições de atitudes quanto para as suas superações. Eles tanto adaptam quanto modificam esse saber. O que detectamos entre os professores iniciantes de Geografia foram muito mais tentativas de superar modelos tradicionais vivenciados na escolarização, buscando (a despeito das barreiras institucionais e afetivas),

tornar a aprendizagem ativa. De modo semelhante, Rosa (2017) constatou como uma prática crescente dos professores de Geografia em início de carreira, o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, aqueles adquiridos em suas práticas cotidianas. Eles eram tomados como ponto de partida para o processo de ensino aprendizagem nas práticas dos docentes de Geografia que investigou.

6.1.4 Saberes experienciais dos docentes iniciantes

Entendemos o saber experiencial, como os conhecimentos de origem social, advindos das práxis social e cotidiana dos docentes. Nesta categoria agrupamos o que constitui o conjunto de saberes experienciais dos três professores de Geografia em início de carreira participantes desta pesquisa. Procuramos depreender esses saberes nos depoimentos dos sujeitos durante as entrevistas e nas observações de suas práticas. Além de estarem presentes nas categorias já apresentadas, esses saberes se manifestaram de modo mais consistente na gestão da sala de aula e do conteúdo pelos três professores.

A seguir, no quadro 04 apresentamos as subcategorias que se alinham aos saberes experienciais dos docentes iniciantes investigados.

Quadro 04 - Subcategorias referente à Categoria 4: Saberes experienciais dos docentes iniciantes

	Subcategorias
Saberes experienciais dos docentes iniciantes	▪ Os saberes experienciais na gestão da sala de aula; ▪ Os saberes experienciais na gestão dos conteúdos.

6.1.4.1 Os saberes experienciais na gestão da sala de aula

O modo como os saberes experienciais se manifestaram na gestão da sala de aula dos três docentes iniciantes foi variado.

Na prática da gestão de sala de aula do professor Gilson Santiago os saberes experienciais manifestavam-se nos diálogos que esse professor estabelecia com

seus alunos. Ele conduzia suas aulas de forma, consideravelmente, monótonas e aparentava pouco domínio no manejo e condução do grupo classe. Sua baixa entonação de voz e postura corporal não facilitavam o processo de gestão de sala de aula. Apesar disso, professor Gilson buscava junto a seus alunos resolver os problemas que surgiam nas aulas por meio do diálogo.

Era através do diálogo que as decisões acerca dos exercícios, provas e trabalhos a serem realizados eram tomadas. Por exemplo, nas turmas de segundo ano do ensino médio quando o professor Gilson debateu sobre o melhor dia da semana para realizar a prova, e chegaram ao consenso, tanto o segundo ano “E” quanto o “F” que o melhor dia da semana para a realização seria a quinta-feira. Assim como definiram juntos, professor e turma do segundo ano “F”, a melhor estratégia para abordar o país Uruguai na feira nas nações²⁴, ou, ainda, quando o professor permitiu que alunos realizassem as provas em turmas diferentes das que pertenciam, tendo em vista que haviam faltado à prova.

Apesar de suas aulas serem consideradas monótonas, o professor ficava sempre muito preso aos slides durante a exposição dos conteúdos, Gilson sabia que a melhor forma de conseguir alcançar seus alunos era por meio do diálogo, e por meio da escuta de seus alunos, para chegarem a um consenso. Admitimos que a prática de dialogar com os alunos e a valorização das colocações dos estudantes durante as aulas podem ser consideradas como manifestações do saber da experiência.

Segundo o professor Gilson, logo que ele começou a exercer a docência não costumava dialogar com os alunos, tampouco valorizar suas posições em sala de aula e esse seu comportamento inicial comprometeu muito o trabalho com as turmas, que lhe tratavam com indiferença. O professor revelou que se sentia invisível em sala de aula, pois a maioria dos alunos pouco se importava com sua presença e com o que falava. Podemos assim dizer esse novo modo de lidar com os alunos constitui um saber construído na experiência.

A prática do diálogo também se fazia presente na gestão de sala de aula do professor Geraldo Viana. Para este professor, o diálogo fortalece as relações. Ele, geralmente, ao perceber que seus alunos estavam ficando dispersos nas aulas,

²⁴ A Feira das nações foi uma feira de conhecimentos realizada na escola onde o professor Gilson Santiago atua. O evento tinha como objetivo mobilizar os alunos a relacionar diferentes conhecimentos acerca de vários países. Por meio de sorteio realizado pela gestora da escola em conjunto com os professores, cada professor ficou responsável por uma “turma-país”, no caso o professor Gilson ficou responsável pelo segundo ano do ensino médio “F” - País: Uruguai.

realizava brincadeiras em suas turmas no intuito de recuperar a atenção dos mesmos.

Por exemplo, em uma de suas aulas fez um exercício de alongamento com sua turma de sétimo ano. Na ocasião estava tratando sobre fontes de energia e aproveitou o momento para realizar o exercício de alongamento dos membros superiores, pescoço e cabeça. Percebemos que houve um retorno positivo da turma que passou a lhe dar maior atenção. Ocorreu mais ou menos assim, ao perceber que os alunos estavam ficando dispersos na aula e as conversas paralelas se intensificavam, o professor pausou, momentaneamente, a aula e pediu atenção. Em seguida, fez a demonstração de que ao friccionar as mãos uma na outra, a energia utilizada no movimento gerava calor. Após fazer este movimento questionou se os alunos estavam cansados, era a última aula daquele dia. Mediante resposta positiva dos alunos, convidou a turma para fazer alguns movimentos de alongamento, os alunos participaram e foi um momento de bastante descontração. Depois dessa parada, a aula foi retomada e os alunos pareceram mais atentos e interessados em debater o conteúdo que estava sendo tratado.

Outro registro de observação de sua prática que denota mobilização de saberes experienciais do professor Geraldo foi o modo como organizava as turmas. Por exemplo, ao perceber que seus alunos do sexto ano do ensino fundamental entravam na sala de aula muito agitados, ele usou uma estratégia para amenizar essa agitação que ele denominou de “ritual” de organização das bancas em sala para “a aventura do dia”. Afirmou:

[...] os meninos chegam muito cheio de energias, e antes eu ficava falando “galerinha, galerinha, vamos lá!” Mas isso não funcionava e eu perdia um tempo muito considerável da minha aula. Aí aos poucos fui “testando” umas coisas, lia histórias, contava piadas, fazia brincadeiras, iniciava o assunto contando uma história, mas com o tempo eu percebi que eles se acalmam mais quando eu entro, organizo a posição das carteiras e chamo eles para a aventura do dia. (Prof. Geraldo Viana)

Por se tratar de alunos que estavam ingressando nos anos finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, em um contexto diverso do que até então estavam habituados, o professor Geraldo descobriu que eles prestavam mais atenção e participavam de modo mais ativo das aulas quando ele preparava os alunos para a aula. Assim, antes de inicia-las o professor organizava as carteiras, conversava um pouco com eles e convidava-os para a “aventura do dia”, que dizia

respeito ao conteúdo a ser tratado na referida aula. Por exemplo, quando foi abordar as coordenadas geográficas em sala, como “aventura daquele dia” convidou seus alunos para conhecer a localização de diferentes pontos da superfície terrestre.

Depreendemos que esse modo do professor Geraldo Viana incentivar os alunos pode sinalizar que no convívio com os alunos, o professor tem buscado alternativas para estabelecer relações mais produtivas e alcançar as expectativas de aprendizagens previstas para o grupo classe.

No decorrer das observações percebemos o carinho e entusiasmo que os alunos têm para com o professor Geraldo Viana e suas aulas. O professor sempre é recepcionado com abraços, e palavras afetuosas, comportamento que também nos atingiu enquanto estivemos em suas turmas.

Na gestão da sala de aula do professor Vinícius Santos vem à tona os seus saberes experienciais. Esses saberes se tornam visíveis, sobretudo, no diálogo que estabelece com os alunos. Este professor sempre buscava conhecer a opinião de seus alunos sobre as atividades e dinâmicas a serem realizadas na sala de aula. Seu comportamento e boas relações com as turmas se expressavam, por exemplo: nas tomadas de decisões conjuntas com o grupo classe; na relação de amizade estabelecida com seus alunos (que lhes propiciava mais autonomia e participação); nos relatos de sua própria história de vida; e na tentativa constante de aproximar o conteúdo abordado da realidade dos estudantes.

Durante as observações foram várias as vezes que o professor Vinícius Santos lançou mão de brincadeiras e conversas para ter a atenção e respeito de seus alunos e assim trabalhar os conteúdos zelando pela aprendizagem dos mesmos. Referia-se a times de futebol, músicas que estavam sendo muito tocadas nas plataformas digitais, acontecimentos nas redes sociais, tanto de artistas quanto dos alunos, assim como tirar fotos com seus alunos, na sala de aula, e postar em uma rede social. Percebemos que essa disponibilidade do docente para se deixar fotografar junto aos estudantes funcionava como uma forma de reconhecimento e amizade do professor para com eles. Em diversos momentos presenciamos e chegamos participar dessas fotos e constatamos que, quanto mais o professor fala a “linguagem dos alunos,” mais consegue a adesão e parceria dos alunos. O comportamento de ter relações próximas a seus alunos, procurar se comunicar de forma semelhante a eles, se aproxima do que Lima (2006) aponta como uma facilidade que os professores iniciantes, muitas vezes, dispõem. O professor

Geraldo Viana também costumava ser solicitado por seus alunos a tirar fotografias e postá-las nas redes sociais.

Depreendemos que apesar de se assemelharem, as experiências dos professores, no tocante à gestão da sala de aula, são únicas e particulares. No caso desta pesquisa, o professor Gilson tinha uma relação mais independente da participação de seus alunos para tratar dos conteúdos, no entanto sempre que possível, procurava tomar decisões de modo conjunto. Já os professores Geraldo e Vinícius, sempre requeriam a contribuição de seus alunos no processo de construção da aprendizagem e buscavam tornar o ambiente propício para isto.

Reconhecemos que cada contexto tem a sua singularidade, requer adaptações e aplicabilidades próprias e o lidar com o humano e a sala de aula é sempre algo novo. Assim, quanto mais experiências o professor adquire, a tendência é que ele vivencie menos dificuldades. Batista Neto (2006) afirma que o saber docente, é primeiramente um saber experiencial, não assumindo, assim, caráter sistemático e/ou formal, o que dificulta sua explicitação e conceituação, sendo assim um saber implícito.

6.1.4.2 Os saberes experienciais na gestão dos conteúdos

Tendo em vista a singularidade e implicitude dos saberes experienciais, no que se refere à gestão dos conteúdos os três participantes desta pesquisa desenvolvem práticas que apresentam aproximações. Elas dizem respeito às atividades realizadas em sala de aula, *locus* de integração de saberes.

O professor Gilson Santiago, no tocante a gestão do conteúdo, demonstrou seus saberes experienciais se manifestam predominantemente na realização de exercícios coletivos, ao disponibilizar os slides para os alunos e por solicitar atividades para casa.

Em conversa particular conosco, o professor Gilson confidenciou que por muito tempo procurou a melhor forma de fazer com que os alunos estudassem e realizassem as atividades. No entanto, sempre que solicitava atividades para casa detectava problemas. Afirma:

[...] ao longo do tempo eu vi que trabalho não dá muito certo não, porque é um copia e cola danado. Se for fazer atividade, eu prefiro fazer atividade em sala de aula. (Prof. Gilson Santiago)

Diante dessa adaptação, sinalizada pelo professor Gilson, sua ideia pré-concebida sobre trabalhos e exercícios para casa, precisou ser revista e adaptada à realidade de seus alunos. Sua experiência mostrou que realizar exercícios em sala de aula, projetando a questão no quadro, sentando junto a seus alunos, questionando e explicando cada quesito obtinha maior êxito, pois procedendo dessa forma a maioria de seus alunos participava dos debates e respondia aos questionamentos. Declinando da exigência das atividades de casa, o professor modificou sua estratégia de trabalho acompanhando seus alunos em sala de aula, biblioteca ou área livre da escola durante a realização dessas tarefas. Assim, a experiência de trabalho, se configurou como um espaço onde o professor aplica saberes atrelados, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF,2013).

Outra atitude do professor Gilson que revelou, um pouco de, seus saberes experienciais foi sua disponibilidade para fornecer os *slides* que elabora para seus alunos, como material de estudo para as provas e testes. Este professor passou a ter essa atitude ao perceber que seus alunos não escreviam durante as aulas, tampouco estudavam pelos livros. Assim, esta foi mais uma forma que o professor Gilson Santiago encontrou para incentivar seus alunos a estudarem e participarem das aulas. Nesse sentido, sua experiência com o grupo de alunos o qual estava lidando mostrou outros caminhos para reencaminhar seu trabalho.

As adaptações realizadas pelo professor Gilson, para gestão do conteúdo visando a aprendizagem de seus alunos foram manifestadas ainda na sua presença e posição mais ativa junto aos mesmos, auxiliando-os de modo mais constante. Tal prática sugere que entender o contexto no qual se está inserido e a partir dele criar estratégias facilitadoras da aprendizagem no grupo classe seria uma manifestação de saber de experiência. Assim, reiteramos Tardif (2014) quando afirma que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e têm seus fundamentos no trabalho e no conhecimento do meio.

Os contatos e observação das práticas do professor Geraldo Viana, revelaram sua capacidade de articular a experiência de sala de aula, mesclada aos conhecimentos adquiridos na sua formação. Esse professor utiliza muitos exemplos, seja do contexto de vida dos seus alunos, de sua vida pessoal ou dos assuntos que

mais ganhavam ênfase naquele momento e contexto, além de músicas a fim de ilustrar os conteúdos que aborda em sala de aula.

Em uma de suas aulas um aluno, do primeiro ano do ensino médio, questionou sobre a formação e desmembramento da Iugoslávia. Para facilitar o entendimento, Geraldo ilustrou essa explicação fazendo referência a uma série que trata de reinos *vikings*. O professor explicou pedindo para que a classe lembrasse dos seriados que abordam as conquistas de reinos, como o *Vikings*, pois ele sabia que seus alunos assistiam a este seriado. Em seguida, o professor Geraldo explicou que nas invasões territoriais (mostradas pelo seriado) o foco principal é a ampliação dos reinos e a detenção de mais poder e o que havia ocorrido na Iugoslávia era algo parecido. De forma um tanto simplória o professor afirmou que os povos eslavos (ramificação que fundou o que seria a Iugoslávia na região dos Balcãs) conquistaram muitas terras, mas esses territórios eram fragmentados. Na tentativa de somar forças, após a primeira Guerra Mundial, vários desses “reinos”, tais como a Bósnia-Herzegovina, Croácia, Macedônia, Eslovênia, Sérvia e Montenegro, haviam se fundido e, em 1922, a Iugoslávia ganhou reconhecimento internacional. Vários anos depois, por questões nacionalistas, a Iugoslávia começou a ser desintegrada em suas fronteiras, o que culminou na Guerra da Iugoslávia. Ao perceber os alunos atentos, inclusive o aluno que fez a indagação, o professor Geraldo afirmou que depois eles poderiam conversar mais sobre esta questão. O aluno que levantou o questionamento manifestou-se dizendo que a explicação dada pelo professor havia ajudado bastante na compreensão.

Ao ser indagado na entrevista sobre esse tipo de exemplo, o professor revelou:

[...] se eu for falar, por exemplo, como os reinos eram divididos antes de se tornarem países, eu posso simplesmente falar ou eu posso ilustrar... Tipo... “Já viram *vikings* né? Tem o reino tal, o reino tal, o reino tal”. Então, ele tá visualizando, então ele puxa da memória dele, o que faz ele pensar, o que faz ele refletir. (Prof. Geraldo Viana)

Ressaltamos a importância do professor entender o contexto em que os alunos estão inseridos e trabalhar a partir dessa realidade como práticas relevantes para se garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Outro indício que pudemos perceber durante as observações realizadas foi a troca de experiências com outros professores. Esses momentos geralmente ocorriam na sala dos professores onde, o professor Geraldo Viana procurava

esclarecer suas dúvidas com os outros professores a fim de aprofundar seu conhecimento em outras disciplinas para trabalhar a Geografia, de modo mais fundamentado e numa perspectiva interdisciplinar.

Ainda referente aos saberes de experiência do professor Geraldo Viana, também percebemos o predomínio das vivências pessoais em seu processo formativo. O fato deste professor, na gestão dos conteúdos, levar em consideração suas experiências pessoais assumindo posições e estabelecendo o diálogo que gostaria de ter encontrado em alguns dos professores com os quais estudou seriam formas de mobilizar saberes experienciais.

Em suma, nas observações das práticas do professor Vinícius Santos seus saberes experienciais foram manifestados: nos exemplos e ilustrações que utilizava em sala de aula como forma de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico; na utilização de músicas, filmes e histórias pessoais para incentivar o aluno a ter mais interesse pela temática debatida em sala de aula.

Também percebemos que havia entrosamento do professor Vinícius com docentes mais experientes, que colaboravam na elaboração de atividades integrando diferentes disciplinas. Eram atividades de cunho interdisciplinar como os debates, “aulões” e aulas de campo. Essa interação se dava predominantemente entre os professores da área das Ciências Humanas. Tal relação com os outros professores fazia com que o professor Vinícius ampliasse seu leque de conhecimentos, pois as dicas que os professores mais experientes lhe davam a respeito de filmes, livros, atividades. À medida em que utilizava esses recursos e obtinha retorno positivo, multiplicava a experiência. Essa prática, corrobora com o entendimento de que o saber docente também é construído socialmente, a partir das trocas de experiências (TARDIF,2013).

Outra indicação do saber experiencial em suas práticas foi sua constante articulação entre os conteúdos e a realidade de seus alunos. Por exemplo o que ocorreu na aula sobre “Agricultura no Brasil” em uma de suas turmas de primeiro ano do ensino médio. O professor Vinícius explicando que a maioria dos alimentos consumidos no Brasil advém da agricultura familiar, perguntou aos seus alunos se conheciam alguém que plantava algum produto e o utilizava para consumo próprio. Os alunos começaram a relatar sobre a horta que as avós possuíam em casa, as bananeiras que alguns vizinhos possuem, a horta vertical que a mãe construiu na varanda do apartamento, dentre outros exemplos.

A respeito dos exemplos o docente questionou seus alunos se estes seriam ou não de agricultura familiar. Os alunos ficaram pensativos, uns concordaram, outros disseram que a agricultura familiar é mais ampla. Assim, o professor tratou os conceitos de agricultura familiar, agricultura de subsistência e agricultura urbana, conceito que mais se aproximou dos relatos dos alunos. O que vemos neste exemplo é que o professor Vinícius buscou, a partir dos conhecimentos de seus alunos, iniciar o debate sobre o conteúdo e auxiliá-los a compreender melhor aquilo que está presente e, muitas vezes imperceptível, no seu contexto para a construção de conhecimentos mais elaborados. Corroborando com Tardif (2014) podemos dizer que o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar por seus alunos e que os saberes experienciais se desenvolvem num contexto de múltiplas interações.

Em conversa conosco, o professor Vinícius Santos ressaltou que o convívio com seus alunos e a relação de amizade construída entre eles contribuem para que possa fazer essa articulação entre a realidade e os conteúdos tratados em sala de aula.

O auxílio aos alunos para a realização das atividades também se configurou como indício do saber experiencial. O professor Gilson reforça que o fato de seus alunos contarem com sua participação e mentoria durante a realização das atividades tem saldo satisfatório para ambos.

O referido professor salienta que antes de adotar o sistema de “mentoria”²⁵ seus alunos não encaravam com tanta seriedade as atividades e realizavam-nas apenas para cumprir uma possível exigência. Essa prática dos alunos implicava no não cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Ao introduzir a mentoria, segundo o professor, os alunos passaram a responder de forma mais positiva e de modo mais rápido, ou seja, a experiência negativa com as atividades o fez redimensionar sua prática.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) um dos problemas enfrentados por docentes da Geografia, no contexto global da sociedade, é que repetidas vezes o aluno apenas imprime o material que “pesquisa” sobre algum assunto solicitado pelo professor sem ter lido ou analisado o que foi impresso.

²⁵ A mentoria surgiu como um auxílio aos alunos na realização de seus trabalhos. Foi uma iniciativa do Professor Gilson Santiago ao perceber que, quando solicitava atividades a seus alunos sem fornecer algum tipo de suporte, essas atividades não eram bem realizadas. Como alternativa, decidiu que ao solicitar uma atividade a seus alunos, daria a eles duas formas de suporte: presencial ou via *whatsapp*. O objetivo, principal, era melhorar a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Portanto, é importante que o professor acompanhe os alunos e os oriente sobre a melhor maneira de utilizarem as informações, evitando que seja um amontoado de páginas.

Agregando alguns relatos presentes nas entrevistas aos achados das observações podemos perceber que os três professores participantes desta pesquisa associam o exercício da profissão à aprendizagem da docência. Este achado se aproxima do que afirma de Tardif (2014), ao defender que a aprendizagem da docência se dá na prática, por se tratar de momentos nos quais o professor acumula saberes que advém de suas experiências, são validados e se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*.

Como tentamos expor a relação dos professores iniciantes de Geografia, participantes desta pesquisa, com os saberes experienciais é singular. Na maioria dos casos eles revelaram construir suas experiências na relação professor-aluno, nos “testes” que realizam, de forma quase cotidiana, em busca de compreender quais alternativas são mais aceitas por seus alunos, e assim favorecerem o processo ensino aprendizagem. Tais posturas estão relacionadas ao que Gauthier et al (2013) denominam de saber experiencial, ou seja, aquele que advém de um processo individual de aprendizagem da profissão.

Assim, por mais que haja colaboração de outros professores, mais experientes no desenvolvimento das práticas, prevalece o que Pimenta (2005) defende como um saber construído cotidianamente pelos sujeitos, inclusive em sua trajetória pessoal e escolar, enquanto alunos.

Em suma, podemos dizer que o saber experiencial assume posição de destaque em relação aos demais. Tardif (2014), por exemplo, destaca uma espécie de superioridade deste saber, tendo em vista que é produzido pelo próprio professor, diferentemente dos outros saberes, com os quais mantem relações de exterioridade. Essa exterioridade (comum aos outros saberes) faz com que os docentes valorizem ainda mais os saberes advindos de suas experiências, pois eles possuem o controle desse saber, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

Os resultados sugerem que, apesar da diversidade de saberes presente na prática dos docentes iniciantes de Geografia aqui pesquisados, e reconhecendo que juntos eles formam o repertório de conhecimentos dos professores, não podemos deixar de admitir que é o saber da experiência que valida os saberes mobilizados,

afirmando o que funciona e o que não funciona no desenvolvimento da prática docente.

6.2 Eixo - 2: O professor de Geografia e as dificuldades vivenciadas no início da carreira

Conforme Tardif (2014), o início da carreira docente é uma etapa importante na construção do ser professor, pois diz respeito a experiência inicial de trabalho que, em processo progressivo, vai fornecendo algumas certezas profissionais acerca do contexto do trabalho. É reconhecida como uma etapa crítica, pois é a partir das vivências dessa fase que o professor julga sua formação inicial e os saberes que adquiriu.

Como já mencionamos em várias passagens deste texto, o início da carreira docente constitui um período importante e difícil na vida do docente, uma vez que nessa fase o professor enfrenta novos desafios e, em muitos casos, se depara com o distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e realidade do ambiente escolar (Huberman, 2014; Marcelo Garcia, 1999; Nono, 2011 e Lima, 2006). Sendo assim os professores iniciantes procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão, às suas condições reais de trabalho, buscando lidar com as limitações, tentando permanecer na docência e mantendo o equilíbrio frente aos, prováveis, sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.

Lembramos que constitui um dos objetivos desta pesquisa analisar os, possíveis, obstáculos enfrentados pelos docentes iniciantes de Geografia no exercício profissional. Nesse sentido, tomando por base os depoimentos recolhidos com as entrevistas e os registros das observações realizadas, identificamos dois grupos de dificuldades vivenciadas pelos docentes iniciantes de Geografia: as diretamente manifestadas nas falas dos três professores e aquelas que conseguimos depreender de suas práticas nas escolas, conforme exposto no quadro 05 a seguir:

Quadro 05 - Eixo 2: O professor de Geografia e as dificuldades vivenciadas no início da carreira

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Dificuldades manifestadas pelos próprios docentes	▪ Referentes à organização escolar; ▪ De natureza curricular da Geografia; ▪ Relacionadas à desvalorização docente.
Dificuldades identificadas nas práticas dos docentes	▪ Referentes à gestão da sala de aula; ▪ Relacionadas à infraestrutura e gestão escolar.

6.2.1 Dificuldades manifestadas pelos próprios docentes

Como mostramos no quadro nº 05, esta categoria comporta três grupos de dificuldades manifestadas pelos professores investigados, a saber: referentes à organização escolar (relacionadas as questões de estrutura e suporte pedagógico); de natureza curricular (relacionadas as questões da diversificação do trabalho na escola) e dificuldades relacionadas à desvalorização docente (vinculadas a falta de reconhecimento, baixa remuneração e suas implicações).

6.2.1.1 Dificuldades relacionadas à organização escolar

No tocante às dificuldades de organização escolar dois professores, Gilson Santiago e Geraldo Viana, revelaram lidar com este tipo de dificuldades. O professor Gilson Santiago, relatou enfrentar, predominantemente, dificuldades relacionadas à estrutura física e a gestão da escola. Afirmou:

Primeiro a infraestrutura da escola eu vejo que muitas coisas me impedem de ser um professor melhor, a estrutura da escola, o sistema, a gestão que não colabora [...] eu também tenho culpa nisso. (Prof. Gilson Santiago)

Deste fragmento de sua fala é possível dizer que o professor Gilson considera que as dificuldades institucionais da escola e sistema o impedem de se tornar um professor melhor. Segundo o professor, faltam a ele os suportes de que necessita

para desenvolver seu trabalho e isto constitui um impedimento para conseguir modificar a realidade na qual atua.

O professor Geraldo Viana, considerou como dificuldade referente à organização escolar o fato de ter que desenvolver sua prática de sala de aula, pautada nos moldes tradicionais de ensino, com carteiras enfileiradas e assumindo uma postura de professor visto como único detentor do conhecimento. Depreendemos pelo que esse professor relatava que parecia ser cobrado a assumir essa postura, quando tentava ser mais flexível e preocupado com a realidade dos alunos. Afirma:

[...] E pensar que a gente tem uma sala de aula igual a essa, a tradicional [...] Com o professor mandando, com os alunos obedecendo... Muitas vezes a gente é mal visto quando a gente tenta uma postura mais *"light"*, que é meu caso, que eu tento dar uma liberdade para os alunos né? [...] Então, tem essa dificuldade de tentar adaptar a sala pra uma coisa mais dinâmica, que a gente é cobrado pra ter essa sala de aula mais dinâmica, pra atrair, e muitas vezes a gente não tem a estrutura que permita isso. (Prof. Geraldo Viana)

A despeito do que ouvimos do Professor Geraldo e, mesmo reconhecendo que essas dificuldades não são exclusivas de professores iniciantes, ressaltamos com base Veeman (1988), que a conquista do próprio espaço de trabalho tem um significado importante para a construção da identidade profissional. A tensão inicial vivida pelo iniciante vai dando lugar a uma ação de conquista do espaço de trabalho e do estabelecimento de vínculos com os pares. Este é um aspecto importante para a conquista da autonomia profissional e para a realização de um trabalho de qualidade. Com o exercício profissional o professor vai se tornando mais autônomo, e construindo uma prática docente mais coerente com suas convicções. Também, Marcelo Garcia (1999), salienta que no início na carreira, a atividade docente exige maior trabalho, dedicação e por vezes incompreensão por parte de pares e gestão escolar.

As dificuldades relacionadas à organização escolar, mencionadas pelos dois professores, são compatíveis com o já constatado por autores como Andrade (2006) e Teixeira (2016). Segundo eles, um tipo de dificuldade muito presente na vida profissional de professores de Geografia em início de carreira é o constante desestímulo recebido acerca da inserção de novos comportamentos e perspectivas no ambiente escolar, sobretudo, quando a escola em que atuam é resistente a

mudanças. Teixeira (2016) e Rosa (2017) também constataram em seus estudos que a ausência de suporte ao professor iniciante (como acolhimento e acompanhamento de professores mais experientes e da gestão escolar). Segundo os referidos autores, tal ausência potencializa negativamente o fazer docente desses professores. No caso dos professores investigados desta pesquisa, não detectamos queixas em relação ao acolhimento na escola e por parte dos colegas mais experientes.

As referências dos professores investigados nesta pesquisa as dificuldades de ordem escolar caminham na direção dos achados de Nono (2011). Conforme esta autora, uma das reações tidas por professores nesta etapa profissional é a de conflito entre a vontade de alterar a realidade ou a conformação, acomodação à realidade escolar na qual estão inseridos. No âmbito desta pesquisa percebemos que, em geral, os três professores tendem a não se acomodar à realidade das escolas.

6.2.1.2 Dificuldades de natureza curricular da Geografia

As dificuldades de caráter curricular da Geografia estão ligadas ao desenvolvimento das atividades docentes e se relacionam diretamente ao currículo de Geografia e sua prática.

Os três professores participantes relataram passar por dificuldades de natureza curricular. Tais dificuldades estão predominantemente relacionadas a falta de apoio para trabalhar com estratégias de ensino diferenciadas, despertar e manter o interesse dos alunos dos alunos, relacionar melhor alguns conteúdos adquiridos na formação inicial ao currículo da educação básica e ainda a baixa carga horária da disciplina Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O professor Gilson Santiago, destacou como uma de suas dificuldades enfrentadas a falta de apoio, por parte da gestão da escola, para trabalhar com metodologias de ensino diferenciadas conforme está exposto no fragmento a seguir:

[...] é não poder trabalhar com práticas didáticas diferentes, sair do contexto da sala de aula, de o professor chega na sala de aula, dá aquela explanação de conteúdo, o aluno aprende ou finge que aprende e pronto. Eu queria poder aplicar, por exemplo, iniciação científica aqui, mas eu vejo também que muitas coisas que me impedem de fazer isso, de ter essas práticas didáticas [...] Mas a minha vontade, eu queria tentar várias práticas didáticas diferentes

com os alunos, trabalho de campo, por exemplo, também. Mas não tenho apoio pra isso. (Prof. Gilson Santiago)

No seu relato, o professor manifesta o desejo de trabalhar com estratégias diferentes das comuns no ensino tradicional da Geografia. Faz menção ao “engessamento” presente na proposta de ensino e a falta de apoio, seja da gestão, pares e/ou da comunidade escolar como a ausência de vontade, particular e coletiva, de se melhorar a realidade na qual se trabalha.

O professor Geraldo Viana, relatou como uma de suas dificuldades de caráter curricular, a tarefa de despertar e manter o interesse dos alunos e a atratividade das aulas, sobretudo, devido aos recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. Afirmou:

[...] principalmente o interesse do aluno né?! É... a maior dificuldade, desafio, que a gente tem hoje [...] porque se a gente pensar direitinho, na minha época como estudante da educação básica, há 16, 15 anos, as distrações eram bem menores e, mesmo assim, a gente tinha dificuldade de concentração e hoje com computador, internet, celular, toda essa gama de coisa atrativa que leva o conhecimento, que faz o aluno obter o conhecimento, muito mais atrativo que a sala de aula, então dá uma dificuldade muito grande pra gente. (Prof. Geraldo Viana)

Na fala do professor Geraldo Viana ficam evidentes suas dificuldades para garantir concentração e interesse dos alunos nas aulas. Tendo em vista os tantos recursos tecnológicos presentes no cotidiano, disponíveis aos alunos e que, em alguns casos, são ferramentas que contribuem para a dispersão dos mesmos. Sobre essa dificuldade, de forma específica, pouco tem se debatido na literatura acerca dos professores em início de carreira, no geral as dificuldades relacionadas à gestão da sala de aula frequentemente são mais generalistas e vinculadas às lacunas da formação inicial. A falta desse debate, de forma ampla, pode estar relacionado ao contexto atual da sociedade globalizada, onde o acesso aos recursos tecnológicos e digitais tem sido facilitado de modo crescente e tal debate ainda busca seu espaço.

Assim, os achados desta subcategoria sinalizam, portanto, para mais esta dificuldade a ser enfrentada pelos docentes iniciantes: saber lidar com os alunos nesse novo contexto em que as ferramentas digitais possuem tanta evidência, despertando o interesse pelos conteúdos trabalhados na escola.

Para Oliveira e Lima (2015) não temos como negar a importância das tecnologias digitais no contexto atual e que elas têm tomado cada vez mais espaço

com a sua rapidez e multiplicidade de informações, quebrando barreiras de tempo e espaço, conectando pessoas, fatos e conhecimentos de forma global e instantânea. Portanto, o que podemos afirmar é que o processo de ensino e aprendizagem enseja uma (re) contextualização com o momento tecnológico/digital que estamos vivendo. Nessa perspectiva, as políticas educacionais devem garantir possibilidades para que novos caminhos na educação sejam possíveis. Como o professor é visto como mediador do processo ensino e aprendizagem, a este profissional devem ser garantidos meios que facilitem e motivem os seus alunos a aprenderem, garantindo as devidas articulações do currículo às demandas emergentes da sociedade.

Outra dificuldade de natureza curricular vivenciada pelo professor Geraldo Viana foi a de articular os conteúdos estudados durante a formação inicial às suas práticas na educação básica.

Uma dificuldade que eu tenho enorme [...] É que o conteúdo que a gente vê (trabalha) na educação básica é muito diferente do que a gente vê no ensino superior. Não pela questão clássica de aprofundamento, mas a questão de ter assuntos que a gente, realmente, não para pra debater no ensino superior e a gente tem que ensinar. (Prof. Geraldo Viana).

O referido professor alega ter dificuldades em assuntos que não foram tratados durante a sua formação inicial, os quais ele deve ensinar na educação básica. Ou ainda conteúdos que foram debatidos/estudados de forma fragmentada e sem contextualização, pertencentes a outra ciência no ensino superior e na educação básica estão vinculados à Geografia. Por exemplo, a astronomia, que em nível de graduação é tratada, principalmente, nos cursos de Física; na educação básica faz parte do currículo da Geografia. Não sendo um conteúdo estudado na licenciatura em Geografia, o professor precisa conhecer e se apropriar dele para trabalhá-lo com segurança em sala de aula.

Sobre dificuldades relacionadas às lacunas da formação inicial e suas vinculações com a prática docente, Andrade (2006), Roething (2016), Teixeira (2016) e Rosa (2017) constataram em seus estudos que elas são muito diversas e recorrentes. Destacaram que a fragilidade da formação inicial dificulta a inserção profissional desses professores, ressaltando que as dificuldades específicas que vivenciam na prática docente poderiam ter sido mais trabalhadas durante o curso de licenciatura, especialmente os conteúdos e habilidades requeridas pela Geografia.

Ainda acerca das dificuldades de caráter curricular, o professor Vinícius Santos destacou a baixa carga horária da disciplina Geografia, reduzida a apenas duas horas/aula por semana para cada turma. Portanto, segundo o professor, é incompatível com a profundidade demandada pelos conteúdos a serem trabalhados na disciplina.

[...] as dificuldades... Tempo curtíssimo pra trabalhar. No sentido da carga horária da disciplina [...] você tem dificuldade pra trabalhar muito conteúdo em pouco tempo. (Prof. Vinícius Santos)

Para este professor, os conteúdos requeridos são densos e o diminuto tempo curricular estabelecido contribui para que os conteúdos sejam, muitas vezes, trabalhados de forma superficial. Lembramos que essa dificuldade, mencionada pelo professor acerca da carga horária da disciplina, não aparece nas falas dos outros professores participantes desta pesquisa, tampouco em pesquisas anteriores realizadas com professores de Geografia em início de carreira. Mesmo assim, como afirmam Landim Neto e Barbosa (2011) ressaltamos o pequeno lugar disponibilizado para este componente curricular na educação básica. Na maioria dos casos, restrito a duas horas-aula semanais, o que tende a acarretar o excesso de turmas e dificuldades para a preparação de aulas e utilização de recursos didáticos.

6.2.1.3 Dificuldades relacionadas à desvalorização docente

Entendemos a desvalorização docente como uma questão vinculada a um amplo leque de fatores que contribuem para a precarização do trabalho do professor, tais como: formação acadêmica, condições de trabalho, baixa remuneração e falta de reconhecimento social da profissão. Na visão de Libâneo (2011) a desvalorização docente atrela-se diretamente ao status social da profissão em decorrência dos baixos salários, fragilidade teórico-prática da formação, falta de planos de carreira e deficientes condições de trabalho.

Sendo a desvalorização docente um problema tanto abrangente quanto complexo e, tendo em vista a recorrência desse problema nas falas dos docentes iniciantes durante a entrevista, agrupamos nesta subcategoria as principais dificuldades relatadas por esses profissionais ao se referirem à desvalorização: falta de reconhecimento social, baixa remuneração, além do excesso de demandas que provocam a desmotivação profissional.

Acerca das dificuldades referentes à desvalorização docente, dois dos três professores participantes mencionaram a falta de reconhecimento do professor, baixa remuneração e exigências do trabalho docente.

Gilson Santiago ressaltou a falta de reconhecimento do sistema social para com professor enfatizando que a desvalorização docente provoca o desencanto, desmotivação e certo relaxamento profissional. Afirma:

[...] é o sistema, é a desvalorização do professor, e isso acaba fazendo meio com que a gente vá relaxando... Vá deixando as coisas segundo plano, vá perdendo a vontade de melhorar, de trazer coisas novas, e eu trago pouco... Eu também tenho uma culpa nisso. (Prof. Gilson Santiago)

Ainda se referindo à desvalorização docente salienta a “má” remuneração como mais um agravante para o exercício da profissão. A fala, a seguir, expressa um lamento acerca da situação econômica do professor e suas implicações.

[...] é uma dificuldade e preocupação que tenho, falta a valorização profissional do ponto de vista econômico que a gente nunca teve [...] hoje a gente não tem nem a valorização profissional, nem a valorização econômica e isso me preocupa muito... Porque a gente se dedica, então a gente quer ter um certo valor e um certo respeito também; até como forma de continuar esse combustível que a gente tem [...], só que eu ainda tenho família, eu preciso também ter uma valorização financeira, não é só ficar no discurso. (Prof. Gilson Santiago)

A questão salarial é um fator de peso para esse docente, pois segundo ele, além do desrespeito por parte de alguns alunos, a má remuneração é algo que dificulta seu desempenho. Confessa que depende de um salário que compense as demandas de sua vida pessoal e familiar. Podemos depreender da fala de Gilson que salário digno e respeito são fundamentais requisitos para o exercício da profissão docente. Ressaltamos que este professor deixou claro que não pretende permanecer na docência.

A esse respeito podemos mencionar que pesquisa desenvolvida por Machado (2018), enfocando as representações sociais da profissão docente entre professores iniciantes de Educação básica da cidade do Recife constata que essas representações sociais estão marcadas pelo sentimento de desvalorização. Os 85 professores iniciantes ouvidos na investigação destacam os desafios profissionais enfrentados. Nas suas representações sociais diferentes elementos de precarização

ganharam centralidade, tais como o baixo prestígio social da profissão, a má remuneração e as exigências constantes por parte das escolas e dos sistemas.

O professor Vinícius Santos destacou a sobrecarga de trabalho extra como uma dificuldade vinculada à desvalorização docente. Afirmou:

[...] trabalhos extras que você leva pra casa também, muita coisa extra tendo em vista que eu tenho muitas turmas e o horário é muito curto, aí você tem dificuldade pra trabalhar muito conteúdo em pouco tempo e ainda leva muita coisa pra fazer em casa. Como construção de aulas, a correção de trabalhos e... E muitas coisas.
(Prof. Vinícius Santos)

O que diz o referido professor confirma o quadro de desvalorização e em geral, são diversos os fatores que contribuem para essa realidade. Em se tratando das condições de trabalho o exercício do magistério exige uma carga horária extensa, além das atividades em sala de aula, o profissional tem que dar conta das demandas extraclasse, correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões com os diferentes segmentos da escola. Lembramos que, a depender da quantidade de turmas, esse trabalho extra se avoluma. Sendo a carga horária em sala pequena, o trabalho fora dela (de planejamento e organização das atividades) acaba sendo muito maior. Além do já mencionado, o professor das áreas específicas enfrenta o regime de hora-aula, isto implica sempre em grande número de turmas e um tempo pedagógico muito curto com elas uma vez que a aula tem duração média de 45 a 50 minutos. Acerca dos excessos de demanda profissional, Lima (2006) afirma que a carga horária excessiva se configura como uma dificuldade recorrente entre os professores iniciantes. Também, Perrenoud (2002), ao elencar as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes, frisa a excessiva demanda de trabalho que ocasiona uma sobrecarga cognitiva, exigindo muita energia, tempo e concentração para resolver os problemas, obstáculos estes que são solucionados de modo mais tranquilo por professores mais experientes.

As dificuldades relatadas pelos três professores participantes desta pesquisa confirmam o que autores como Huberman (2014), Marcelo Garcia (1999), Tardif e Raymond (2000), Nono (2011), dentre outros já sinalizaram em seus estudos sobre a fase inicial da docência. Segundo eles, a entrada na carreira, geralmente, abarca dificuldades de origens diversas e, a forma como irão lidar com elas, está vinculada à formação anterior e ao reconhecimento que possuem do grupo profissional no qual os professores estão ingressando. Podemos afirmar que o peso ou leveza, advindos

das prováveis dificuldades vivenciadas na entrada na carreira, dependem do reconhecimento que esse professor tem para com a função que desempenha.

As dificuldades vivenciadas pelo professor Gilson Santiago estão, predominantemente, relacionadas à infraestrutura da escola. Segundo ele, as instalações físicas da escola e seu modo de organização em muito dificultam as atividades que pretende realizar. Relatou seu desejo de adotar metodologias mais ativas em sala de aula, mas para isto não tem contado com a colaboração e adesão das turmas, por isto se diz desestimulado e, de certa forma, desvalorizado, pois não tem trabalhado colocando em prática o que realmente deseja.

E por mais que o professor Gilson tenha consciência de sua responsabilidade no exercício da docência, como nos revelou na entrevista, possui certa insegurança sobre como e o que falar em sala de aula para os alunos a respeito de suas convicções. O professor confessa que tem receio de ser mal interpretado por seus alunos, que de alguma forma possa estar contribuindo para o que denominou “processo de falha na educação” e suas consequências.

6.2.2 Dificuldades identificadas nas práticas dos docentes de Geografia em início de carreira

No decorrer das observações das práticas dos três professores detectamos algumas dificuldades enfrentadas por esses professores, quais sejam: despertar a atenção dos alunos/desinteresse dos alunos, lidar com os conflitos em sala de aula e com os alunos com deficiência; interrupções das aulas; alterações da dinâmica/funcionamento da escola; escassez de recursos tecnológicos, desmotivação profissional entre outras. Agrupamos essas dificuldades em duas subcategorias, a saber: **relacionadas à gestão da sala de aula e referentes à infraestrutura e gestão escolar.**

Cabe salientar que o fato de os professores não terem relatado exatamente todas essas dificuldades pode sinalizar que elas não os afetam tanto, quanto as que destacaram no momento da entrevista. No entanto, depreendemos das observações que tais dificuldades interferem negativamente em suas práticas.

6.2.2.1 Dificuldades referentes à gestão da sala de aula

Denominamos dificuldades relacionadas à gestão da sala de aula como aquelas vinculadas a relação professor-aluno, trabalho do professor com os conteúdos, incentivo à aprendizagem e conduta geral das turmas no espaço de sala de aula.

As dificuldades observadas durante as aulas do professor Gilson Santiago, estão, predominantemente, relacionadas a falta de atenção dos alunos, bem como despertar o interesse do grupo classe. Essa dificuldade foi percebida quando os alunos não levavam o livro didático para as aulas, e quando o professor questionava o porquê de não levarem, a justificativa dos alunos é que os livros fazem muito peso. Várias foram as interrupções na aula deste professor porque parte significativa de seus alunos não participavam das aulas, alguns chegavam atrasados ou devido a conversas paralelas durante as suas aulas. Outros alunos costumavam circular pela sala de aula, entrar e sair da sala sem pedir permissão para fazê-lo e outros costumavam ficar escutando música (com fone de ouvido) pelo aparelho celular, esses desrespeitavam os avisos que constavam na sala sobre a proibição do uso de aparelhos eletrônicos. Presenciamos também alunas realizando procedimentos estéticos na sala de aula como pintar unhas e/ou fazendo as sobrancelhas. Assim, mesmo sem verbalizar, sentíamos pelas observações que essa dinâmica da relação em sala de aula com os alunos era uma dificuldade que o professor enfrentava.

Chamou nossa atenção as constantes interrupções realizadas nas aulas do professor Gilson Santiago, seja pela conversa dos alunos no interior da sala de aula, seja com os alunos que passavam pelo corredor. Nesses momentos o professor costumava parar a aula e ficar em silêncio até que os alunos percebessem que o seu comportamento não estava sendo bem visto e paravam a conversa; ou quando os alunos que estavam prestando atenção a aula, reclamavam com os que faziam barulho. Após os alunos entenderem que suas condutas estavam atrapalhando o andamento da aula, e cessarem as conversas, o professor retomava sua explanação, aparentemente menos desmotivado, como se não houvesse sido interrompido, devido o mau comportamento dos alunos.

Destacamos, ainda, a interrupção causada pelos alunos que chegavam apenas para a segunda aula, ou seja, quando a primeira já havia se passado e o professor interrompia para revisar os pontos já trabalhados a fim de atender aos alunos que chegavam atrasados, Ainda em vários momentos outros professores e a gestão da

escola adentravam as salas para fazer comunicações diversas, ou para solicitar o uso do projetor, que se encontrava com o professor Gilson. Mesmo reconhecendo que estas não seriam dificuldades exclusiva de um docente iniciante, destacamos que para Veemman (1988) entre os principais problemas enfrentados pelos professores em início de carreira estão a disciplina e desmotivação dos alunos.

Sobre a dificuldade desmotivação para gerir a sala de aula ela se manifestou de forma mais explícita nas práticas do professor Gilson Santiago, ela se expressava por meio de sua postura corporal e entonação da voz em sala de aula.

O referido professor costumava dirigir-se a seus alunos utilizando uma baixa entonação da voz e com muita frequência sentava-se próximo ao local onde o projetor estava instalado. Poucas vezes o professor levantava para conversar com os alunos, quase não havia debates sobre os temas abordados e sua aula ficava reduzida a leitura do que escrito no *slide*. Percebemos que aula se tornava um pouco mais atrativa para os alunos nos momentos em que ele resumia o conteúdo já ministrado ou quando realizava atividades em sala. Ele conseguia prender um pouco mais a atenção dos alunos quando dialogava mais com seus alunos nesses momentos. Quando isto ocorria parecia mais motivado para ensinar, do contrário não demonstrava muita animação no que fazia.

Ressaltamos com base no que dizem Pontuschka, Paganelli e Cacete, (2009) que o professor tem um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, constitui-se como um mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações.

No que se refere ao professor Geraldo Viana detectamos como dificuldade a ausência de suporte para facilitar a inclusão em sala de aula. Nas turmas deste professor localizamos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual. Por mais que o professor Geraldo conseguisse lidar, aparentemente bem com esses alunos, sempre os chamando para participar das aulas, houve momentos nos quais o professor não obteve êxito e ficava clara a necessidade de suporte para fazer as devidas adaptações curriculares para esses estudantes. Embora uma funcionária da escola procurasse contribuir, não se portava de forma correta e deixava os alunos ainda mais agitados durante as aulas. Nessas situações o professor deixava transparecer seu desconforto com o comportamento dos

estudantes e que não sabia como proceder. Mesmo assim, tentava interagir com esses alunos e integrá-los no processo de aprendizagem em sala de aula.

Sabemos que garantir a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo os alunos com deficiência, não é tarefa fácil e demanda, dentre outras coisas, formação adequada dos docentes e trabalho conjunto na escola. Na atualidade é garantido legalmente às pessoas com deficiência o direito à educação²⁶ e inclusão na escola mediante adaptações curriculares, no entanto o que se tem visto tem sido o acesso dos alunos à escola, porém não têm sido feitas as devidas adaptações curriculares. Por adaptação curricular entendemos conjunto de estratégias didático-pedagógicas que visam favorecer, por mecanismos adequados e de acessibilidade, a aprendizagem dos alunos com deficiência. Para viabilizar essas estratégias, professores do ensino regular e da educação inclusiva precisam trabalhar juntos, visando o desenvolvimento escolar e social do aluno com deficiência. No entanto, de acordo com Albuquerque (2014), isto dificilmente ocorre o que vem a comprometer o que se proclama como direito à inclusão. Assim, podemos dizer que a dificuldade identificada nas práticas do professor Geraldo Viana tem sido comum a diferentes professores, tanto novatos como veteranos na docência.

Como dificuldade enfrentada pelo professor Vinícius Santos na gestão de suas turmas destacamos a falta de união e colaboração entre os grupos com as quais ele trabalhava. O docente era muito respeitado pelos alunos e conseguia facilmente manter a atenção dos mesmos e fazer com que seus pedidos fossem atendidos. Os alunos demonstravam reconhecer o professor como uma pessoa próxima e o respeitavam por isto. No entanto, esse tipo de relação não funcionou bem quando realizou atividades conjuntas com diferentes turmas. Percebemos que houve casos de turmas não simpatizarem uma com a outra e o professor teve problemas ao realizar as atividades programadas.

Como exemplo, destacamos as aulas de campo nas quais os grupos não interagiram e o lanche promovido para o encerramento de uma atividade de construção de mapas e maquete sobre a América do sul. Durante esse evento os grupos ficaram segregados e o professor demonstrou não estar confortável com a situação. Percebemos que o professor tentava integrá-los fazia recomendações em sala, mas esse tipo de entrosamento, por mais que ele desejasse, não era tão

²⁶ Constituição Federal de 1988; Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 13.005/2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências

exitoso. Acerca da relação professor-aluno Libâneo (2013) afirma que é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino.

É possível dizer que essa dificuldade de gestão das turmas, essas idas e vindas, sobretudo, junto aos adolescentes constitui de acordo com Mariano (2012), uma dificuldade muito comum aos professores que estão vivenciando o choque de realidade da fase inicial da docência. Dentre outras dificuldades, Amorim (2017) indica como principais obstáculos vividos pelo professor iniciante de educação básica os vinculados ao saber didático e a questões de natureza pedagógica e relacional, o que diz este autor em muito se assemelha ao que aqui expomos.

Frente as dificuldades acerca da gestão da sala de aula aqui apresentadas, podemos inferir que elas advêm das condições gerais da escola, das próprias características dos grupos, da cultura escolar, fazem parte da complexidade do pensar e agir didático em sala de aula, são aspectos com os quais os professores novatos estão aprendendo a lidar.

6.2.2.2 Dificuldades relacionadas à infraestrutura e gestão escolar

As dificuldades referentes à organização escolar em geral envolvem infraestrutura e entrosamento com a gestão escolar e estavam presentes nas práticas dos três professores participantes.

O professor Gilson Santiago, por diversas vezes enfrentou esse tipo de dificuldade durante o período em que o acompanhamos na escola. Foram alterações no cronograma, suspensão das aulas em decorrência da falta de água algo muito frequente na escola, perda das chaves das salas de aula, realocação e troca de professores e disciplinas. A esse respeito lembramos que na primeira semana de aula, o professor Gilson, que lecionava apenas a disciplina de Geografia, passou a lecionar, além da Geografia, História e Sociologia.

Outra dificuldade atrelada às alterações de cronograma e funcionamento da escola foram as palestras e outros eventos na escola os quais o professor só era comunicado minutos antes de se iniciar o evento, o que também implicava em suspensão das aulas e atraso do planejamento do professor.

Além disso, houveram episódios do referido professor ter que assumir demanda de outros funcionários, como regular a ida dos alunos ao banheiro, o que

também acarretou no atraso de suas aulas. Por alterar o funcionamento da escola e aulas do professor participante Gilson Santiago, merece ser ainda destacada a paralisação das merendeiras da escola. Esse grupo de funcionárias estava com seus salários atrasados e paralisou por um dia suas atividades na escola.

Essas dificuldades confluem para o que Andrade (2006) já sinalizava, em sua pesquisa, ou seja, a ausência de informações sobre o funcionamento dos estabelecimentos escolares tem sido um dos problemas recorrentes na prática de professores iniciantes de Geografia.

No decorrer das observações percebemos que o professor Geraldo Viana enfrenta dificuldades devido a ausência de recursos tecnológicos suficientes e disponíveis na escola. Por exemplo, o projetor de *slides*, pois na escola havia apenas um aparelho em funcionamento e a prioridade para o uso era dos professores mais antigos. A fim de facilitar seu trabalho, o professor, com recursos próprios, adquiriu o equipamento, porém seu equipamento era de baixa resolução, o que dificultava a visualização dos *slides* e comprometia a exibição das imagens e vídeos. A má qualidade das imagens gerada pelo equipamento facilitava a dispersão dos alunos e comprometia o aproveitamento do tempo pedagógico.

Nesse sentido, as dificuldades referentes à infraestrutura e gestão escolar observadas nas práticas dos três professores iniciantes de Geografia estão, predominantemente, relacionadas: a ausência de comunicação efetiva entre os setores da escola e falta de equipamentos tecnológicos suficientes para uso na escola.

Ressaltamos que ao nos referirmos a insuficiência dos equipamentos, sobretudo, os mais utilizados como o projetor de slides não estamos a defender seu uso irrestrito e abusivo. Por mais que ensinar Geografia demande por diversas linguagens e recursos variados (desde um simples lápis de cor a um moderno lançamento tecnológico) ensinar é, sem dúvida, um processo complexo que exige do educador empenho no processo didático-pedagógico garantindo ao aluno a oportunidade de construir e desenvolver o conhecimento. Como afirmam Nascimento e Cruz (2015), a metodologia adotada em sala de aula, não pode dissociada da realidade social.

As dificuldades expostas nesta categoria, sejam as manifestadas pelos professores, ou as identificadas em suas práticas e nem sempre “exclusivas” dos

docentes em início da carreira, mas na etapa em questão, podem acarretar em consequências diversas a prática docente.

A partir do que aqui expomos foi possível indicar que o professor iniciante de Geografia lida com uma diversidade de limites que em parte podem ser minimizados. Encaminhamentos nesse sentido já estão postos na literatura, tais como em Guarnieri (2005), Lima (2006) e Amorim (2017). Assim reiteramos a necessidade de apoio sistemático a esses docentes nas escolas, uma dinâmica própria de cada instituição para acolher e atender às suas necessidades formativas e profissionais; a formação de parcerias com os professores mais experientes; além do investimento em políticas de formação e valorização que impulsionem a carreira e estimulem a permanência dos professores na profissão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo principal analisar os saberes mobilizados por professores de Geografia em início de carreira e possíveis dificuldades enfrentadas por esses profissionais no exercício da docência. Este objetivo foi formulado com base em inquietações geradas em nossa própria experiência profissional como professora iniciante de Geografia e no contato com a literatura pertinente ao longo do processo formativo no curso de mestrado. Foi a partir de muitas leituras e articulações com nossas vivências formativas e profissional que chegamos a pergunta orientadora do estudo, ou seja, “quais os saberes mobilizados e dificuldades vivenciadas por docentes iniciantes de Geografia?”. A construção da problematização, formulação desta pergunta, definição do referencial teórico e metodológico culminaram no projeto que deu origem a esta dissertação.

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

Os referidos pressupostos orientaram a discussão teórica sobre o ciclo da carreira profissional (com ênfase na entrada na carreira), formação de professores e saberes docentes. O suporte teórico que fomos adquirindo foi fundamental para o planejamento e desenvolvimento da pesquisa empírica.

Tendo em vista nossa formação inicial e inserção no campo da Geografia e coerente como o objetivo geral da pesquisa, como primeira providência, para desenvolver o trabalho empírico, procuramos localizar professores de Geografia em início de carreira, ou seja, com até três anos de exercício docente. Os primeiros contatos com o campo desvelaram uma realidade diferente do que imaginávamos, marcada por alguns fatos já mencionados no decorrer deste texto, tais como: reduzido número de docentes em início de carreira; grande número de licenciados em Geografia que não eram professores desta disciplina e uma concentração de professores (licenciados em Geografia) em regime de contrato temporário na Rede Estadual de Pernambuco.

Somente após sucessivas investidas em busca de localização de sujeitos que atendessem aos critérios estabelecidos, chegamos aos três professores que foram investigados neste estudo. Para desenvolvê-lo, traçamos um perfil dos três docentes, acompanhamos suas práticas durante 90h/a e com eles realizamos entrevistas. O trabalho de campo nos permitiu caracterizar a atividade docente desses professores, identificar os saberes mobilizados em suas práticas, bem como as dificuldades que vivenciam como iniciantes na carreira.

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

A mobilização de saberes diversificados se fez presente nas práticas dos três professores e algumas vezes de modo similar, porém cada um com suas próprias particularidades. Constatamos que os saberes adquiridos durante a formação na licenciatura em Geografia se expressavam no modo como planejavam, no uso de metodologias e recursos didáticos para tratar os conteúdos, bem como na gestão da sala de aula. De forma mais ou menos intensa eles são enfatizados na prática dos três professores.

Em relação aos saberes disciplinares, notamos na prática dos três docentes iniciantes, tentativas de aderência ao princípio da interdisciplinaridade. As observações revelaram a abrangência do corpo de disciplinas que se vinculam à Geografia e a preocupação desses professores em suprir as necessidades demandadas por suas turmas.

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

Os saberes experienciais dos professores estão diretamente articulados a exercício da docência. Eles permitem reflexão e mudança de significados da prática mediante o exercício docente. No processo os conhecimentos são validados e se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*. Os resultados desta pesquisa sugerem que, apesar da diversidade de saberes presente na prática dos docentes iniciantes aqui pesquisados, juntos eles formam um repertório de conhecimentos que se manifestou de forma mais explícita na gestão da sala de aula e no trato aos conhecimentos específicos de Geografia.

Tardif (2014), Pimenta (2005), Freire (2014) reiteram que os saberes docentes provêm de fontes diversas e levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, seu processo formativo institucional, suas experiências de vida, entre outros aspectos, o que lhe conferem um caráter de subjetividade. Os achados desta pesquisa vem confirmar as teses dos referidos autores, ou seja, os professores iniciantes de Geografia desta pesquisa mobilizam um conjunto de múltiplos saberes no desenvolvimento de suas práticas.

No que se refere às dificuldades vivenciadas pelos três professores iniciantes investigados elas são variadas e se relacionam à organização e infraestrutura escolar, a questões curriculares e a gestão da sala de aula. No geral, elas se coadunam com o que está posto sobre esses obstáculos na literatura, que ratifica a entrada na carreira como um período conflituoso, carregado de dificuldades de toda ordem a serem enfrentadas pelos docentes.

No conjunto das dificuldades vivenciadas pelos três professores investigados predominaram aquelas vinculadas à organização escolar e a gestão da sala de aula. Destacamos desta pesquisa o que identificamos de novidade, ou seja, obstáculos que não apareceram em pesquisas anteriores que enfocaram a atuação de professores iniciantes, a saber: favorecer a inclusão de alunos com deficiência facilitando suas aprendizagens mediante adaptação curricular; despertar o interesse dos alunos pelo estudo dos conteúdos em sala de aula quando eles parecem totalmente envolvidos com as tecnologias digitais, sobretudo, o uso cotidiano dos *smartphones* e, ainda, os limites da comunicação entre professores e gestão no interior das escolas. Inferimos, no entanto, que tais dificuldades não seriam peculiares aos professores iniciantes de Geografia.

Convém dizer ainda que ao longo do trabalho de campo e no decorrer das análises ficamos a pensar se o fato dos três sujeitos desta pesquisa estarem na

condição de professores (em regime de contrato temporário) não tem interferido positivamente no exercício da docência. Ou seja, a expectativa de um possível vínculo efetivo (no futuro) com a Rede Estadual, ou até mesmo a possibilidade de não se fixarem na profissão, não estariam amenizando o suposto choque de realidade e proporcionando mais tranquilidade no exercício da docência?

Os saberes mobilizados e as dificuldades identificadas nas práticas dos docentes iniciantes traduzem a necessidade de maior ênfase formação dos profissionais. Os achados sugerem que tais saberes sejam mais reconhecidos e problematizados no processo de formação inicial do professor de Geografia. Nessa perspectiva, maiores articulações entre a formação específica e pedagógica seriam pertinentes, inclusive contribuiriam para amenizar os desafios da fase inicial de ingresso na carreira docente.

Em face dos resultados obtidos e do contexto no qual o estudo foi realizado, também, cogitamos a possibilidade de ampliar esta investigação para outros contextos e com docentes iniciantes na condição efetivos, no intuito a partir de outras realidades contribuir um pouco mais para o debate acerca dos saberes docentes mobilizados por professores de Geografia em início de carreira, um grupo pouco explorado a literatura científica.

Ressaltamos que outras inquietações também surgiram no decorrer da pesquisa, a saber: quais os significados que os professores (licenciados em Geografia), atribuem a sua própria formação? Como esses significados se articulam com os saberes docentes? Tais questões nos motivam prosseguir estudando a temática. Os questionamentos gerados lançam, portanto, possibilidades de novas construções acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ednéa Rodrigues de. **Prática pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE.** 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE;
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **REVISTA @mbiente Educação.** Universidade Cidade de São Paulo. vol. 10. n 2. jul/dez, 2017. (p. 276 – 88). Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/48/82>. Acesso em 30 de março de 2019.
- ANDRADE, Rafael Ortega de. **O Professor Iniciante em Geografia:** Relações entre a formação inicial e o exercício profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2006.
- ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.) **Geografia em perspectiva.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (p.247 -260)
- ARAÚJO, Narjara Lins de. **O ciclo de vida da carreira profissional do docente de ensino religioso.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências das religiões) Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2014.
- BATISTA NETO, José. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino de História. In. SILVA, Aída Maria Monteiro et al. Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: Desafios para a inclusão social. **Livro do XIII Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino.** Recife: Bagaço, 2006. p.51 - 71.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3ª reimpressão. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). ASPHE/FaE/UFPel, p.115-133, abr. 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 01 de abril de 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação. N° 492/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais** Resolução N°2, de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 01 de abril de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Atos normativos, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 06 de abril de 2019.

BROZELLI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. **Encontro: Revista de Psicologia**. vol. 17, Nº. 27, Ano 2014. Disponível em: www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/download/2997/2812. Acesso em 22 de março de 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (p.255 – 260)

CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino da Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012

CHALITA, Ana Lúcia. Ensinando Geografia através do lúdico: Uma proposta de aprendizagem significativa. In. SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. (Orgs.) **Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. (p. 143 – 169)

CORREA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: Uma revisão. **Revista olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 12, nº 02, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287>. Acesso em 23 de abril de 2017.

FERNANDES, Manoel. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (p.241 -246)

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre. Artmed. 3. ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 03 de abril de 2019.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs). **A Pedagogia**: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente**: um olhar a partir do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

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

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (p.221 -231)

LACOSTE, Yves. **Geografia**: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. 17.ed. Campinas – SP: Papirus, 2010.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 160-179, jan. 2011. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/44>. Acesso em 12 março de 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livros, 2006. (p. 09 – 16)

LIMA, Márcia Helena; VLACH, Vânia Rúbia. Geografia escolar: Relações e representações da prática social. **Revista caminhos da Geografia**, Uberlândia.V.5, Fev/2002.

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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Laêda Bezerra. **O que é construtivismo?** Estudo de Representações Sociais com professores da cidade do Recife. Natal, 2003. 240p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

_____. A formação docente e o compromisso com a inclusão social: dois olhares que se entrecruzam. In. SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: Desafios para a inclusão social**. Livro do XIII Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Recife: Bagaço, 2006. p.283 -288.

_____. **Ser professor: consensos e variações nas representações sociais de docentes em início de carreira**. Relatório final submetido e aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq). Recife, 2018. 94p (não publicado)

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. Uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores ao processo de ensino e aprendizagem. In: IV EDUCERE - Seminário de Representações Sociais, Subjetividades e educação. Curitiba, 2017. **Anais... IV**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24989_14142.pdf. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

MARIANO, André Luís Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas? **Revista Exitus**. v. 2. n. 1. Jan./Jun. p. 79-94. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/67>. Acesso em 15 de março de 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

MORAES, Antonio Carlos Roberto. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

NASCIMENTO, Juliana Peclat do; CRUZ, Nilza Joaquina Santiago da. O ensino de localização geográfica nos anos finais do ensino fundamental. In.: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. (Orgs.). **Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. (p. 183 – 200).

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Ângela Maria Gonçalves de; LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira. A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação. **Revista Exitus**, v. 5, n. 2, p. 125-137, 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/66>. Acesso em 25 de março de 2019.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010. Acesso em 30 de março de 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual e Educação. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: Parâmetros curriculares de Geografia ensino fundamental e médio**. Pernambuco: 2013 a. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/geografia_parametros_efm2013.pdf. Acesso em: 20 de março de 2019.

_____. Secretaria Estadual e Educação. **Conteúdos de geografia por bimestre para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco**. Pernambuco: 2013 b. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Geografia_EM.pdf. Acesso em: 20 de março de 2019.

_____. Secretaria Estadual e Educação. **Conteúdos de geografia por bimestre para o ensino fundamental com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco**. Pernambuco: 2013 c. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Geografia_EF.pdf. Acesso em: 20 de março de 2019.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PUENTES, Roberto Valdés.; AQUINO, Orlando Fernández.; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**, Curitiba, n° 34, p 169 – 184, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf> . Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, (revisada e ampliada) 2008.

ROETHING, Camila. **Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola – Um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores.In.: CARTAXO,S.R.M.; MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. Práticas formativas de formação de professores: da educação básica à educação superior. Curitiba: PUCPress, 2016.

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

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SAVI, Rafael. Utilização de Projeção Multimídia em Salas de Aula: observação do uso em três escolas públicas. **Anais do XX Simpósio brasileiro de informática na Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1148/1051>. Acesso em: 17 de março de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: autores associados, 2004.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SHIEBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. **Anais da 38ª reunião da ANPEd**. São Luís, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf. Acesso em:05 de janeiro de 2019.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, v. 9, n° 2, p. 1-30, 2005.

Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> . Acesso em: 25 de agosto de 2017.

SOUZA, Álvaro José. A formação do professor de Geografia. IN. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**.4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (p.261- 266)

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, nº 73, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, São Paulo, Autores Associados, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TEIXEIRA. Cleonélio. **O desenvolvimento profissional do professor de Geografia nos primeiros anos de exercício da docência**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, 2016.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, nº 46, p. 408 - 418,1993.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid - Espanha: Narcea, 1988, p.39-68.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A formação dos profissionais de educação no contexto da inovação pedagógica. **Linhas críticas** (UNB). Universidade de Brasília, v.7, n.12, p.5 -22, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mestranda: Larissa Katarina Mendonça | **Orientadora:** Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado

Caro(a) professor(a),

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “Professor iniciante de Geografia: saberes e práticas no exercício profissional” e gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo a este questionário. As informações que você nos fornecerá e ajudarão a conhecer melhor o perfil do professor iniciante de Geografia que atua na Educação básica e tomar as decisões futuras para o prosseguimento da pesquisa. O conteúdo dessas informações serão confidenciais e a identificação do participante não será divulgada sob quaisquer hipóteses.

Desde já, agradecemos sua valiosa contribuição.

QUESTIONÁRIO

1) Você é licenciado(a) em Geografia?

() Sim () Não

2) Se a resposta anterior for afirmativa, qual o ano de conclusão e nome da instituição que concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

3) Há quantos anos você atua como professor de Geografia na Educação básica (pós formação inicial)?

4) Você cursou alguma outra graduação?

() Sim () Não

5) Em caso de resposta afirmativa à proposição anterior, qual o curso e instituição?

6) Seu grau de formação no momento:

- ☐ Graduado
- ☐ Especialista (Pós-graduação *latu sensu*)
- ☐ Cursando especialização (Pós-graduação *latu sensu*)
- ☐ Mestre(a)
- ☐ Cursando mestrado
- ☐ Doutor(a)
- ☐ Cursando doutorado

Em concordância com a resposta do item anterior (nº 6), favor responder os itens nº 7, nº8 e nº 9.

7) Área do(s) curso(s):

8) Instituição(ões):

9) (possível) Ano de conclusão:

10) Enquanto graduanda(o) de licenciatura em Geografia você realizou atividades de:

- ☐ Estágio não curricular remunerado (ligado à docência/lecionar);
- ☐ *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID;*

Em caso de afirmativa no item anterior (nº 10), favor responder os itens nº11 e nº 12.

11) Qual a duração (meses ou anos) da(s) atividade(s)?

12) A(s) atividade(s) foram realizadas em qual rede (pública – Municipal e/ou estadual - privada)?

13) Atualmente, você leciona em quais anos/séries?

14) Qual o município/cidade em que você atua como professor?

15) A escola faz parte da rede:

- ☐ Pública

☐ Privada

Como daremos prosseguimento a esta pesquisa, pedimos a gentileza de responder algumas questões que facilitarão o contato posterior:

16) Indique sua faixa etária:

☐ 25-30 anos ☐ 31-35 anos ☐ 36-40 anos ☐ mais de 40 anos

17) Indique seu gênero

☐ masculino ☐ feminino ☐ outro

18) Por favor, indique o seu nome e e-mail para contato posterior.

Agradecemos a sua colaboração!

Atenciosamente,

Larissa Mendonça
(mendonca.lk@gmail.com)

APÊNDICE B – OFÍCIO À GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA NORTE (Secretaria Estadual de Educação – PE) - Frente



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Recife, 21 de maio de 2018.

Da estudante de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: Larissa Katarina Mendonça

Ao Ilmo Sr. Gerente Regional de Educação Metronorte:

Ms. Glaydson Alves da Silva Santiago

No papel de discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, atualmente desenvolvendo a pesquisa intitulada: **"Professor iniciante de Geografia: saberes e práticas no exercício profissional"**, onde, após um primeiro contato com essa Regional, para obter informações sobre o acesso ao grupo participante da pesquisa, fui orientada a fazer a solicitação em detalhes do que demandará a investigação.

Assim, atendendo ao solicitado pela Regional e, para fins de realização de pesquisa de campo venho solicitar informações sobre os docentes de Geografia vinculados à Rede Estadual de Ensino que atuam nos municípios de Abreu e Lima, Igarassu, Itapissuma, Itamaracá e Paulista.

As informações requeridas para o desenvolvimento da referida pesquisa são as seguintes: número de professores de Geografia em efetivo exercício contratados a partir de 2016 (anos de 2016, 2017 e 2018) que atuam nas escolas dos municípios acima citados, listagem das escolas especificando o turno onde estão atuando, bem como possíveis contatos (institucionais) desses docentes.

Na certeza de contar com a colaboração de V. Sa. agradeço antecipadamente.

Cordialmente,

Larissa Katarina Mendonça

Larissa Katarina Mendonça
Mestrado em educação da UFPE
Email: mendonca.lk@gmail.com
Telefone: (81) 9 9950-6672

Controle Eletrônico de Documentos	
SIGEP/CEMP	
Número:	0453534 - Y 2018
Data de Emissão:	25.05.18
Gerente Regional (Assinatura)	<i>[Assinatura]</i>

**APÊNDICE B – OFÍCIO À GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DA REGIÃO
METROPOLITANA NORTE (Secretaria Estadual de Educação – PE) – Verso**



APÊNDICE C – OFÍCIO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE IGARASSU (PE)



PPGE
UFPE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE**
Mestrado e Doutorado



UFPE

Ofício nº 161/18

Recife, 23 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de Igarassu

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **LARISSA KATARINA MENDONÇA**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, no semestre de 2018.1, a coleta de dados – número de professores de Geografia em efetivo exercício contratados a partir de 2016 (anos de 2016, 2017 e 2018) que atuam nas escolas do municípios e listagem das escolas especificando o turno onde, esses professores, estão atuando. – a qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“PROFESSOR INICIANTE DE GEOGRAFIA: SABERES E PRÁTICAS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da mestranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 23 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Juliana Lima

Prefeitura Municipal de Igarassu
Secretaria de Educação
Recife, 23 de maio de 2018



Leandro de Fontes Barbosa
Programa de Pós-Graduação
em Educação
15395

APÊNDICE D- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mestranda: Larissa Katarina Mendonça | **Orientadora:** Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- O contexto da escola (localização, público-alvo, infraestrutura, dentre outros elementos que auxiliem na configuração do contexto).
- Atividades profissionais do professor iniciante de Geografia na instituição de ensino em que atua (Chegada na escola, relação com os demais funcionários, entrada na sala de aula, relação com os alunos, gestão da aula).
- Os saberes docentes mobilizados em sala de aula pelos professores de Geografia em início de carreira:
- Saberes detectados e como são mobilizados:
 - a) **Saberes disciplinares e saberes curriculares:** conteúdos de Geografia abordados, sequência didática, domínio do conteúdo, desenvoltura, planejamento, dentre outros.
 - b) **Saberes da formação profissional:** Metodologia utilizada: estratégias didáticas, atividades propostas e realizadas, modo de lidar com os conteúdos, com os alunos (em particular) e com o coletivo (grupo classe).
 - c) **Saberes experienciais:** Os que resultam do próprio exercício da atividade profissional docente – Resultado das experiências do cotidiano/vivências. Corresponde aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão: escolha por uma abordagem em detrimento de outra...
 - d) **Saberes da tradição pedagógica:** Representações específicas sobre a escola e atividade docente construídas a partir da vivência como aluno: Significados que o professor construiu, quando aluno, a respeito da escola, do professor, dos alunos, do funcionamento e papel da comunidade escolar.

e) **Saberes da cultura profissional:** Noções de funcionamento da instituição educativa construídas durante sua formação inicial e/ou prática docente: funcionamento da instituição escolar.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mestranda: Larissa Katarina Mendonça | **Orientadora:** Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, convido V.Sa. a participar da pesquisa intitulada “Saberes mobilizados por professores de Geografia em início de carreira”, de autoria da estudante Larissa Katarina Mendonça, sob a orientação da Profa. Laêda Bezerra Machado.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar os saberes docentes mobilizados por professores iniciantes de Geografia a fim detectar possíveis dificuldades enfrentadas no exercício profissional. Para concretização do referido objetivo utilizaremos como procedimentos: observação participante (das aulas a serem desenvolvidas com os estudantes) e entrevista semiestruturada.

Comunico que no relatório da pesquisa (dissertação de mestrado) e nas publicações dele decorrentes, sua identidade será preservada e, ainda, que uma versão da transcrita da entrevista lhe será entregue para conferência antes de se proceder a análise das informações coletadas. Ressalto que V. Sa não terá nenhum gasto ou ganho/benefício financeiro em participar desta pesquisa e não é esperado qualquer tipo de desconforto ou risco decorrente.

Como sujeito participante V.Sa. terá **direito** a: Garantia de esclarecimento a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; acesso às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relativos à pesquisa; a garantia de privacidade a sua identidade e do sigilo de suas informações. Para possíveis dúvidas e esclarecimentos, contactar as pesquisadoras através dos e-mails: mendonca.lk@gmail.com, laeda01@gmail.com, ou telefone (81) 9 9950-6672.

Consentimento **Livre** **e** **Esclarecido:** Eu, _____, após estar ciente dos esclarecimentos acima expostos, concordo em participar desta pesquisa, bem como

autorizo a divulgação e a publicação das informações por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico.

Local: _____ **Data:** ____/____/____

Assinatura do sujeito participante:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mestranda: Larissa Katarina Mendonça | **Orientadora:** Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caraterização do ingresso na carreira docente

- No primeiro momento em que você se viu responsável por uma sala de aula, o que pensou? Como foi? O que lhe marcou?
- Como analisa a experiência de ter se tornado professor? Por quê?
- Com quais dificuldades, se houver, você vem se deparando?
- Com quais facilidades, se houver, você vem se deparando?
- Quais sentimentos você sentiu acerca das responsabilidades da vida profissional do professor? Algum receio, ou medo? Fale sobre.

O exercício da docência: o passado (as escolhas), presente (momento atual) e perspectivas de futuro

- Quais as razões de sua escolha pela formação inicial em Geografia?
- Você acredita que sua formação inicial, curso de graduação (licenciatura em Geografia), o(a) preparou para assumir a carreira docente? Como foi essa sua experiência?
- Se você tivesse que me contar como é seu estilo, a forma de dar aulas, o que me diria?
- Há algum professor que te marcou na sua formação inicial? (Caso SIM - por quê? O que mais lhe marcou?)
- Hoje, quando você está planejando ou no desenvolvimento da sua prática docente em sala de aula, identifica se tem algum referencial de professor a qual você se inspira? (o referencial de professor bom e que quer seguir, ou o referencial do mau professor que não queira fazer igual).
- Relate a sua experiência como professor de Geografia hoje na escola levando em conta:

I) Os conteúdos abordados. Fale um pouco sobre o conhecimento que tem desses conteúdos e como são abordados nas aulas. Há facilidade para algum em detrimento de outro? Se sim, por quê?

II) As metodologias que desenvolve para tratar esses conteúdos.

Interesses relacionados à profissão:

- Quais são, hoje, os seus interesses e preocupações profissionais atuais?
- Quais as suas expectativas em relação à docência? Por quê?

Os saberes docentes mobilizados

De acordo com as observações faremos perguntas específicas, ou não, a fim de esclarecer os vínculos com esses saberes:

- Que professor você é em sala? (Como se vê)
- Que professor você queria ser?
- Possui alguma referência, ou referencial base, para preparar suas aulas? Quais? Quais as referências complementares que você mais utiliza?
- A seu ver, qual contribuição o uso de imagens, mapas, gráficos, charges, filmes, dentre outros recursos, nas suas aulas? Por que o uso tão recorrente?

Perguntas específicas: Professor Gilson Santiago

- O uso do projetor, ele estava presente em quase todas as suas aulas, como você avalia o uso desse recurso?
- Percebeu-se certa diferenciação de posicionamento/abordagens entre uma sala e outra, por quê?

Perguntas específicas: Professor Geraldo Viana

- O uso do projetor, ele estava presente em boa parte das suas aulas no ensino médio e não se fez presente no ensino fundamental, por quê?
- Percebeu-se o estabelecimento de uma relação com seus alunos onde se faz presente brincadeiras, conversas sobre filmes, seriados, jogos, dentre outros, para você qual a importância disso?

Perguntas específicas: Professor Vinícius Santos

- O uso do projetor, ele estava presente em todas as suas aulas como você avalia o uso desse recurso?
- Sobre as músicas, filmes, imagens, mapas, dentre outros recursos que você utiliza, como você escolhe? Com qual intuito?
- Sobre os trabalhos de campo que você realiza, como acontece? De onde vem as ideias? Como você elabora? Há incentivo/apoio por parte da escola?
- Percebeu-se que você conta muitas histórias de vida em sala de aula, por qual motivo você conta essas histórias?
- Como foi seu processo de adaptação na atual escola?