

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR INICIANTE EM GEOGRAFIA:  
Relações entre a formação inicial e o exercício profissional**

**Rafael Ortega de Andrade**

**Piracicaba, SP  
2006**

**O PROFESSOR INICIANTE EM GEOGRAFIA:  
Relações entre a formação inicial e o exercício profissional**

**Rafael Ortega de Andrade**

**Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Sueli Mazzilli**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UNIMEP,  
como exigência parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.**

**Piracicaba, SP  
2006**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sueli Mazzilli**  
Orientadora

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roseli Pacheco Schnetzler**  
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Irene Jeanete Lemos Gilberto**  
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, por ter colocado em meu caminho pessoas que, de alguma forma colaboraram para que eu pudesse obter mais esta vitória.

À minha família, pelo estímulo e compreensão...

Aos meus verdadeiros amigos, pelo constante incentivo...

Ao Prof. Dr. Elias Boaventura, pelo apoio em toda minha trajetória neste Programa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação na Área de Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba, pelos ensinamentos e postura profissional.

Aos colegas de Pós-Graduação, companheiros em todos os momentos.

À Profa. Sueli Mazzilli, pela orientação e oportunidade oferecida de aprimoramento intelectual.

Aos participantes das entrevistas, personagens principais, pela boa vontade em colaborar para a realização desse trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior – CAPES - Brasil.

*Deus*

*Conceda-me*

*A **serenidade** para aceitar as coisas que eu não possa mudar*

*A **coragem** para modificar as coisas que eu possa mudar ...*

*e a **sabedoria** para saber a diferença.*

Meiji Stewart

## RESUMO

O ingresso de docentes recém graduados no mercado de trabalho, via de regra, é marcado por dificuldades relacionadas particularmente à prática de ensino em seu cotidiano escolar, o que os leva a questionar os conhecimentos obtidos durante seu processo formativo. Pesquisas voltadas à formação de professores têm evidenciado diversos fatores que podem explicar esta problemática, como por exemplo, a estrutura curricular, que separa formação teórica e prática, ou as formas como são utilizadas as atividades destinadas às práticas de ensino, dentre outros. A busca de resposta às razões que levam a este descompasso demanda aprofundar o conhecimento acerca dos problemas que os professores que iniciam a carreira docente. Neste enfoque, a presente pesquisa tomou como problemática central o trabalho dos professores de Geografia em início de carreira, buscando investigar e analisar as dificuldades próprias do exercício profissional de cinco professores iniciantes da área de Geografia da cidade de Piracicaba, relacionando-as com a formação inicial. Ao final, os professores que participaram da pesquisa foram estimulados a apresentarem sugestões para a melhoria do processo formativo. Os sujeitos da pesquisa foram indicados por escolas da cidade. Para coleta dos dados, valemo-nos de entrevistas semi-estruturadas que permitiram os participantes se expressassem livremente sobre o assunto em questão. A análise dos dados pautou-se no conceito de saberes docentes entendendo-os, com base em Maurice Tardif, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que os professores mobilizam em suas práticas escolares, adquiridos ao longo da vida do professor. O estudo evidencia que os professores iniciantes entrevistados enfrentam dificuldades advindas de lacunas existentes na formação inicial que obtiveram tais como: grande distanciamento entre as expectativas que traziam acerca do trabalho educativo e a realidade do cotidiano escolar, carência de conhecimentos didáticos, falta de relação entre conhecimento específico da área de Geografia e conhecimentos pedagógicos, insuficiência de informações no que diz respeito ao funcionamento dos estabelecimentos escolares. Indagados sobre as possíveis causas destas lacunas na formação inicial, indicam principalmente dois fatores: os estágios supervisionados considerados insatisfatórios por não tomarem a análise da realidade escolar como fator formativo e o fato das Universidades priorizarem o bacharelado em detrimento da licenciatura.

*Palavras-chave:* professor iniciante em Geografia, exercício profissional, formação inicial de professores

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>CAPÍTULO 1 - Panorama da formação inicial e continuada no Brasil</b>	11
1.1 A representação da nova LDB na educação brasileira	11
1.2 A proposta da formação inicial e continuada do ponto de vista da ANFOPE	22
<b>CAPÍTULO 2 - Panorama da formação inicial dos professores de Geografia</b>	25
2.1 O entendimento da Geografia: algumas considerações filosóficas	25
2.2 Conversando a respeito das Licenciaturas	31
2.3 O que diz a literatura sobre o professor iniciante	45
2.4 Algumas considerações a respeito dos saberes docentes	62
<b>CAPÍTULO 3 - O que revelam os professores iniciantes de Geografia</b>	68
3.1 Perfil dos entrevistados	68
3.2 Roteiro das entrevistas	70
3.3 O que dizem os entrevistados sobre a formação inicial	71
3.4 Planejamento, execução e avaliação	77
3.5 Sugestões dos entrevistados visando a melhoria da formação inicial	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	98
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	102

## INTRODUÇÃO

Formei-me no ano de 2002 em Licenciatura Plena em Geografia, (Universidade Estadual Paulista – campus de Rio Claro). O presente trabalho originou-se devido à minha inquietação quanto a algumas lacunas que presenciei no meu trajeto escolar, desde o ensino básico até completar a licenciatura.

Conquistei uma carga experiencial de grande riqueza até me tornar o professor iniciante que hoje sou. Estudei nove anos em instituição pública e dois anos em estabelecimento privado durante o ensino fundamental e médio. O relacionamento com colegas de diferentes classes sociais possibilitou-me adquirir conhecimentos de vida até então inexistentes. Durante esse período, pude observar docentes que se interessavam pelos seus alunos, oferecendo ensino de qualidade, (tanto como professores quanto como educadores), ao passo que outros nem tanto.

A vivência escolar no Ensino Superior foi uma fase que me proporcionou grande amadurecimento, principalmente porque esse momento é de suma importância no processo de independência pessoal. Ao conviver diariamente com os meus colegas e professores, fui construindo novas e reconstruindo antigas idéias. Pude perceber o quanto é difícil manter uma relação harmoniosa entre os pares, principalmente porque alguns professores exerciam uma autoridade nada conivente com uma parceria amigável em que se trocam idéias, comentam-se ideais e planeja-se, com o intuito de sempre alcançar um aprimoramento profissional. Por vezes, certos docentes tornavam-se arrogantes, chegando ao absurdo do desrespeito explícito para com os alunos.

A graduação representa um momento especial para o futuro profissional, porque é neste estágio que ele vai começar a desenvolver todo o potencial intelectual e prático em torno da sua carreira. Nesta fase, se por um lado tive a oportunidade de entrar em contato com alguns dos mais renomados educadores como Paulo Freire, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif, por outro, não tive a chance de relacionar as teorias desses autores com a prática escolar, uma vez que o estágio supervisionado desenvolvido ficou restrito na observação em sala de aula. Não há dúvidas quanto à importância dessas observações, no tocante ao conhecimento do sistema escolar e dos protagonistas que exercem as suas atividades. Mas, por si só, senti que não dão sustentação e amadurecimento (em termos de aprendizagem) aos estagiários, para adquirirem o mínimo da experiência necessária e começarem o seu trabalho no ambiente de sala de aula. Penso eu, que uma maneira de contribuir para um processo formativo condizente com as reais necessidades dos futuros docentes, talvez fosse inseri-los na prática diária da escola. Somente

assim, seria possível confrontar as teorias existentes, utilizá-las, ou viabilizar sua (re)construção, partindo dos problemas da prática.

Outra lacuna que pude perceber em minha graduação foi a falta de relacionamento entre os departamentos da Geografia e da Educação, que integram o Curso. Parecia haver uma certa rejeição na troca de informações e idéias entre os professores, para aperfeiçoar o nível do Curso. Talvez o predomínio de um caráter bacharelesco em detrimento da licenciatura e a tradição por uma Geografia mais física e positivista, tenha contribuído para que isso ocorresse.

Após completar a graduação, em 2002, decidi que iria complementar meus estudos, mais especificamente na Área de Educação, pois esse ramo científico me cativou a ponto de querer entender o complexo mundo da formação inicial e continuada de professores, assim como a história existente nos bastidores das teorias. Em 2003, me matriculei numa Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, voltada para a docência no Ensino Superior. Foi a porta de entrada para o mundo dos educadores.

No ano seguinte ingressei no referido Programa, nível de Mestrado, no Núcleo de Formação de Professores. Meu projeto inicial envolvia a análise do processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, estaria investigando se os professores do Curso de Geografia da Instituição em que me formei estavam efetivamente exercendo essas atividades e o que isso implicava na formação inicial.

Ao mesmo tempo, comecei a lecionar a matéria de Geografia do Brasil em um Cursinho Comunitário. Presenciei então, algumas situações do cotidiano em sala de aula, que me fizeram repensar as idéias que possuía sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. Assim, achei por bem, que deveria mudar o projeto inicial e partir para um outro tema, que pautava pela análise da minha própria prática docente. Tomei como metodologia de análise a história de vida. Tudo vinha caminhando bem, quando fui aconselhado a fazer algumas modificações, pois para alguns educadores essa metodologia de análise não é reconhecida cientificamente.

Modifiquei o projeto inicial, objetivando agora a análise do exercício profissional de professores de Geografia em início de carreira (formados em diferentes Instituições), que lecionam em escolas públicas e privadas. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, pude finalmente identificar alguns pontos questionadores em relação à minha formação inicial.

O contato inicial com esses docentes foi trabalhoso, porque minha expectativa era de que a Delegacia de Ensino me fornecesse a lista dos professores iniciantes em Geografia, o

que não ocorreu. Assim, tive que procurar diretamente cada escola de ensino fundamental e médio, para saber quais delas possuíam professores nessas condições e constituir a amostra. Destes, cinco docentes se propuseram a fazer parte da pesquisa.

O objetivo desse estudo foi investigar e analisar as dificuldades que os cinco professores iniciantes da área de Geografia apresentaram no exercício profissional, tomando-se como parâmetro de análise os processos de planejamento, execução e avaliação realizados pelos mesmos.

O texto está assim constituído:

No capítulo 1, procura-se traçar um panorama geral da formação inicial e continuada de professores no Brasil, ressaltando o caráter político do aspecto formativo, em especial no tocante à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Autores que tratam especificamente sobre as legislações, são citados como referência para o entendimento da realidade atual. Na seqüência, é abordada a posição da Associação Nacional dos Formadores dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no tocante à formação inicial e continuada de professores.

No capítulo 2, é traçado um panorama da formação inicial dos professores em Geografia e, historicamente, são ressaltadas as linhas filosóficas referentes ao entendimento do espaço geográfico. Numa etapa posterior desse tópico, a reflexão gira em torno das licenciaturas e mais especificamente, da formação do professor de Geografia, fazendo-se uma ponte com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Geografia. Apóia-se em autores relacionados ao ensino dessa Ciência. Uma revisão de literatura é feita sobre o tema “professor iniciante”, citando estudos realizados em diferentes momentos e com focos de análise diferenciados. Finalmente, são apresentadas as idéias teóricas de Maurice Tardif no tocante ao conceito de “saberes docentes”.

O terceiro capítulo envolve a análise das entrevistas, procurando cruzar as informações obtidas com auxílio de roteiro previamente formulado. Busca-se identificar as dificuldades comuns entre os entrevistados e as diferenças nas respostas ( tendo em vista que cada qual tem sua própria identidade profissional), relacionando-as com a formação inicial.

Algumas sugestões dos entrevistados para a melhoria da formação inicial foram de grande valia, estimulando novos estudos, talvez mais aprofundados, no campo da formação inicial de professores.

## CAPÍTULO I

### PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL

A intenção desse capítulo é frisar o que diz a literatura a respeito da formação inicial e continuada de professores no Brasil. Procuram-se embasamentos científicos em torno da nova LDB, que não é tão nova assim, e a abertura que ela proporcionou para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a sua influência no processo formativo inicial e continuado.

#### 1.1 A representação da nova LDB na educação brasileira

A LDB representa um marco importante para a educação brasileira, pois apresenta um perfil a ser considerado para o sistema educacional e regulamenta ideologicamente a formação inicial e continuada de professores. Sabe-se que o capitalismo passou por profundas mudanças ao longo de alguns anos para cá e, diante da Terceira Revolução Industrial que teve o seu início a partir do final da década de 70, a nova classe dirigente exige uma nova educação que possibilite um maior acúmulo do capital.

A exigência não fica somente mais direcionada à aquisição de técnicas produtivas de trabalho, mas buscam-se outros caminhos como uma maior instrução por parte dos profissionais que nos levem a possuir melhores e mais diversificadas competências e habilidades para enfrentar as complexidades da nova reestruturação produtiva.

O tecnicismo foi uma visão muito empregada na educação para justificar uma política econômica e social, que tinha a intenção de possibilitar a entrada de investimentos estrangeiros principalmente advindos dos EUA. Ao profissional que era formado para o trabalho na comunidade escolar e, mais especificamente na sala de aula, era necessário adquirir certos conhecimentos peculiares que pudessem ser aplicados com eficiência na transmissão de conteúdos escolares aos alunos. Ao fazer uma análise do processo formativo desse momento, Palma Filho (2004, p.148) ressalta que “a política educacional adotada nesse período opta por uma modalidade de formação mais econômica e mais rápida” por meio das licenciaturas curtas com duração máxima de dois anos. É nas instituições particulares que essa modalidade estava mais presente nesse momento.

A LDB remodela esse pensamento centrado na teoria aplicacionista e direciona-se para o pragmatismo calcado no trabalho cotidiano do professor, regulamentado por meio das

Diretrizes Curriculares Nacionais. Também dá ênfase às outras Instituições de Ensino Superior que não possuem caráter universitário.

Um das contradições existentes nessa Legislação está no artigo 61 que trata da formação de profissionais da educação. Segundo o texto deste artigo:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O contraditório está justamente na relação teoria-prática, pois a criação de Instituições que não possuem vocação para pesquisa, deixa a desejar na preservação dessa parceria, tão importante para o professor que está sendo formado. A importância dada aos Institutos Superiores de Ensino e aos Centros Universitários demonstra a fórmula encontrada pelas instâncias governamentais em não mais se responsabilizar pela qualidade formativa dos futuros docentes.

A necessidade que a sociedade sentiu em aprimorar a sua caminhada educacional, ao exigir a sua presença nos níveis superiores, fez dos governantes a obrigação e o medo de oferecer um bem público prezado pela Constituição Federal. A história revela que à medida que um determinado nível educacional vai se democratizando há o correspondente aligeiramento. É o que vem acontecendo nos últimos anos em relação ao Ensino Superior, estando as instituições públicas sofrendo muito com falta de verbas e de apoio profissional aos docentes. Palma Filho, revelando a clara intenção dos órgãos do governo no tocante ao “locus” de formação dos professores, afirma que:

Nesse sentido, a edição do Decreto Federal n.3.276/99 acabou por jogar mais lenha na fogueira, pois atribuía a formação de professores exclusivamente aos institutos de educação superior.

(...) Seja como for, o governo federal, refletindo melhor e diante das pressões sobre ele exercidas, entendeu por bem retificar o decreto de dezembro de 1999 e o fez por meio do Decreto Federal n.3554/2000, que em seu § 2º do artigo 1º substituiu a expressão “exclusivamente nos Institutos Superiores de Educação” pela expressão “preferencialmente nos Institutos Superiores de Educação (PALMA FILHO, 2004, p.151).

O governo ao considerar os Institutos Superiores de Educação como locais preferencialmente voltados para a formação inicial e continuada, passa à Universidade a

função somente de formar pesquisadores, ou seja, bacharéis. E o mais grave é o fato de as Licenciaturas estarem representadas em um nível inferior no tocante às prioridades sociais.

Sabe-se que a nova LDB, em seu processo inicial de elaboração, abarcava idéias de educadores que estavam comprometidos com uma educação democrática e de qualidade, que atendesse aos interesses da população mais necessitada. A abertura econômica e as exigências dos Organismos Internacionais como o FMI e o Banco Mundial fez com que essa Lei fosse modificada em sua estrutura.

Nos dizeres de Saviani, em relação à concepção filosófica que predomina na nova LDB:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 2003, p.200).

Em relação ao artigo 9º que delega à União algumas funções, fica implícito no parágrafo IV da LDB:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Por meio da LDB, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais em todos os níveis e no tocante à Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/P 1, de 18 de Fevereiro de 2002 expressa em seu artigo 1º a definição do que seria as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002, p.1):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (CNE/P1/2002, p.1).

Respeitando-se os projetos pedagógicos de cada Instituição de Ensino elaborados pela comunidade escolar, incluindo principalmente os professores na sua formulação, as

Diretrizes tem um papel norteador e orientador de acordo com uma concepção filosófica e ideológica. Nesse caso, o pensamento que é tomado como referência é o da competência e habilidades, de orientação construtivista.

Palma Filho, ao fazer uma análise das Diretrizes aborda três princípios norteadores no documento:

Os princípios orientadores do projeto pedagógico para a formação de professores assentam-se na explicitação de três conceitos básicos: a) competência como um conceito nuclear na formação, vista como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos para a realização de um efetivo aprendizado de parte do aluno; b) coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e c) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor (PALMA FILHO, 2004, p.155)

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores estabelece que:

A construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

(...) As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (CNE/CP009/2001, p.28-29).

O grande defensor de uma formação de professores por competências é Phillippe Perrenoud, que assim se expressa:

Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido (Phillipe Perrenoud, 1998, p.208).

Há críticas evidentes em relação à idéia de competência, principalmente advinda daqueles educadores que possuem uma concepção crítica e progressista da educação e, em particular, da formação de professores.

Kuenzer, ao relatar uma experiência desenvolvida em agosto de 2001 na Refinaria Presidente Getúlio Vargas – REPAR – da Petrobrás, faz uma análise do conceito de competências e sua relação com o conhecimento e o mundo do trabalho. Atenta às concepções de Phillippe Perrenoud sobre a Pedagogia das Competências, argumenta que no pensamento do educador não há a diferenciação no tocante ao tipo de conhecimentos necessários para ser um profissional competente. Segundo suas palavras:

Como se vê, o autor não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam, de conhecimento teórico; daí o dilema: é preciso tempo para que esta articulação se dê; ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola, permite essa articulação (KUENZER, 2002, p.5).

Ainda segundo Kuenzer (2002, p.6) “o autor não esclarece que, ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes”. Aí está o problema, pois os professores apresentam diferentes concepções, crenças que são carregadas de especificidades e, portanto, não podem atender aos problemas da prática por igual.

A autora, por meio de entrevistas e dos resultados obtidos até esse momento com funcionários da Refinaria, propõe uma outra forma de se pensar as competências, tendo como base o conceito de “praxis”. Argumenta, tendo como referencial as teorias de Marx e Engels em relação ao materialismo histórico e dialético, que “a praxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades” (2002, p.11). Também ressalta que a realidade objetiva não pode ser compreendida por meio da reprodução, mas por meio da “sua transformação a partir da atividade crítico-prática” (2002, p.12).

Ao relacionar atividade teórica com praxis e argumentando que o conceito de atividade envolve o seu “caráter real” e sua “materialidade”, Kuenzer diz o seguinte:

Não há, contudo, atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da praxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

(...) Contudo, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de idéias e representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. E, em decorrência de ser um

processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma a realidade, não podendo ser confundida com a praxis. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, de per si, a realidade (KUENZER, 2002, p.13).

Ela prossegue dizendo que:

A análise levada a efeito permite compreender que, embora se articulem para compor o conceito de praxis, há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que atividade teórica não é praxis, e que a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade (KUENZER, 2002, p.14).

A autora também constata que:

Desconsiderar que o espaço para o desenvolvimento de competências é a prática social e produtiva, atribuindo à escola esta responsabilidade, como propugnam as políticas deste Governo, é prestar um desserviço aos trabalhadores, por se constituir em uma tarefa que não é da sua natureza (KUENZER, 2002, p.15).

Quanto à atribuição que deve ser dada às escolas, Kuenzer diz que devem:

Desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva (KUENZER, 2002, p.16).

Outra educadora que faz críticas consistentes em relação às políticas educacionais é Helena Costa Lopes de Freitas. Para ela, as reformas reguladoras empreendidas pelos Estados em vários pontos do mundo, em especial, nos países em desenvolvimento, representam a nova guinada do Capital. Segundo Freitas (2003, p.1100), as reformas têm como objetivo “adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo”.

Da mesma maneira que Kuenzer, a autora adota o tom crítico diante da implementação do conceito de competências como núcleo orientador da política de formação dos professores na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nas suas falas, ela revela que:

A concepção de competência, “nuclear na organização dos cursos de formação de professores” (CNE, 2001, p.28), é incorporado na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento (FREITAS, 2003, p.1108).

Freitas (2003, p.1108) também expressa que o Estado regulador interfere no “trabalho” e na “realização profissional dos sujeitos do processo educativo”. O sistema de competências, na sua visão, “ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência de suas organizações”.

Freitas (2003, 1108-1109), aponta que as competências “caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avalizadas pelo diploma e o qual dá força ao conceito de profissão”

Ao finalizar esse tópico em seu artigo, a autora diz que há uma mudança no entendimento do processo formativo e pedagógico. Assim, se expressa:

A concepção de aprimoramento pessoal, processo que tem na emulação seu valor como auto-superação, em processos parceiros e solidários, tal como nos ensinam os princípios da pedagogia progressista socialista (Manacorda, 1972), é substituída pela competitividade que carrega em si a necessidade de superar o outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho, que adquire marcas singulares sob o capitalismo FREITAS (2003, p.1111).

Em um outro artigo desenvolvido por Freitas (2002, p.147), se expressa o fato de que as Reformas Educacionais dos últimos anos adota uma concepção formativa que toma como preceito “retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis”.

No que diz respeito à “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”, assim fica expresso no parecer referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

(...) A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos (DCN, 2001, p.29)

Ludke e Boing elaboraram um artigo em relação à precariedade da formação inicial e continuada de professores e dos seus trabalhos no contexto escolar. Fazem uma crítica ao conceito de competências e da simetria invertida nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao mesmo tempo os autores sugerem o que seriam para eles o ideal num processo formativo. Assim, argumentam que:

Entre outras, gostaríamos de ressaltar a parceria e a pesquisa, como duas forças capazes de mobilizar situações concretas, de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes e reverter a tendência histórica que vem diminuindo a importância dos professores na sociedade.

(...) A idéia de parceria é bastante discutida por Erineu Foerster (2002) em sua tese de doutorado. Para ele, malgrado os problemas educacionais ainda por serem resolvidos, especialmente a valorização social do trabalho docente, o eixo principal das mudanças está na formação inicial. Adota o termo parceria para referir-se à integração entre Estados, agências formadoras e instituições contratantes. Existe em sua proposta, uma aproximação entre a teoria e a prática, mas não pela simples “simetria invertida”, como propõe a legislação sobre a formação de professores, na qual a formação inicial fica reduzida para dar espaço aos saberes pragmáticos do mercado de trabalho. Pela parceria, não se está simplesmente responsabilizando os indivíduos por sua formação, como ocorre geralmente sob a perspectiva das competências e da empregabilidade (Dubar, 2002), mas procurando maior integração entre as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores (LUDKE e BOING, 2002, p.1177).

A aprendizagem está direcionada dentro de uma concepção construtivista caracterizada, como se observa no parecer da DCN, na criação de “situações de aprendizagem focadas em situações – problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola” Nesse documento fica explícito ainda que:

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele que vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (DCN, 2001, p.31).

Sobre esse enfoque de aprendizagem, Palma Filho (2004, p.157) diz que deve haver “uma total reorganização do trabalho pedagógico nas escolas que, para tanto, precisam dispor de uma autonomia que ainda não possuem”. O autor também ressalta que:

Implica, por exemplo, romper com a concepção de “professor aulista”, espaço para reuniões etc. Envolve também o repensar de todo o processo de formação dos professores no interior das licenciaturas, uma vez que nelas prevalece um currículo rigidamente disciplinar, em que a prática da interdisciplinaridade é extremamente rara (PALMA FILHO, 2004, p.157).

A concepção de conteúdo no tocante à formação de professores está voltada, segundo o parecer das Diretrizes (2001, p.32), para o “desenvolvimento das competências”. Além disso, o documento explicita que diferentes dimensões devem ser consideradas em relação aos conteúdos:

Na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma de saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (DCN, 2001, p.32).

Em relação ao processo de avaliação, o que fica explícito nas Diretrizes não é o quanto um futuro profissional aprendeu, mas como ele consegue articular uma série de conhecimentos que o torna competente para exercer o seu trabalho no contexto escolar. Freitas faz críticas contundentes no tocante à concepção de avaliação expressa no documento. Baseado no conceito de competência, cria-se um mecanismo em que os professores recebem um certificado comprovando que ele está habilitado a exercer o seu trabalho, dentro da referência empregada nas Diretrizes. Nas suas palavras:

Esta iniciativa vai na direção de atender às necessidades postas pelo modelo de competências de submeter os trabalhadores/professores a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação às necessidades do trabalho pedagógico.

(...) Nas atuais condições do exercício do magistério, o processo de certificação de competências contribuirá para aprofundar o quadro perverso caracterizado pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas e pela redução dos recursos públicos para o aprimoramento do processo educativo, trazendo como consequência a culpabilização e responsabilização dos professores e/ou fracasso da escola e da educação pública (FREITAS, 2002, p.157).

Nesse sentido, temos mais uma das contradições verificadas em torno das Diretrizes, pois ao mesmo tempo em que os órgãos educacionais exigem que os docentes estejam constantemente avaliando o seu trabalho e as suas competências, não proporcionam as condições mínimas para que exerça com qualidade o processo formativo dos seus alunos. O poder público, portanto, transfere exclusivamente a responsabilidade dos fracassos aos professores que passam a ter a sua auto-estima afetada.

Outro aspecto ressaltado por Freitas no tocante à avaliação é o fato de que:

Experiências desenvolvidas em alguns estados são o prenúncio do fortalecimento de uma concepção de distribuição de recursos públicos de forma “focalizada” ou “qualificada”, vinculada aos resultados da avaliação do SAEB. Quando essa política

se expande para os sistemas estaduais de ensino, atingindo o chão da escola, a avaliação acaba adquirindo o caráter punitivo, uma vez que vincula maior financiamento aos resultados considerados “positivos” da avaliação de seus estudantes.

(...) A perversidade deste modelo em sua própria lógica está visível, pois retira de escolas com menor desempenho a possibilidade de receberem maiores recursos visando a superar suas dificuldades, acentuando as diferenças, aprofundando a discriminação e desarticulando a organização dos professores nos locais de trabalho (FREITAS, 2002, p.159).

As Diretrizes Curriculares Nacionais consideram a pesquisa como fator de grande importância para o processo formativo dos professores. Dessa forma, fica expresso no documento que:

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação de forma mais pertinente e eficaz possível.

(...) Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (DCN, 2001, p.34).

(...) Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

Palma Filho (2004, p.157), revela o fato de existir um certo “reducionismo” nessa proposta, pois para ele “o processo educacional, por ser multideterminado, implica também pesquisar, por exemplo, sobre a própria natureza do conhecimento, e não apenas deter-se na pesquisa relacionada com a questão de como o aluno aprende”. Além do mais, segundo o autor, “dissocia-se o aprender do ensinar”.

Palma Filho (2004 p. 158), também faz uma interpretação dos artigos contidos na Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais, revelando o que traz de inovação e de retrocesso. De acordo com o autor, “inova quando não propõe um rol de disciplinas para compor o currículo escolar e quando também não estabelece mínimos de conteúdos”.

Na sua visão, os equívocos são mais visíveis na legislação, começando pela imposição a uma concepção metodológica de ensino imposta para as escolas em geral e, aos professores em particular. Ainda no entender do autor:

Embora se tenha tomado o cuidado de estabelecer a “resolução de situações-problema como uma das estratégias”, essa é uma questão a ser considerada no plano de ensino a ser elaborado pelo professor, e, portanto, não é aconselhável que seja

fixada por uma norma geral que é endereçada a todas as escolas do país Palma Filho (2004, p.159).

Nesse sentido, Palma Filho (2004, p.159), discute a falta de liberdade aos docentes para elaborarem o seu trabalho no contexto escolar em que atuam. Assim, “o importante a ser destacado é que, ao se organizar um curso de formação de professores, deve-se ter em mente a necessidade de dotá-lo de autonomia intelectual” .

Ainda no que se refere à formação de professores, Palma Filho (2004, p.159) diz que “o essencial a ser pensado, quando da elaboração do projeto pedagógico do curso de formação de professores para a educação básica, é buscar evitar a tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) (Houssaye apud Pimenta, 1999, p.25)”.

Para Palma Filho (2004, p.154), um processo formativo não pode representar a dissociação entre o saber experiencial e o teórico. No seu entender “Não há que se privilegiar a experiência em detrimento do saber teórico e vice-versa, pois ambos são fundamentais no processo de construção da identidade profissional do professor”.

Palma Filho (2004, p.160) ressalta o caráter inovador contido no artigo 7º da resolução, que trata a respeito das licenciaturas plenas. Cada uma das Instituições tem plena autonomia em relação à sua estrutura como: “organização, direção e colegiados próprios”. Além do mais, “preconiza, ainda, “estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas”.

O autor considera como questão positiva, a iniciativa ao processo de formação continuada dos formadores de professores. O item V do artigo 7º da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais diz que:

A organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação (DCN, 2002, p.5).

Nas palavras de Palma Filho:

Esse é um mandamento legal que, se cumprido, ensejará a constituição de um processo permanente de formação dos formadores, aspecto que até hoje tem sido descuidado pelo legislador. Às vezes, até faz parte do discurso, mas na prática ainda não se estruturou (PALMA FILHO, 2004, p.160).

No artigo 13 da Resolução das DCN (2002, p.6) ficam explícitos alguns princípios referentes à prática de ensino: “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. No primeiro inciso deste artigo, é ressaltado que a atividade prática deve contemplar todo o curso de formação e basear-se nas observações e reflexões do contexto escolar e, ao mesmo tempo, fazer registros e resolver situações-problema. O segundo inciso explicita que a alternativa à não presença das atividades já expressas no parágrafo anterior, está relacionada “com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas e escritas de professores, produção de alunos, situações simuladoras e estudos de caso”.

Na opinião de Palma Filho, em relação a esse artigo, fica claro que:

O detalhismo contido nesse dispositivo só se explica em razão da preocupação real de corrigir rumos nessa matéria, uma vez que a antiga concepção de estágio profissional foi vítima de tantos abusos e acabou completamente desmoralizada. Seja como for, o excesso de recomendações numa resolução de âmbito nacional para um país que contempla enorme diversidade na organização escolar das instituições formadoras acaba sendo problemático (PALMA FILHO 2004, p.163).

Esse é, portanto, o panorama atual da formação inicial e continuada de professores no cenário nacional. O intuito agora, é ressaltar o que diz a ANFOPE a respeito do processo formativo docente, já que sua proposta parece ser a mais condizente e realista do ponto de vista cultural, político, econômico e principalmente, educacional.

## **1.2 A proposta da formação inicial e continuada de professores do ponto de vista da ANFOPE**

A ANFOPE vem atuando de forma consistente na elaboração de propostas formativas de professores em todos os seus níveis. Desde o primeiro encontro nacional realizado em Belo Horizonte no ano de 1983 até agora, a entidade busca atender às necessidades democráticas da população brasileira, tendo como alicerce a formação de qualidade do educador, que é um agente social cuja principal função é preparar os indivíduos para exercerem a cidadania com um caráter crítico e histórico.

Tendo como foco o conceito de “Base Comum Nacional”, a Associação adota uma postura em que:

Entende a ANFOPE que a formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira. Daí, a luta para que as perspectivas de formação se efetivem em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social. Para que isto possa vir a ocorrer, necessário se faz o estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

(...) Coerente com essa perspectiva que possibilita a formação de profissionais de educação autônomos e críticos, comprometidos com a mudança das condições de desigualdade da população brasileira, defende-se “uma concepção sócio-histórica de educador onde a docência seja base de sua identidade profissional”. Historicamente, a ANFOPE defende a formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem (ANFOPE, 2004, p.14):.

Como se percebe, essa proposta elaborada pelos membros da ANFOPE demonstra uma clara concepção voltada para o materialismo histórico-dialético, portanto indo de encontro com o que prega o órgão governamental e as agências internacionais. A Base Comum Nacional envolve a idéia de consenso entre a comunidade educacional em torno de políticas formativas. No documento do X Encontro Nacional realizado em Brasília (2000, p.11), fica explícito que “um dos pilares fundamentais que tem sido reforçado em todos os documentos finais da Associação é a formação teórica de qualidade”.

No documento fica expresso no tocante à Base Comum Nacional que:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador (ANFOPE, 2000, p.9).

Por meio das discussões em torno de políticas formativas, os profissionais e educadores ligados à ANFOPE (2004, p.17), tomam como fundamento a “concepção de docência – entendida como trabalho pedagógico – como base da identidade profissional de todo educador”. Os requisitos necessários para o processo formativo envolvem “sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, incorporar a concepção de formação continuada e avaliação permanente” (2004, p.17-18, In: ANFOPE, 1998).

A ANFOPE (2004, p.19) se posiciona também em favor da maior articulação entre a formação inicial e continuada dos docentes. Assim, fica expresso que:

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum – formação inicial e continuada -, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, p.23).

A Associação (2004, p.21) também argumenta a favor de alguns princípios propostos, como:

A formação para o humano; a docência como base da formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação de professores e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares, e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 1992).

Em relação à formação continuada, a ANFOPE adota uma posição entendendo-a como:

Uma responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, devendo ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular – assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando essa formação aos planos de carreira (2004, p.30, In: ANFOPE 1990).

Esses são alguns pontos colocados por essa entidade, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. A intenção em se elaborar propostas de formação de professores, é buscar a qualidade desejada por todos os educadores comprometidos com uma educação que atenda o coletivo, e não somente os interesses individuais.

O capítulo seguinte está baseado especificamente na formação inicial de professores em Geografia e o que dizem os profissionais ligados à ciência geográfica no tocante às licenciaturas e às Diretrizes Curriculares Nacionais.

## CAPÍTULO 2

### PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Pretende-se neste capítulo fazer uma análise da formação inicial do professor de Geografia, relacionando-a com o ensino geográfico e, em seguida, fazer um elo entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Percebe-se ainda no processo formativo, uma clara concepção dualista existente entre a especificidade científica do estudo geográfico e os aspectos ligados à Ciência da Educação, em especial os fatores pedagógicos.

O intuito desse segundo tópico é frisar a necessidade de rever este dualismo, tentando contribuir para que as licenciaturas possam se tornar mais dinâmicas e condizentes com as necessidades formativas dos futuros professores, em especial os de Geografia.

Toma-se como análise para o entendimento do processo formativo: as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, em Graduação Plena e as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes aos Cursos de Geografia. Também pretende-se resgatar o que a literatura diz em torno das concepções de Licenciatura no Brasil.

A exposição dos vários aspectos relacionados ao pensamento geográfico é importante para um entendimento mais rico no tocante à formação inicial de futuros professores.

Ao final, uma revisão de literatura é realizada com o objetivo de esclarecer as questões que norteiam o entendimento do trabalho do professor iniciante.

#### **2.1 O entendimento da Geografia: algumas considerações filosóficas**

É necessário resgatar algumas linhas de pensamento que norteiam o entendimento do espaço, que é o objeto de estudo da Geografia. Mais especificamente no Brasil, a influência das correntes geográficas revela um grau questionador no tocante à Formação inicial de professores para o Ensino Básico (ensino Fundamental e Médio) nas diferentes instâncias formativas.

A Geografia como ciência tem a sua origem ao final do século XVIII e começo do século XIX, quando das profundas mudanças ocorridas no mundo, sejam elas políticas, sociais, econômicas e culturais. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial ocorridas, respectivamente, na França e na Inglaterra, significaram uma ruptura representacional do

modo de vida até então presenciado naquele momento. Até esse instante da evolução histórica dessa ciência, segundo Moraes :

Não é possível falar de conhecimento geográfico como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática e de continuidade nas formulações. Designam-se como Geografia: relatos de viagem escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos sobre os continentes e os países do globo, etc. (MORAES, 2005, p.50).

Esse período é conhecido, de acordo com o autor, citando Néelson Werneck Sodré (2005, p.50), como “pré-história da Geografia”.

Observava-se um movimento de dominação de um Estado Absolutista, cuja influência clerical nas decisões da sociedade Européia era nítida. De uma visão puramente espiritualista e ingênua da realidade, a Igreja impossibilitava qualquer ação científica na construção de elementos para o progresso da humanidade. Presenciava-se, também, uma grande mudança no modo de vida da sociedade que estava organizada em feudos, surgindo o que se pode chamar de modo de produção capitalista.

A Geografia propriamente dita, ou seja, institucionalizada e reconhecida como ciência, só vai ser formalizada no início do século XIX na Alemanha, com Alexandre von Humboldt, Ratzel e Carl Ritter, e na França, com Paul Vidal de La Blache. A influência do Positivismo de Augusto Comte é muito clara e de acordo com Moraes:

Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos. Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis (MORAES, 2005, p.39).

Continuando com o seu raciocínio, o autor cita outra manifestação do positivismo que é:

A idéia da existência de um único método de interpretação, comum a todas as ciências, isto é, a não-aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais. Tal método seria originário dos estudos da natureza, as ciências mais desenvolvidas pelas quais as outras se deveriam orientar (MORAES, 2005, p.40).

Em um ambiente, portanto, marcado por profundas modificações socioeconômicas, políticas e culturais, o pensamento geográfico começa a se delinear com característica predominantemente naturalista ou como os geógrafos chamam de *Geografia Tradicional*. Nesse sentido, tanto a escola alemã quanto a francesa seguiram essa linha teórica que teve seu grande momento até a década de 50, com o advento do neopositivismo e a conseqüente quantificação nos estudos geográficos.

A Geografia Tradicional é caracterizada por um forte fator determinista da escola alemã e possibilista da escola francesa, com a predominância do caráter natural do mundo. O entendimento da dinâmica da sociedade ocorre por meio de leis que são formuladas, tendo em vista o que é observável na natureza. O que fica claro, dentro dessa linha de pensamento, é uma dualidade existente entre o homem e a natureza, mostrando-se assim no caso do pensamento alemão, que a interferência humana no espaço não interferia na natureza. Daí o método científico experimental ser extremamente rígido e não levar em consideração essa possibilidade de interface entre ambos.

Humboldt, segundo Moraes”(2005, p.62), “entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra”. Já Ritter, nas palavras do autor (2005, p.63), “define o conceito de “sistema natural”, isto é, uma área delimitada dotada de uma individualidade. Por sua vez, Moraes (2005, p.70) cita Ratzel, que constrói o conceito de “espaço vital”; em que “este representaria uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo, portanto, suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais. O pensamento de Ratzel reflete um momento político da Alemanha no século XIX em que, há um projeto de conquistas de território, pois esse país se tornou capitalista tardiamente.

No tocante à linha francesa, cujo maior expoente é Paul Vidal de La Blache, considera-se a “possibilidade” relacional mais presente do homem com o seu meio, ou seja, um pode influenciar o outro. Mas mesmo assim, continuava com o rigor científico dos alemães. A Geografia na França se pauta mais pelo aspecto humano e La Blache faz críticas às concepções de Ratzel, por este possuir um discurso excessivamente político no tratamento dos assuntos e também, ao prezar por uma “concepção fatalista e mecanicista da relação entre os homens e a natureza”(MORAES, 2005, p.80). Segundo a visão de Moraes:

Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Observou que as

necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e que o homem busca as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidas pelo meio. Neste processo, de trocas mútuas com a natureza, o homem transforma a matéria natural, cria formas sobre a superfície terrestre: para Vidal, é aí que começa a “obra geográfica do homem”. Porém, na perspectiva vidalina, a natureza passou a ser vista como possibilidades para a ação humana; daí o nome de Possibilismo dado a esta corrente por Lucien Febvre (MORAES, 2005, p.81).

O mundo é visto como estático e não leva em consideração o seu processo de mutação (mudança), mas de reprodução e o homem está inserido dentro desse preceito. A característica mais visível dessa corrente geográfica é o trabalho de descrição da natureza, da paisagem. Por considerar imutável a relação homem-natureza, essa corrente deixa a desejar na essência dos fenômenos, como por exemplo, as modificações que o ser humano ocasiona do advento relacional consigo próprio.

O conceito de espaço estava começando a germinar, mas ainda não possuía um caráter central de análise porque o que estava muito enraizado era o significado de paisagem e a sua conseqüente descrição. Portanto, essa forma de pensar geograficamente foi muito importante dentro de um contexto histórico que representou a ruptura de modo de vida predominante que era o sistema feudal para outro que vinha ocasionando mudanças profundas na sociedade. Daí a necessidade em desenvolver uma ciência que pudesse proporcionar explicações a respeito do que estava ocorrendo até aquele momento.

A partir da década de 50, surge uma outra linha de pensamento geográfico calcada na teoria dos norte-americanos que ficou conhecida como *Geografia Quantitativa ou Neopositivismo*. Novamente, a sociedade passava por uma série de mutações marcadas pelo fim da Segunda Guerra Mundial, estando as forças de poder se reorientando em favor de duas grandes nações que se fortaleceram nesse período: EUA e URSS. Países como Inglaterra, França e Alemanha entraram em uma profunda crise econômica e social que culminou com a conseqüente perda de hegemonia.

Essa corrente filosófica é caracterizada pela remodelação da postura positivista sob o enfoque da matemática. Com o mundo passando por um momento de rearranjos espaciais de poder e a conseqüente corrida armamentista empreendida pelos EUA e URSS, 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.

Há também, um deslocamento dos estudos referentes aos aspectos físicos para uma abordagem econômica. Moraes afirma que:

Nessa atualização do discurso burguês a respeito do espaço, que se poderia chamar de renovação conservadora da Geografia, ocorre a passagem, ao nível dessa disciplina, do positivismo clássico para o neopositivismo. Troca-se o empirismo da observação direta (do “ater-se aos fatos” ou dos “levantamentos dos aspectos visíveis”) por um empirismo mais abstrato dos dados filtrados pela estatística (das “médias, variâncias e tendências”). Do trato direto com o trabalho de campo, ao estudo filtrado pela parafernália da cibernética (MORAES, 2005, p.110).

As leis matemáticas passam a ser formuladas com o intuito de explicar a distribuição espacial dos fenômenos e a sua conseqüente importância dentro de um lugar. Ao explicitar o seu modo de olhar sobre a corrente neopositivista ou Geografia teórica, Corrêa (2002, p.22) diz que:

É preciso considerar o que significou para a Geografia a concepção de espaço que os geógrafos lógico-positivistas nela introduziram. Trata-se de uma visão limitada de espaço, pois, de um lado, privilegia-se em excesso a distância, vista como variável independente. Nesta concepção, de outro lado, as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações são inexistentes ou relegadas a um plano secundário. Privilegia-se um presente eterno e, subjacente, encontra-se a noção paradigmática de equilíbrio (espacial), cara ao pensamento burguês (CORRÊA, 2002, p.22).

Essa filosofia perdurou com maior intensidade até a década de 70, quando surgem críticas por parte de alguns geógrafos ligados à corrente filosófica que podemos chamar de Geografia Crítica ou Radical, cujo princípio metodológico de análise se baseia no materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

Essa vertente representa um marco na Geografia porque vai propor uma nova linha de questionamento em relação ao estudo do espaço geográfico. O contexto histórico mostra-nos um importante parâmetro para analisar o movimento dos geógrafos dessa corrente. Vivíamos em um mundo que o capitalismo estava se reordenando com força, com toda aquela velha estrutura fordista e taylorista se desmembrando para dar lugar a um modelo baseado na flexibilidade produtiva e na introdução de novas tecnologias, que tornasse os meios de produção mais eficiente. Portanto, o que se observou foi o começo da substituição do trabalho humano pelo uso mais efervescente das novas tecnologias.

Uma grande massa de trabalhadores passa a ficar desempregada e os problemas socioeconômicos se acentuam, o que ocasionou sérias críticas por parte dos intelectuais da área humana, incluindo a Geografia, dentro das suas especificidades.

O entendimento do espaço geográfico não podia mais ser explicado como estático, advindo de leis naturais e o homem não tendo influências sobre o meio. Os críticos vão expor e explicar que o trabalho humano, dentro de um modo capitalista, gera contradições espaciais de ordem econômica, social, política e principalmente cultural. De acordo com Moraes, essa corrente advém:

De uma postura crítica radical, frente à Geografia existente (seja a Tradicional ou Pragmática), a qual será levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior. Porém, o designativo de crítica diz respeito, 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, 2005, p.119).

Carlos, nesse sentido, afirma que:

O espaço é entendido como produto de um processo de relações reais que a sociedade estabelece com a natureza (primeira ou segunda). A sociedade não é passiva diante da natureza; existe um processo dialético entre ambas que reproduz, constantemente, espaço e sociedade, diferenciados em função de momentos históricos específicos e diferenciados. Neste sentido, o espaço é humano não porque o homem o habita, mas porque o produz. Um produto desigual e contraditório à imagem e semelhança da sociedade que o produziu com seu trabalho. Por sua vez, o homem é visto enquanto membro indissociável da sociedade de classes imersas em suas contradições, introduzindo a idéia do envolvimento consciente do sujeito no processo histórico da qual faz parte e não mais como membro de uma coletividade... (CARLOS, 2002, p.165).

Diferentemente da Geografia Tradicional e da Geografia Neopositivista, os defensores dessa linha levam em consideração a essência dos fenômenos e não simplesmente a aparência. Não interessa manter a ordem vigente para atender a uma minoria que detém o capital, mas procurar transformá-la para abranger a sociedade como um todo.

Outra grande corrente filosófica que chama a nossa atenção e que surgiu nos anos 70 é a chamada humanista ou fenomenológica. Ela surge como a Geografia Crítica, em oposição ao paradigma geográfico Tradicional e Pragmática. Caracteriza-se por privilegiar a subjetividade ou a intersubjetividade, sendo também chamada de Geografia da percepção.

Ao explicitar os aspectos dessa filosofia, Corrêa ressalta que:

Contrariamente às geografias crítica e teórico-quantitativa, por outro lado, a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real (CORRÊA, 2002, p.30).

A experiência que o indivíduo carrega consigo, por meio da percepção que possui do espaço em que vive, é um dos nortes mais importantes dessa corrente. Há, portanto, uma

aproximação entre o sujeito e o objeto. Discorrendo ainda sobre essa linha de pensamento, Corrêa afirma que:

A paisagem torna-se um conceito revalorizado, assim como a região, enquanto o conceito de território tem na Geografia humanista uma de suas matrizes. O lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido (CORRÊA, 2002, p.30).

O autor expressa também, que:

A temática do espaço vivido está particularmente vinculada à geografia francesa e tem suas raízes sobretudo na tradição vidaliana, mas também na psicologia genética de Piaget, na sociologia, de onde se retiraria os conceitos de espaço-regulação, espaço-apropriação e espaço-alienação e na psicanálise do espaço baseada em Bachelard e Rimbert, de onde sai a discussão sobre o corpo, o sexo e a morte, conforme aponta Holzer, em 1992 (CORRÊA, 2002, p.31).

É, portanto, uma maneira de enxergar o processo de construção e distribuição do espaço por meio da percepção que cada indivíduo possui do seu contexto de atuação. Levam-se muito mais em consideração os aspectos culturais, psicológicos e antropológicos do que os relacionados com o político e econômico de uma sociedade como um todo.

São essas as linhas de pensamento da Geografia que orientam as instâncias formativas de professores do Ensino Básico no Brasil. O intuito agora, no próximo tópico, é relacioná-las com as questões pedagógicas a fim, de entender a dinâmica que toma conta hoje das licenciaturas.

## **2.2 Conversando a respeito das Licenciaturas**

É importante explicar o panorama das concepções de licenciaturas existentes hoje em nosso país, relacionando-se assim mais especificamente com a formação inicial de professores de Geografia.

Historicamente falando, nossas Instituições Públicas e Privadas sempre adotaram como concepção uma postura voltada a privilegiar mais o tecnicismo. O velho esquema 3+1 permanece até hoje como sendo intocável e insubstituível nas Universidades financiadas pelo Estado; nas Instâncias Particulares, na sua maioria, a pesquisa deixa de existir em detrimento do ensino. As Universidades Públicas estão mais voltadas para o bacharelado e as Privadas para a licenciatura. Pereira aponta que:

Como se sabe, as licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo dos docentes para a escola secundária. Elas surgiram seguindo a fórmula “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (PEREIRA, 2000, p.54).

Dentro dessa lógica formativa dos futuros professores os estágios supervisionados, dentro de uma estrutura curricular rígida, são vistos como a aplicação de técnicas apreendidas por meio da teoria na prática, estando os estagiários a treinar a serem docentes. É um equívoco entender o processo formativo sob essa ótica. Pimenta (2002, p.53), ao fazer uma análise sobre as concepções existentes sobre prática e sua relação com os estágios supervisionados e ao adotar o conceito de “microensino” como um “conjunto de atividades”, afirma que:

Partindo do pressuposto de que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, o microensino cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino ( PIMENTA, 2002, p.53).

Já Veiga denomina o futuro professor como “tecnólogo”, ou seja, sua formação:

- a) Está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórico;
- b) Parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício;
- c) Está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista (VEIGA, 2003, p.71).

Seguindo o mesmo raciocínio, Veiga (2003, p.72), ainda afirma que “essa proposta parte da concepção de que o professor é um tecnólogo reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade”.

Por sua vez, Fernández comenta que, dentro da visão tecnicista, no tocante às licenciaturas há dois modelos a serem considerados:

- a) modelo de treinamento: seria o mais puro, mecânico e fechado, representativo do paradigma processo-produto. Busca a eficácia docente. Parte de programas de formação cujo propósito fundamental é o treinamento de professor nas técnicas, procedimentos e habilidades que se mostraram eficazes. O objetivo, pois, é a formação docente nas competências específicas e observáveis concebidas como

habilidades de intervenção, as quais podem ser suficientes para produzir na prática os resultados eficazes que se esperam (Pérez Gómez, 1992)

b) modelo de tomada de decisão: neste caso se propõe que o mais importante não é que o professor possua habilidades ou competências, mas que esteja intelectualmente capacitado para selecionar e decidir qual é a habilidade mais pertinente e relevante para cada situação (Marcelo, 1994). Isso quer dizer que o professor deve aprender técnicas para intervir na aula, mas também quando utilizar umas e quando utilizar outras, o que requer formas de pensar apoiadas em princípios e procedimentos de intervenção (FERNÁNDEZ, 2002, p.34).

Segundo Pereira, ao ressaltar o que os educadores denominam de “racionalidade técnica”, revela que:

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (PEREIRA, 1999, p.111).

De acordo com Cavalcanti:

A maior parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuarem no ensino, mas, no imaginário de professores que formam esses profissionais, e dos alunos que se formam nesses departamentos, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador. O que se observa é uma mesma racionalidade fundamentando a formação dos profissionais, qualquer que seja a sua modalidade (CAVALCANTI, 2002, p.198).

Portanto, a interpretação que podemos extrair dessa afirmação é a de que o ensino da Geografia nos níveis Fundamental e Médio não passa de um aprendizado árduo na própria prática profissional do professor atuante, pois as instâncias formativas não capacitam os futuros docentes para exercerem a sua profissão, seja no tocante aos conteúdos específicos do currículo desses níveis educacionais, ou em relação aos aspectos pedagógicos, como, por exemplo, o que a didática pode oferecer para os professores no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da matéria Geografia para os alunos desses graus.

Cavalcanti também faz uma consideração sobre a formação adequada para os futuros professores:

Minha posição é de que os cursos de geografia, em nível de graduação, devem formar ao mesmo tempo o bacharel e o licenciado. Considero que o que vai fazer a diferença entre esses profissionais é a prática a ser delineada pelo formando aliada a um currículo que contemple, nos espaços de uma certa flexibilidade, um conjunto de disciplinas e atividades coerente com habilidades e competências para ele requeridas. Ou seja, o formando deve ter em sua formação, desde o início e ao longo do curso, a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com Geografia em suas várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções por verticalizar uma ou outra modalidade profissional. Além do mais, a definição por

uma ou por outra vai ocorrendo de fato ao longo de seu exercício profissional e de sua formação em nível de pós-graduação (CAVALCANTI, 2002, p.199).

Vesentini expõe o seu modo de olhar as licenciaturas e, conseqüentemente, a formação inicial:

Se a nossa opção for por uma sociedade de fato democrática, na qual exista uma cidadania ativa e, além do mais, direcionada para um projeto de desenvolvimento sustentável que seja viável e adequado ao século XXI – isto é, no qual haja uma preocupação com a conservação da natureza, com uma repartição mais justa da renda e da terra, com a valorização e a qualificação da força de trabalho, com a correção dos desequilíbrios regionais e com um efetivo combate à pobreza e às rudimentares condições de vida de amplas parcelas da população –, então, indiscutivelmente, a escola deverá readquirir um importantíssimo papel e todos os professores, inclusive o de Geografia, deverão ter uma sólida formação integral – científica e humanista. Nesses termos, não tem o menor cabimento propor ou realizar (como fazem muitos cursos pelo Brasil afora) uma separação rígida entre o bacharel (o geógrafo) e o licenciado (o professor), como se este último não precisasse de uma boa formação científica – aprender a pesquisar, a realizar projetos, a dominar técnicas de entrevista, observação, levantamento bibliográfico, trabalhos em laboratório, etc. O curso superior de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre bacharelado e licenciatura e muito menos subestimar a formação do professor. Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aula no ensino elementar ou médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc.

Portanto, a orientação para um curso de Geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) 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 própria (VESENTINI, 2002, p.239).

O autor ainda dentro desse raciocínio argumenta que:

Esse tipo de curso não tem um lugar predeterminado para existir. Ele tanto pode funcionar adequadamente em uma Faculdade de Filosofia (onde normalmente terá ótimos vizinhos, do ponto de vista de reflexão e visão crítica dos problemas sociais) como até mesmo em uma faculdade de Geociências (desde que não predomine o excesso de tecnicismo e uma visão equivocada – como ciência natural – de Geografia). E o mesmo ocorre com a disciplina Prática de Ensino: o importante de fato é a seriedade dos professores ou do Departamento/Faculdade e não o lugar onde ela é lecionada. Mas é imprescindível que haja uma integração, um diálogo entre o departamento de Geografia e essa disciplina básica para a formação do professor (VESENTINI, 2002, p.240).

Os autores acima citados enfatizam que à licenciatura e ao bacharelado deve se dar a mesma importância durante a formação inicial, uma vez que essas duas modalidades se complementam. Justamente por isso, deveria haver entrosamento entre o departamento de Geografia e a disciplina prática de ensino nas Universidades, de uma forma geral.

Naturalmente a integração deve ocorrer também no que diz respeito a outras disciplinas da área educacional: Psicologia, Sociologia, História, Economia e Filosofia.

Outro modelo de licenciatura que vem chamando a atenção é o que podemos chamar de “racionalidade prática”. Diferentemente da formação técnica, essa maneira de ver o processo formativo preza pelo conhecimento que o futuro docente adquire na prática, ou seja, a teoria é elaborada partindo da postura reflexiva que o profissional adquire sobre o seu trabalho.

Pode-se citar alguns pesquisadores que seguem essa linha como Donald Schon, Kenneth Zeichner e John Elliott. Nessa perspectiva, Claudino e Oliveira comentam que essa proposta:

Aposta numa formação baseada no conhecimento das práticas escolares e sociais, a partir das quais são construídas perspectivas teóricas de formação; quando pensamos numa formação virada para o desenvolvimento de práticas de participação e intervenção, este surge como o modelo a ser privilegiado (CLAUDINO E OLIVEIRA, 2005, p.2).

As teorias precedentes que são elaboradas pelos acadêmicos passam a exercer uma importância secundária, pois para esses educadores que seguem a epistemologia da prática, a produção teórica, em si, não condiz com a realidade profissional do trabalho do professor e assim, cabe às licenciaturas investirem em ações que contribuam para a capacitação voltada para a experiência de sala de aula.

Fernández (2002, p.37) ao discorrer sobre esse modelo formativo, cita Pérez Gómez:

Essa orientação se fundamenta em que “o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados sempre em grande parte imprevisíveis e carregados de conflito de valor que requerem opções éticas e políticas. Por isso, o professor deve conceber-se como um artesão, artista ou profissional clínico que tem que desenvolver uma sabedoria baseada na experiência e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas que configuram a vida na classe” (PÉREZ GÓMEZ, 1992: p.410).

Ainda segundo o mesmo autor:

Nesta situação, é a prática o elemento estruturador da formação do professorado, de maneira que é nela e a partir dela que se organizam os programas de formação. Além disso, nutre-se da experiência de professores formados especialistas, em conexão-interação com professores em formação inicial (FERNÁNDEZ, 2002, p.37).

Assim, temos duas pontas do processo formativo que são antagônicas. Tanto uma como a outra possuem lacunas que dificultam a formação condizente com a realidade. O

tecnicismo, ao menos em parte, deixa a desejar no tocante à prática; por sua vez, a orientação prática não está relacionada com a teoria.

Fávero, ao expor a relação teoria-prática no tocante à formação de professores nas Universidades, argumenta que:

A relação entre os dois pólos, teoria e prática, tem-se apresentado em todos os tempos, na história das idéias e na universidade, sob duas formas: uma dicotômica e outra dialética ou de unidade. Segundo a concepção dicotômica, o papel da universidade na formação de profissionais é entendido como o de favorecer a aquisição de conhecimentos acumulados, mas falta a preocupação com a elaboração de elementos que deverão contribuir para a intervenção na realidade social. A teoria é vista e pensada como um conjunto de verdades absolutas e universais. A concepção dicotômica pode, também, manifestar-se na ênfase ou apenas no privilégio da formação prática, ou melhor, na inserção do indivíduo na prática. Essa prática é vista como se tivesse sua própria lógica, independente da teoria. De acordo com a concepção dialética, teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanta à prática, ela é ponto de partida e, também, de chegada (FÁVERO, 2002, p.64).

No panorama atual das licenciaturas, ainda prevalece um arcaísmo muito enraizado de uma sociedade como a nossa, cujo papel primordial do professor é ser um mero instrumento de dominação da classe dirigente (banqueiros) que comanda o poder no Brasil. O professor técnico demonstra uma concepção que envolve a formação deficiente, pois além de representar o capital no seu avanço devastador, por meio dos treinamentos profissionais, também revela o grau acrítico que o futuro professor obtém em sua formação. O grupo dos novos intelectuais da academia apresenta idéias que se alinham com os interesses dos órgãos governamentais (competências e habilidades), ou seja, o neoliberalismo.

Veiga propõe um modelo de formação de professores que parece ser condizente com as necessidades atuais da nossa educação. Ela denomina de “professor como agente social”. Dentro desta perspectiva:

A formação profissional para o magistério da perspectiva do agente social defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos (VEIGA, 2003, p.82).

A autora cita algumas características no tocante a proposta de formação de professores que leve em consideração “uma educação crítica e emancipadora”:

- a) Construção e domínio sólidos dos saberes da docência identificados por Tardif *et al.* (1991), quais sejam: saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e dos saberes da cultura e do mundo vivido na prática social.
- b) Unicidade entre teoria e prática. Isso significa que a relação teoria/prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. A formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social.
- c) Outro aspecto a ser considerado nessa ótica de formação de professores refere-se à ação coletiva, integrando todo o pessoal que atua na escola bem como todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico.
- d) A autonomia no contexto dessa perspectiva de formação “(...) é vista como um valor profissional do pensamento e da ação, aspirando a um maior controle sobre o trabalho pedagógico” (Veiga, 2001, p.50). A autonomia é entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanente.
- e) A explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola, além de pôr em evidência a estreita vinculação entre a forma de organização do trabalho pedagógico da escola no conjunto da sociedade capitalista, fortalece a identidade do profissional no seu papel de agente social, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipatórios. A formação visa oferecer aos futuros profissionais condições de autonomia e desenvolvimento de uma consciência crítica.
- f) A formação profissional orientada por esses princípios tem por base a idéia de que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política. Põe em questão as formas de racionalidades caracterizadas pelo pensamento instrumental (VEIGA, 2003, p.82).

Essa proposta de formação desenvolvida por Veiga (2003), de um professor como “agente social”, revela a ação integradora entre todos os pressupostos que compõem o trabalho do futuro professor ou daqueles que já exercem a profissão como educador. O mais importante nessa maneira de ver o processo formativo é a relação existente entre a teoria e a prática, com uma não se sobressaindo sobre a outra, mas ambas se complementando de forma crítica para que haja de fato uma formação de qualidade.

Novamente é Cavalcanti (2002) quem vai proporcionar explicações no tocante a uma formação inicial condizente do professor de Geografia para atuar na sala de aula, dentro de uma realidade socioeconômica complexa e dinâmica. A autora pauta-se numa concepção formativa baseada na identidade profissional dos futuros docentes e/ou daqueles que já exercem a profissão. Para isso, ela toma como referencial de análise Pimenta (1997). Portanto então, Cavalcanti explicita que:

No campo da reflexão sobre o que deve ser um bom professor no contexto social atual, de como deve ser sua formação para cumprir as tarefas sociais que lhe são exigidas, destacam-se: o processo de formação é de fato um processo de

autoformação; a formação é um processo contínuo; a formação inicial e continuada tem como princípio a articulação ensino-pesquisa, ação-reflexão; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor. Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação. Conforme destaca Pimenta (1997), essa atividade constrói-se pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações. É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão. Ainda segundo Pimenta, na construção dessa identidade, há três tipos de saberes a serem considerados: a experiência, o conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos (CAVALCANTI, 2002, p.195).

Ainda de acordo com Cavalcanti:

A formação de professores de Geografia pode se pautar por essas idéias. Para isso é preciso pensar em projetos político-pedagógicos de formação profissional que alterem significativamente uma cultura de formação objetivada entre nós. Nessa cultura, estão presentes algumas máximas: separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, separação dicotômica entre as formações de bacharelado e de licenciatura, a desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática em que os licenciandos irão atuar; base de competência técnica do professor no conteúdo específico da Geografia.

Para se promoverem alterações significativas na formação de professores de Geografia, para que essa formação possa contribuir melhor com seu trabalho profissional numa realidade de ensino que é exigente, impõe-se um projeto político-pedagógico de formação profissional que se integre na construção de uma geografia escolar rica em referenciais para a vida cotidiana de qualidade (...). É preciso elaborar projetos de formação inicial do professor de Geografia que garantam 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, p.196).

A interpretação que se pode extrair dos dizeres de Cavalcanti, é que só podemos falar de identidade profissional, na medida em que a relação entre os saberes experienciais e os relativos aos conhecimentos específicos e pedagógicos se concretizarem na prática. Sendo assim, as Universidades não traçam um perfil identitário, pois estão mais interessadas em formar pesquisadores (bacharéis) do que professores (licenciados). Em contrapartida, nas instituições particulares, a ênfase demasiada dada ao aspecto do ensino, relega os conhecimentos específicos à um plano inferior de importância, indicando que a identidade do indivíduo como professor apresenta lacunas.

Pontuschka traça o perfil do professor que deve atuar em sala e o conseqüente processo de ensino-aprendizagem. Ao ter constatado em uma pesquisa feita com licenciandos da prática de ensino entre 1991-1992, que “o docente domina o conhecimento geográfico a ser ensinado” a autora explicita o fato de ser essa:

A primeira condição mencionada pela maioria dos alunos para que um professor desempenhe bem o seu papel. No entanto, o modelo que definia a competência do professor apenas pelo saber acadêmico está superado, pois há necessidade de outros requisitos para desenvolver bem a sua prática pedagógica. Conhecimentos na área da psicologia de ensino e aprendizagem; de história da educação, de história da disciplina geográfica; de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula devem fazer parte do acervo cultural do professor de Geografia. (PONTUSCHKA, 1996, p.59).

Ainda no tocante ao que considera como sendo o perfil de professor em Geografia, a autora argumenta que:

Pensando apenas no conhecimento geográfico, o professor precisa ser capaz de definir a validade científica desse conhecimento e, ao mesmo tempo, ter a consciência de que o objetivo da geografia no ensino fundamental e médio não é o de formar geógrafos, pois os objetivos desses níveis de ensino não são os de formar profissionais, mas contribuir para a construção da cidadania, em uma sociedade tão desigual na qual se contesta até mesmo a existência de um cidadão (PONTUSCHKA, 1996, p.59).

Percebe-se a importância que a autora delega à relação entre o saber pedagógico e o saber dos conteúdos específicos, no tocante ao papel desempenhado pelo professor em seu cotidiano em sala de aula.

Adotando uma postura crítica frente ao uso dos livros didáticos, Lima e Vlach argumentam dizendo que:

O ensino de Geografia, construído pela reprodução de manuais, conduz a uma insatisfação e a um descomprometimento dos alunos frente a essa disciplina, podendo-se perceber afirmações que reforçam a idéia de que a metodologia utilizada pela maioria dos professores nas escolas da cidade não tem relação com a vida cotidiana dos alunos, o que direciona a aprendizagem para repetições impossibilitando a criação/re-criação (LIMA e VLACH, 2002, p.45).

As autoras ainda ressaltam:

Os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Geografia são necessários para o reconhecimento e organização dessa área acadêmica, mas não basta dominar conceitos teóricos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, revendo a didática e a metodologia que instrumentalizam esses trabalhadores para o exercício da profissão docente. (LIMA e VLACH, 2002, p.46).

Lima e Vlach adotam uma postura que busca uma maior aproximação entre a teoria e a prática e um maior relacionamento com a comunidade escolar, levando em consideração para isso a vivência do aluno no seu dia a dia. Assim, apontam que:

O espaço escolar deve ser compreendido como um instrumento necessário para o ensino da Geografia, como forma de orientação do aluno à compreensão do mundo social, promovendo uma relação concreta entre a teoria e a prática. As discussões e reflexões sobre o ensino da Geografia precisam enfatizar as relações e interações das dimensões técnicas e sociais como aspectos históricos, construtivos da formação dessa ciência.

(...) A reflexão em análise reforça o posicionamento de que a formação se pauta pela construção de estratégias de ensino-aprendizagem que se encontram com a realidade educacional concreta, estabelecendo um vínculo entre teoria e prática (LIMA e VLACH, 2002, p.48).

Concluem dizendo:

O saber geográfico e o fazer pedagógico precisam estar em inter-relação, 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 Pontuschka (1996) quanto Lima e Vlach (2002), explicitam a dicotomia existente de maneira persistente entre o conhecimento específico da Geografia e o conhecimento pedagógico nas instâncias formativas e, que esse fato, enfraquece a formação dos futuros professores.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Geografia, não há uma gama satisfatória de análise. Alguns poucos educadores e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) fazem apenas comentários sem muita profundidade, a respeito da formação inicial de professores.

Como vimos no primeiro capítulo, as políticas educacionais empreendidas nos últimos anos pelo governo brasileiro, estão relacionadas com a nova postura do capitalismo 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.

É, pois, dentro desse panorama que as reformas foram sendo efetuadas, buscando-se uma maior agilidade e acúmulo do capital. Foi ressaltado no capítulo anterior que a LDB representa o marco dessa mudança atendendo assim aos mandos das Instituições Internacionais (Banco Mundial, por exemplo) que interferem diretamente na soberania

política, econômica, social e educacional dos Estados-Nações. Exploramos também, a filosofia pedagógica que é seguida pelos organismos estatais, ou seja, as competências e habilidades. E são justamente esses dois princípios, como foi explicitado anteriormente, que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Os cursos de Geografia são incorporados dentro dessas ações normativas.

Em relação aos cursos de Geografia, os DCNs se voltam para o entendimento das mudanças que vêm ocorrendo no mundo, estando o espaço geográfico inserido nesse processo. O parecer nº492/2001 do CNE expõe da seguinte maneira o que se deve contemplar no entendimento das questões geográficas:

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes do espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica.

(...) Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, 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 profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área de conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico (CNE, 2001, p.10).

Nesse sentido, cada Faculdade de Geografia elabora o seu projeto pedagógico, levando em consideração as suas especificidades contextuais e o caminho norteador expresso nessa legislação. Em sua análise a respeito da formação inicial de professores de Geografia e a relação existente com a prática pedagógica, Abreu expressa o que deveria ser contemplado no processo formativo, relacionando-se, superficialmente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim ela se expressa:

Se pretendemos, enquanto professores, realmente contribuir para a formação de cidadãos críticos na sociedade, não basta ter um discurso crítico, é preciso assumir uma responsabilidade social de desvendamento da realidade e principalmente, ter claro que o processo ensino/aprendizagem só se dá pela descoberta do novo, que não precisa ser novo para o professor, mas é para o aluno e aí se torna realmente conhecimento. Portanto não há conhecimento sem pesquisa.

(...) Os cursos de Licenciaturas, de uma forma geral, não tem tradição de pesquisa, mas observamos que em muitos casos, a união da formação do professor com a do bacharel propiciou e fortaleceu essa possibilidade. Trata-se de dar uma formação pedagógica ao técnico, humanizando/socializando a sua formação técnica, ao mesmo tempo em que se garantiria conhecimentos técnicos e de pesquisa que permitissem

ao docente avançar em suas análises e na possibilidade de ser um professor-pesquisador (ABREU, 2001, p.2).

Abreu diz ainda que:

Esse tipo de debate serviu de suporte para justificar as chamadas reformulações das Grades Curriculares para os cursos de Graduação através das Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda em fase de elaboração em algumas áreas, como é o caso da Geografia, e que teria como papel indicar os caminhos da formação.

(...) Elabora-se a meu ver, uma crítica conseqüente ao currículo, mas oferece-se alternativas equivocadas e incoerente à própria crítica realizada. Desconsidera-se que mudanças ocorridas apenas na formação (ou em uma faceta da formação) não são capazes de resolver problemas que são conjunturais e que envolvem a relação teoria e prática inerentes ao desempenho da profissão, seja dentro da escola, como professor de geografia, ou elaborando Relatório de Impactos Ambientais (ABREU, 2001, p.2).

Dentro dessa perspectiva, a autora continua desenvolvendo seu raciocínio, apontando que:

O currículo não pode ser compreendido apenas como um corpo de matérias (ou disciplinas), embora tenha sempre sido considerado assim pelos órgãos governamentais, mas como aquele que tem um papel na orientação do ensino que, de alguma forma, implica em intenções, tem portanto, caráter ideológico. Além disso, não é ele que define os resultados – embora tenha um papel importante – mas, o processo de ensino que dá-se pela relação teoria/prática, ou seja, a base teórica que embasa esse currículo e as condições de seu desenvolvimento, a prática pedagógica. Nesse sentido, é necessário considerar as contradições inerentes aos processos de ensino, haja vista que sua qualidade não resume-se na permanência ou nas mudanças curriculares (ABREU, 2001, p.3).

Abreu (2001, p.3) argumenta que as ações governamentais (formulação da LDB, PCNs, e DCNs) “são todas facetas do mesmo modelo neoliberal”. Essas legislações, segundo ela, “apoiam-se no discurso de uma necessária formação flexível, em função da nova dinâmica proporcionada pela globalização, mas, que contraditoriamente mantém centralizados as decisões e o controle”.

Em outro artigo, Abreu faz uma análise da formação do Bacharel-Licenciado e ressalta as discussões que estão sendo envolvidas no interior da Associação dos Geógrafos Brasileiros. Suas palavras expressam o fato de que:

Certamente uma questão que todos deveriam tocar seria na clássica discussão que a Associação dos Geógrafos Brasileiros vem travando sobre a formação do profissional geógrafo, que teria formação específica, técnica e/ou pedagógica, podendo exercer as funções que lhe caberiam enquanto estudiosos do espaço. Formaríamos, portanto, o geógrafo como um profissional único e que viria a ser professor, pesquisador, planejador, enfim. Esse poderia ser um caminho: resgatar um debate que vem sempre se colocando em cada evento, em cada encontro (ABREU, 2003, p.7).

Se por um lado, o entendimento entre os profissionais da Geografia abrange a formação única, por outro, os pareceres e resoluções formuladas no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais vão de encontro a esse preceito. De acordo com Abreu:

Entendemos que essas mudanças vêm aprofundar e legalizar essa dicotomia bacharelado/licenciatura que já existe e é quase tão clássica quanto a dicotomia homem/natureza e, ao mesmo tempo, obrigar a reestruturação dos cursos de graduação em geografia no sentido de adequarem-se as novas regras colocadas (ABREU, 2003, p.8).

Abreu também faz ressalvas sobre alguns aspectos do processo formativo e o papel que o professor continua a exercer em nossa sociedade. Suas afirmações remontam à antiga concepção geográfica de ver o mundo, a ciência Geografia e, conseqüentemente, a postura com relação ao ensino-aprendizagem. A autora chama a atenção também, para “problemas que são comuns no tocante à formação docente”:

Dificuldade de articulação entre a chamada formação pedagógica e a formação específica, seja nos cursos de licenciatura, de bacharel ou ainda naqueles que ofereciam licenciatura e bacharelado.

(...) “Descompromisso” no interior dos departamentos de geografia, quanto à formação do professor, que acabava sendo uma tarefa dos professores de prática de ensino e das chamadas disciplinas pedagógicas, de forma que as demais disciplinas dariam conta da formação do geógrafo, ou melhor dizendo, da formação geográfica.

(...) existem outras tantas dicotomias no interior dos cursos de graduação, como é o caso de: ensino/pesquisa, teoria/prática, homem/natureza... e que se reproduzem no imaginário da sociedade (ABREU, 2003, p.8).

Diante desses obstáculos colocados, Abreu complementa seu pensamento dizendo o seguinte:

Uma conseqüência disso é a construção de um ideário “sobre” a licenciatura, de forma que os cursos de formação de licenciados não demandariam grandes investimentos. Giz, saliva e alguns poucos livros seriam suficientes; mesmo porque o professor (fora e dentro dos muros das universidades) ainda é visto como “uma enciclopédia”, aquele a quem cabe reproduzir o conhecimento e dar respostas. Outra conseqüência na relação interna dos departamentos, nas universidades, é que, normalmente, os laboratórios são justificados pelo bacharelado e não pela licenciatura. Aspectos presentes na dicotomia bacharelado/licenciatura (ABREU, 2003, p.9).

A repercussão em torno dos pareceres e resoluções no tocante aos DCNs e outras legislações, vai reforçar, segundo Abreu, a idéia dicotômica de formação. O estabelecimento de regras normativas exclusivas para o bacharelado e à licenciatura proporciona a manutenção de uma situação já vigente e que é ineficiente. Ela argumenta que:

Avaliamos que as novas regras ratificam uma dicotomia que vimos tentando historicamente superar e que inviabiliza o projeto de formação-única proposta em vários momentos de discussão no interior da AGB, bem como aborta a discussão.

(...) Entendemos que não resolve a problemática da formação (ideário presente na LDB) que não passa apenas pela forma (pela estrutura curricular), inclusive porque não houve uma avaliação por parte do Ministério de Educação e mesmo o Provão – Exame Nacional de Cursos – não cremos que dará conta de diagnosticar, de fato, as condições dos cursos de graduação já que até mesmo as instituições públicas vem adotando os cursinhos pré-provão, inventados pelas escolas privadas, e a avaliação tem sido pensada a partir da idéia de produto, no caso, o formando.

(...) Entendemos, ainda, que não resolvem as outras dicotomias que já apontamos, pelo contrário, podem vir a reforçar a separação ensino/pesquisa, bem como não dão conta de superar a grade curricular e a organização dos cursos sob a forma de disciplinas, aspectos que engessam e mantêm a formação compartimentada (ABREU, 2003, p.9).

A visão de Abreu (2003, p.9), no tocante a essas formulações das políticas educacionais e mais especificamente ao processo formativo, tem como ponto central “a preocupação com a prática” Ainda segundo a autora:

Outra face desse processo e que deve ser considerado também é a política privada e privatizante do ensino superior brasileiro calcado em grande parte no oferecimento de cursos de baixa qualidade, resultado da prática política do clientelismo e que aprova e credencia faculdades, em troca de favores e contribuições para campanhas eleitorais (ABREU, 2003, p.10).

Ao fazer referências à carga horária estabelecida para os cursos de licenciatura, de acordo com o que ficou estabelecido por meio das Diretrizes Curriculares Nacional, Abreu (2003) afirma a maior brecha que pode existir no tocante à abertura de Instituições de Ensino Superior que não contemplam a associação entre ensino, pesquisa e extensão, como é o caso dos Centros Universitários, segundo ela. Nas suas palavras:

Ao se estabelecer uma carga horária referência de 1800 horas de conhecimento específico para os cursos de formação de professores certamente se fomentará os chamados Centros Universitários de Ensino (dissociação do ensino e da pesquisa) e também a rede privada, com a criação de cursos com poucos professores, sem a devida qualificação, carentes de laboratórios e voltados principalmente para a formação de professores, que, como já apontamos não necessitariam de grandes investimentos em infra-estrutura para serem “formados” (ABREU, 2003, p.10).

A posição da AGB frente às Diretrizes Curriculares Nacional mostrada no 4º Encontro Nacional do Ensino de Geografia realizado em Curitiba no ano de 1999 refletia a preocupação no caráter privatizante das Instituições Superiores e a menor importância que estava sendo dada à Ciência Geografia. De acordo com o documento (1999, p.9), elaborado

pelos membros da Associação diante das discussões e conversas realizadas nesse Encontro, havia o receio com “o grau de privatização com que se deu a elaboração dos DCNs para os cursos de Geografia”. No mesmo documento é frisado que “os participantes sequer conheciam o documento produzido pelos especialistas do MEC, surpreendendo-se com as generalidades, ambigüidades, reduções e perigos neles existentes”.

Há ressalvas (1999, p.9) quanto a “diminuição/exclusão da presença de Geografia no currículo das escolas, no aligeiramento da formação, entre outros aspectos nada alentadores”. Portanto, o que se procurou desenvolver, até esse momento, foi o panorama da formação inicial dos futuros professores de Geografia, bem como revelar o que dizem os profissionais a respeito desse processo formativo no tocante aos estudos geográficos. Observou-se que os maiores dilemas estão evidenciados na dicotomização entre o bacharelado e a licenciatura, impossibilitando com isso uma formação mais condizente com a realidade escolar.

As Instituições de Ensino Superior, em particular as Universidades, ficam muito presas às regras normativas empreendidas pelos órgãos governamentais como os DCNs por exemplo, o que impede um trabalho mais equilibrado entre os indivíduos que participam, dentro das especificidades de cada Instituição e região do país, da relação ensino-aprendizagem.

A seguir aborda-se o que diz a literatura a respeito do professor iniciante, ou seja, o que se concebe por esse profissional e como ele lida com o seu dia a dia escolar.

### **2.3 O que diz a literatura sobre o professor iniciante**

Algumas pesquisas vêm sendo elaboradas em relação ao trabalho do professor que se encontra em início de carreira. Cada vez mais se torna necessário o estudo do docente que acaba de se formar e por isso, presencia e se envolve em situações que o tornam mais aptos ou não para exercerem a profissão. Se por um lado, a formação inicial não propicia um preparo e uma capacitação adequada, por outro, os principiantes acabam ficando desamparados em suas atividades práticas.

Pimentel (1994), apesar de não analisar diretamente o professor iniciante, desenvolve a sua pesquisa com 14 professores universitários da Universidade de Campinas (Unicamp) na busca do entendimento de como esses docentes vão se constituindo ou, “construindo-se”. Sua pesquisa concentra no processo de ensino do professor, no seu cotidiano prático diário.

Ela vivencia a vida universitária, convivendo com diferentes profissionais de diversas áreas do conhecimento, cada uma possuindo as suas especificidades. Para um melhor

entendimento do trabalho construtivo docente, a autora toma emprestadas as formulações de Boaventura de Sousa Santos no que diz respeito à transição de paradigma, do dominante ou tradicional para o emergente.

Nesse sentido, Pimentel argumenta:

A formulação de um paradigma com as características da pós-modernidade, na qual se propõe um conhecimento “prudente para uma vida decente”, querendo com isso, dizer que um paradigma científico surgido numa sociedade revolucionada pela ciência não pode ser só científico (paradigma de um conhecimento prudente), mas tem que ser, também, um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (PIMENTEL, 1994, p.33)

Dentro desse preceito estabelecido para análise, a autora (1994, p.34). percebe que “na prática educativa dos professores pesquisados na Unicamp vive-se, em todas as suas nuances, a crise do paradigma moderno”. Nas suas palavras:

Há os que rompem com o conceito moderno de ciência e conhecimento. Partem, através da crítica e da criatividade, para a construção de novas formas de ensino. Criam seus próprios paradigmas emergentes, pós-modernos, simultaneamente científicos e sociais. Procuram não trabalhar com as dicotomias tradicionais, características do paradigma dominante. Abrem trilhas, ensaiam, experimentam, ousam. Sofrem em suas vidas, na sua condição existencial, as repercussões da condição epistemológica da ciência: mudam sua concepção de vida, de homem, de sociedade, de conhecimento e de ensino. Não tem certezas, mas buscam em sua práxis a coerência das verdades descobertas (PIMENTEL, 1994, p.34).

Pimentel diz ainda:

Consideradas as tendências, teríamos, então, numa extremidade os professores que consideram o conhecimento e o ensino como construção e, na outra, os que o consideram como transmissão de um saber pronto. Entre ambas, todas as combinações possíveis de paradigmas emergentes e dominantes, gerados pela imprecisão epistemológica que os impede de mudar de perspectiva para se lançarem, com segurança, na insegurança assumida. Ao lado de propostas de trabalho criativas, apresentam outras, residuais talvez, apoiadas historicamente em modelos do passado (PIMENTEL, 1994, p.35).

Em sua pesquisa fica clara a ênfase dada ao trabalho concreto do professor na Universidade e fora dela. É constatada a necessidade de se repensar a formação de professor tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas Licenciaturas, levando em consideração o trabalho e a vivência prática cotidiana do professor.

A autora entende que os programas de formação devem levar em consideração as especificidades dos docentes, bem como os seus aspectos práticos do contexto em que atua. Nesse sentido, cita as comissões que estavam naquele momento debatendo as novas possibilidades formativas. Com relação ao trabalho dos professores da Unicamp, Pimentel

(1994, p.88) revela que “são professores excepcionais, cuja maneira de ser e de educar não constitui a norma geral. Têm, porém, muito a contribuir para a formação do educador, pois, com sua trajetória de construção de si e do outro, concretizaram uma nova proposta de Pedagogia”. A autora ressalta ainda:

A reflexão sobre essa prática, a clarificação dos conceitos de conhecimento, ciência e ensino, a apreciação de suas motivações primeiras, expressas na experiência do ser, na vivência dos sentidos da vida, poderão se constituir numa contribuição aos grupos que agora retomam a discussão da reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas (PIMENTEL, 1994, p.88).

Guarnieri (2000, p.5), em resumo de sua pesquisa de Doutorado defendida em 1996, mostra a análise que fez da profissão docente, mais diretamente relacionada ao professor iniciante, tomando como hipótese que “é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir do seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar”

De acordo com a autora (2000, p.5), é preciso levar em consideração a relação existente entre “o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente”. O estudo é dividido em duas partes: uma exploratória e a outra empregando um estudo de caso. Num primeiro momento foram entrevistados 7 professoras iniciantes e na fase posterior foi entrevistada uma professora iniciante do ciclo básico, 1ª série do ensino fundamental.

Guarnieri (2000, p.7) toma como referência de análise, educadores e pesquisadores como Zeichner, Shulman, Villa e Guarcia que abordam o que eles denominam de “epistemologia da prática”. Assim, algumas questões são levantadas nessa pesquisa:

O que faz o professor ao ingressar na docência? Ao deparar-se com os problemas e dificuldades, a que recursos teórico-práticos o professor iniciante recorre ou cria para tomar decisões que possibilitem superá-las? Quais características, orientações, modelos o professor iniciante teve que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho? Até que ponto a formação básica tem contribuído para desencadear nesse professor a construção de uma atuação compromissada com um ensino de melhor qualidade? (GUARNIERI, 2000, p.7).

Partindo-se dessas questões e da linha de pensamento seguida, a autora ressalta algumas implicações:

A primeira delas seria que, ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teóricos-acadêmicos que recebeu em sua formação, conforme aponta

Veenman (1988), porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma postura mais pragmática.

(...) A segunda implicação seria a de que esse professor talvez tenha uma concepção teórica mais ou menos definida e tenta transportá-la de forma direta e imediata à sua prática.

(...) Uma terceira implicação seria que o professor, ao mesmo tempo que questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como estas se apresentam no contexto de trabalho, também detecta os aspectos positivos nelas existentes. Tais aspectos podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido (GUARNIERI, 2000, p.11).

Em seu estudo exploratório, Guarnieri (2000, p.13) analisa “o que pensavam e percebiam sobre a profissão e a formação as sete professoras iniciantes”. Pode perceber por meio das entrevistas com as docentes que há uma série de situações adversas no início da carreira que impossibilitam uma caminhada mais tranqüila na aquisição da experiência como professoras. Em suas palavras (2000, p.14) “tais aspectos revelam que a construção da profissão passa por assumir essas situações difíceis e aceitar as determinações da instituição escolar”. Ainda segundo Guarnieri (2000, p.14) “nesse sentido o impacto da realidade foi muito forte para as iniciantes, colaborando para a sua insegurança, sensação de fracasso e impotência diante dos problemas postos pela prática”.

Outro aspecto constatado na pesquisa foi a preocupação com as questões pedagógicas relacionadas com o trabalho em sala de aula. Nos dizeres da autora:

Os aspectos referentes à atuação em sala de aula parecem ter trazido de imediato, para as professoras iniciantes, preocupação com a questão do que ensinar e como ensinar, que para elas se traduzia em: como selecionar e organizar os conteúdos escolares, como distribuí-los em um dia de aula, a que procedimentos recorrer para transmitir a matéria, como relacionar-se com a classe, como saber se os alunos estavam ou não aprendendo, como avaliá-los, que atividades selecionar, como trabalhar com os alunos que apresentavam mais dificuldade para aprender, como cuidar da organização e correção dos cadernos de sua classe, e até mesmo, como usar corretamente a lousa. Tais aspectos constituíam fonte de dificuldades e de muita insegurança para as professoras iniciantes (GUARNIERI, 2000, p.14).

Guarnieri (2000, p.14), também revela que “ao avaliarem os seus cursos de formação inicial foi destacado por elas que tais cursos não as prepararam para atuar ao alegarem não possuir conhecimentos de natureza prática e isso as deixava inseguras para assumirem a sala de aula”.

No tocante ao estudo de caso, com o intuito de “aprofundar a análise de forma a captar a dinâmica desse processo a partir da inserção na realidade do professor iniciante, na tentativa de relacionar seus pensamentos e ações para efetivar o seu trabalho”, Guarnieri

(2000, p.15) escolheu uma das professoras iniciantes que participaram da primeira fase da pesquisa. A intenção era saber (2000, p.16) “como a professora iniciante percebia o próprio trabalho”. Dessa segunda fase da pesquisa, Guarnieri (2000, p.18), percebeu que “o desejo de alterar a própria prática foi a característica predominante da avaliação que a professora iniciante fez de seu próprio trabalho”. Constatou-se também (2000, p.18), que ela mantinha um discurso construtivista, mas a própria docente “identificava em sua própria prática características tradicionais, semelhantes às de seus pares, gerando conflitos na professora iniciante, que não queria prosseguir com o mesmo tipo de trabalho, mas não sabia o que fazer para modificá-lo”.

Relacionando os dados construídos das duas fases desse estudo, Guarnieri obteve por meio das análises, o que ela considera como algumas “pistas” para o entendimento do trabalho do professor iniciante. Dentre elas estão:

A formação básica oferece alguns conhecimentos que possibilitam ao professor iniciante analisar o que encontra no contexto escolar e na situação de sala de aula. Isto ocorre, entretanto, ainda de forma precária e fragmentada dadas as atuais características do curso de formação.

(...) A inserção na sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar. Assim sendo, é possível afirmar que a sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule esses conhecimentos.

(...) A relação entre formação e prática não possibilita identificar, com clareza, no processo de aprendizagem da profissão, quais são os conhecimentos que pertencem à formação e quais os conhecimentos provenientes da prática. É possível dizer, no entanto, que os conhecimentos teórico-acadêmicos e mesmos aqueles oriundos do processo de escolarização são transformados no exercício da reflexão sobre a prática pelo professor.

(...) Embora seja inegável que o desenvolvimento da experiência do professor iniciante dependa de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos, o que se nota é que esse professor não encontra as condições para um trabalho coletivo e acaba por buscar de forma isolada as diretrizes para a sua prática (GUARNIERI, 2000, p.19).

Ainda segundo a autora (2000, p.20), “o que se constatou tanto no estudo exploratório e, principalmente, no estudo de caso foi que as professoras iniciantes tinham dificuldades para alcançar um nível mais alto de articulação entre teoria e prática”.

Percebeu-se, pela pesquisa de Guarnieri, que:

As professoras iniciantes vinham com noções, valores, procedimentos acerca do trabalho docente em sala de aula e procuravam testar suas idéias, revelando que, sem dúvida, a formação básica forneceu referencial a elas para começarem a atuar (GUARNIERI, 2000, p.20).

Ao mesmo tempo:

As dificuldades postas pela prática, por sua vez, conduziram as professoras para um movimento de avaliação da formação recebida, enxergando suas deficiências, lacunas, como também, possibilitou um movimento das professoras para a reflexão sobre o próprio trabalho (GUARNIERI, 2000, p.20).

Guarnieri (2000, p.20) afirma que o “contexto escolar, por outro lado, se revela por organização hierárquica, normas, procedimentos, valores, crenças, que “devem” ser aceitos pelo professor, pois ele é avaliado em função desta cultura”.

A autora (2000, p.21), toma como contribuição no tocante à formação inicial e continuada, a “necessidade de ações tanto nos cursos de formação como na intervenção no âmbito da educação continuada que preparem mais adequadamente o professor para o desenvolvimento da mencionada articulação”, que é entre “a formação teórico-acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar”.

Diniz, em sua tese de Doutorado (1998), faz uma análise do processo de construção da docência de 15 professores iniciantes em Geografia do ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada do município do Rio de Janeiro. Como metodologia de análise, a autora adota a História de Vida, resgatando dessa maneira a subjetividade e as especificidades de cada professor.

Nas palavras de Diniz:

A iniciação profissional desses professores investigados traz, em seu bojo, aspectos semelhantes aos consagrados pela literatura sobre o tema. Ela ocorreu em condições de profunda “insegurança” e “insatisfação”, em relação à formação inicial recebida. Esta, não atendendo às necessidades de sala de aula, provoca um “choque com a realidade”, levando-os a constatar que a “Geografia que aprendem não é a que ensinam” e a formação pedagógica é uma “forma discursiva”, “literária” e “desvinculada da prática real de sala de aula” (DINIZ, 2002, p.287).

As perguntas que incentivaram essa pesquisa foram: “é possível desenhar estratégias preventivas de redução dos efeitos negativos vividos pelos professores de Geografia em início de carreira? De que forma poderão os programas de formação inicial de professores contribuir?”. Diniz (2002, p.288) percorreu o caminho das narrativas para colher dados a respeito do trabalho docente e dos “percalços vividos em seu início de carreira docente”.

O autor mostrou (2002, p.288) “que as dificuldades e as necessidades profissionais não eram individuais, embora aí contidas, mas comum a todos”. Foram organizados encontros entre os professores e, os seus bons resultados, possibilitaram a sua continuação,

“criando um processo de formação continuada que tinha, como referência fundamental, o reconhecimento e a valorização do “saber docente”.

Na fala de Diniz:

No âmbito da universidade, ocorreu, paralela à pesquisa, uma Prática de Ensino que os próprios licenciandos denominaram de privilegiada, no qual o ato de pesquisar era uma Prática de Ensino, tendo por base o contato direto com as dúvidas e contradições enfrentadas pelo grupo de professores investigados nas escolas onde trabalhavam (DINIZ, 2002, p.289) .

Dentro desse contexto formativo e investigativo, trocas de conhecimentos e de saberes foram realizados entre licenciandos e professores iniciantes. Diniz ressalta que (2002, p.291): “à medida que trocava os saberes de que era portador, o grupo de licenciandos/professores iniciantes sentia a necessidade de amparo teórico e conceitual e, aos poucos faziam emergir outros saberes”.

A autora constatou entre os professores iniciantes, uma predominância muito forte da pesquisa na formação inicial, tendo a Universidade a função única de formar especialistas, sem contudo se preocupar com um processo formativo que leve em consideração por exemplo, a questão pedagógica do futuro professor. De acordo com os seus dizeres (1998, p.104) “parece-nos que o excesso de especialização afeta o ensino, em especial o fundamental e médio”.

Isso representa, portanto, a precariedade na formação que não oferece as reais necessidades que o licenciando precisa para exercer o seu trabalho ao se formarem, demonstrando assim, a falta de importância atribuída ao ensino e, mais ainda, ao desamparo que o profissional sente ao lecionar, estando ele totalmente despreparado.

Diniz, em sua pesquisa, ressalta o fato de que:

O currículo de Geografia a ser ensinado nas escolas não corresponde ao aprendido na academia. Tudo isto “obriga” o professor a adquirir um outro saber, o “saber da experiência”, pouco ou quase nada valorizado numa reflexão teórica, nem pela universidade, nem pela própria escola (DINIZ, 1998, p.226).

A autora, por meio da fala dos professores iniciantes, aponta o conflito existente entre os que ingressam na profissão e aqueles profissionais que já exercem a docência à um longo tempo. Há uma resistência muito presente no ambiente escolar por parte daqueles tradicionalistas quer por comodismo ou indiferença perante o compromisso como

educadores, impedem àqueles mais novos de inovarem e tentarem modificar uma estrutura que está muito viciada em nosso meio. Diniz argumenta que:

Há, de fato, um impacto, na escola, entre professor iniciante, o “estranho”, e o professor iniciado na profissão há mais tempo, o “nativo”. O primeiro é observado, vigiado e muitas vezes pressionado, tornando-o mais inseguro. Ele é sobretudo, aquele que deve colocar em questão tudo o que parece ser inquestionável para o corpo docente já existente. Inseguro, porém desprendido, disponível, aberto às inovações, deleita-se à busca de novas opções para ensinar uma Geografia mais atualizada, mais prazerosa e que tenha um significado para a vida de seus alunos, sem perder a cientificidade. Desse modo, representa ele o desmantelamento da ordem “tradicional”, a quebra da rotina cotidiana escolar (DINIZ, 1998, p.228).

Ela sugere como contribuição formativa inicial e continuada, um relacionamento mais aproximado entre Universidade e escola, ou seja, entre educadores, licenciandos e profissionais que atuam no meio escolar, procurando com isso, construir conhecimentos novos, por meio de experiências mútuas entre todos os envolvidos, tendo o dia a dia do professor como norte construtivo de saberes. Nas falas de Diniz, fica explícito que:

O desafio constitui-se no reconhecimento da valorização de outros espaços de formação, rompendo o mito criado sobre a universidade enquanto “locus único” de formação profissional, modelo ao qual os cursos de formação de professores estiveram/estão atrelados. Tal desafio também consiste na valorização do saber da experiência docente, considerando que se aprende refletindo sistematicamente sobre a experiência, mas também se aprende ouvindo o relato da experiência do outro em situações de trocas de saberes para construir a sua forma pessoal de conhecer (DINIZ, 2002, p.291).

Freitas, em sua pesquisa de mestrado (2002), faz uma análise sobre professores iniciantes e mais especificamente, como esses profissionais se socializam com outros professores com maior tempo de serviço em um determinado contexto de organização escolar. Segundo a pesquisadora:

Entendemos que o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um ethos profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente (FREITAS, 2002, p.156).

Freitas (2002, p.157) adota como referência de análise o conceito de campo do educador Bourdieu entendendo-a “como uma rede de relações objetivas entre posições”. Partindo portanto dessa premissa, a autora adota como procedimento o estudo comparativo por meio de entrevistas não-diretivas, envolvendo 13 professores iniciantes e 16 professores antigos de escolas de ensino fundamental, sendo duas da zona urbana e três da zona rural. Nas palavras da autora:

Essas entrevistas buscavam explorar a questão de como pensavam sobre ou se sentiam em relação ao início de suas carreiras como professor, da forma como julgassem mais conveniente, mesmo que trouxessem elementos que em princípio parecessem fora do campo proposto (FREITAS, 2002, p.159).

Com o intuito de tornar o estudo mais consistente, Freitas (2002, p.159) utiliza a entrevista estruturada com “diretores e pedagogos das escolas visando compreender a identidade atribuída ao professor iniciante, isto é, como ele era percebido e que expectativas existiam em relação ao seu desempenho”. Da mesma forma, as entrevistas foram utilizadas com outros profissionais das escolas: três diretoras, quatro supervisoras e uma orientadora. As ações de observação foram feitas em três momentos, segundo a pesquisadora (2002, p.159): “reuniões (módulos) realizadas semanalmente; conversas informais no horário de café; e momentos em que as supervisoras orientavam os professores iniciantes”. As observações realizaram-se em uma das escolas do meio urbano. No caso das escolas foram analisados documentos que pudessem caracterizar (2002, p.160) os “aspectos funcionalmente equivalentes”.

Das constatações verificadas pelo estudo feito por Freitas, ficou evidenciado que dentro de uma organização escolar, os professores iniciantes são vistos como aqueles que não possuem experiência necessária e nem tempo de serviço suficiente para trabalharem com turmas mais fáceis e interessadas, ficando assim, á cargo dos docentes mais antigos. A autora afirma que:

Outra estratégia adotada consiste em nomear os professores iniciantes para a zona rural, onde as condições de trabalho das escolas pesquisadas são piores, do ponto de vista da falta do material didático, pequena possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e pessoal, uma vez que a maioria dos professores permanece na escola durante toda a semana e as pedagogas só comparecem à escola uma vez por semana (FREITAS, 2002, p.160).

Fica evidenciado, pela pesquisa feita por Freitas, que o reconhecimento e o status profissional fica por conta daqueles profissionais mais antigos que justamente lecionam em turmas mais tranquilas. Como ressalta a autora:

Essa forma de atribuição de turmas, assegura um maior reconhecimento profissional para os professores antigos, pois eles, além de já terem incorporado o esquema de percepção e de pensamento necessários para saber quais objetos oferecidos pela escola são passíveis de investimento e asseguram reconhecimento, têm a oportunidade de escolher as turmas com as quais desejam trabalhar. Aos professores que chegam, essa oportunidade de escolha só será oferecida depois de alguns anos, quando, para obter reconhecimento, irão escolher trabalhar com as turmas boas, o que contribui para se instalem relações de luta entre eles (FREITAS, 2002, p.163).

Freitas (2002, p.165) revela nesse movimento entre profissionais com graus diferentes de experiência, “contradições entre seus projetos pessoais, muitas vezes o de trabalhar com as camadas menos favorecidas do ponto de vista econômico, e o sistema de reconhecimento oferecido pelas escolas”. Ela ainda ressalta (2002, p.165) o fato de as organizações escolares atuarem contraditoriamente, no sentido de evidenciar a necessidade da transformação social e, ao mesmo tempo, “impede que seja de fato um lugar para todos, porque o objeto de preferência e reconhecimento continua sendo as melhores turmas”.

Outro importante ponto destacado pela autora é o fato de o fracasso com relação ao ensino-aprendizagem dos alunos serem descritos pelos professores iniciantes como sendo de autoria deles próprios e acabam não colocando a culpa nos discentes, diferentemente dos profissionais mais antigos. Assim, Freitas ressalta que:

Essa forma de encarar os problemas, por parte do professor iniciante, como responsabilidade apenas sua, apesar de constituir uma dificuldade de esse professor perceber os constrangimentos institucionais que se refletem em seu trabalho (Kuzmic, 1994), também pode ser analisada como um fator que contribui para a sua socialização profissional. Ela faz com que ele lute com todas as suas forças para superar as dificuldades que encontra, desenvolvendo estratégias para conseguir realizar um trabalho melhor e, inclusive, minimizar sua culpa (FREITAS, 2002, p.167).

Nesse sentido, Freitas demonstra que o processo de socialização profissional ocorre, de maneira conflitante para os docentes em início de carreira. Os seus pares com uma experiência mais adiantada vêm com ressalvas os profissionais iniciantes, pois, estes são mais envolvidos com processos transformativos no tocante à estrutura escolar.

A autora também ressalta (2002, p.168) o que ela chama de “classificação valorativa”, segundo a qual há uma disputa interna entre professores ligados ao Estado e aqueles, ligados

ao Município, evidenciando o grau de competitividade existente dentro de uma organização escolar. O que ela pôde perceber (2002, p.169), foi que “apesar de as filiações institucionais serem diferentes, o objeto de disputa e, conseqüentemente, de reconhecimento continua sendo o mesmo: as melhores turmas”.

A contribuição deixada por Freitas (2002, p.171) é no sentido de se reforçar a “importância de se considerar a organização escolar como um aspecto relevante para a compreensão da socialização profissional nessa etapa”.

Rocha L. P. em seu estudo de Dissertação de Mestrado (2005), faz uma análise do professor iniciante em Matemática, tendo como objetivo investigar:

Como os professores de matemática, na transição da condição de aluno para a de professor, se constituem profissionalmente e, particularmente, como acontece o processo de mobilização de seus saberes adquiridos ao longo da vida e sobretudo durante a Licenciatura em Matemática da Unicamp, no momento da iniciação da prática pedagógica em Matemática nas Escolas (ROCHA, L. P. 2005, p.15).

A pesquisa desenvolvida por Rocha L. P. envolve duas etapas (2005, p.15): uma primeira “com a participação de 21 professores licenciados em Matemática pela Unicamp que tinham concluído o curso há, no máximo, três anos”. O objetivo da autora nesse primeiro momento (2005, p.15) era colher “uma visão panorâmica sobre a formação profissional desses professores”, utilizando-se para isso questionários.

Com o intuito de aprofundar a análise do processo constitutivo do professor iniciante em Matemática, a autora faz numa segunda etapa, a seleção de dois professores que exercem o seu trabalho em locais diferentes, estando um deles numa escola pública e o outro numa privada. O procedimento utilizado, nesse caso, pela pesquisadora (2005, p.15-16), foi “as entrevistas semi-estruturadas, observação da prática docente, registros em áudio e vídeo, diário de campo e diário da pesquisadora”.

Rocha L. P. (2005, p.16) considera dois focos de entendimento para o desenvolvimento da sua pesquisa, estando a primeira relacionada com “os caminhos e percalços vividos pelos professores em início de carreira e a relação entre o processo de formação inicial e a prática docente”.

A questão central que norteia essa investigação está assim definida por Rocha. L. P. (2005, p.36) “como acontece a (re)constituição dos saberes dos professores de Matemática nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, durante a transição da formação inicial aos primeiros anos da docência”.

O estudo da pesquisadora (2005, p.150) revelou que as maiores dificuldades entre os 21 professores que estão em início de carreira profissional envolvem “aspectos relacionados à gestão da aula como a indisciplina, a falta de motivação dos alunos, dificuldades na relação professor-aluno e falta de recursos didáticos, sobretudo de computadores”. Outras dificuldades além destas, foram constatadas por Rocha L. P. (2005, p.150), tais como “o domínio da matéria de ensino, a falta de recursos financeiros, dificuldades para obter efetivação no emprego devido à inexperiência profissional, bem como sentimento de medo e de grande exposição”.

No tocante à formação inicial e, em especial, os cursos de licenciatura a autora verificou que:

Na perspectiva dos recém-licenciados, o curso de Licenciatura deixou a desejar em vários aspectos, entre os quais o de não se estabelecer articulação entre a teoria adquirida no curso e a prática docente; entre os conteúdos trabalhados no curso e os conteúdos do currículo do ensino Fundamental e Médio; falta de discussões e estudos relativos à prática profissional e à legislação e estrutura da educação básica (ROCHA, L. P. 2005, p.151).

No estudo de caso realizado por Rocha L. P. com dois professores, ficou evidente a importância dada à prática diária escolar. Percebeu-se um relacionamento entre teoria e prática, cujo saber que esses dois profissionais carregam sofrem, segundo a autora (2005, p.152), um processo de “(re)significação” por meio da reflexão sobre o trabalho prático.

Nas palavras da pesquisadora, no tocante à análise de caso desses dois docentes, fica claro que:

Tanto Luiza quanto Antônio têm percepção de que o trabalho docente demanda um saber-fazer próprio e às vezes exclusivo a cada nova sala de aula que assumem, saber esse sempre provisório e local, construído e mobilizado pelo professor no seu trabalho diário (ROCHA, L. P. 2005, p.154).

Rocha L. P. conclui sua pesquisa argumentando que:

A constituição profissional docente, nos primeiros anos de carreira, provém de múltiplas e complexas interações. E que, embora a formação inicial seja apontada como importante nesse processo, é na realização do trabalho docente que os saberes da profissão são compreendidos, mobilizados e (re)significados. Uma outra instância fundamental na formação e desenvolvimento profissional docente, apontada por quase todos os recém-licenciados, foi o contexto de reflexão e de compartilhamento de percepções, experiências e aprendizados que acontecia nos encontros de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Esta instância, portanto, não somente deve ser preservada, mas sobretudo ampliada durante a formação inicial do professor de matemática (ROCHA, L. P. 2005, p.154).

Já o trabalho de Mestrado desenvolvido por Rocha, G. A. em 2005, explora o início da carreira de uma professora Doutora em Educação que se encontra em início de carreira e que leciona nas séries iniciais do ensino Fundamental. As questões que dão sustentação para essa pesquisa são as seguintes:

Como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental? Há diferenças (ou não) entre a aprendizagem profissional desta professora e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica investigadas em outros estudos? (ROCHA, G. A. 2005, p.7).

Por meio dessas questões Rocha G. A. estabelece os pontos de análise que vão possibilitar o desenvolvimento desse estudo. Entre eles estão (2005, p.7): “dificuldade em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas dos alunos, dificuldade em assumir o controle da situação e fontes de aprendizagem profissional da docência”.

Como recurso de coleta de dados foram utilizadas narrativas escritas pela pesquisada, no caso a professora Doutora iniciante, e as entrevistas. Rocha G. A. também esteve vivenciando o dia a dia escolar dessa profissional. A pesquisa foi desenvolvida tendo como referencial teórico a literatura sobre o tema do professor iniciante e alguns estudos correlatos a esta, com o intuito de se comparar as experiências de outros professores iniciantes.

As constatações verificadas pela pesquisadora envolvem algumas dificuldades próprias desse período profissional tais como as estabelecidas como ponto de análise pela autora. Ficou explícito, pela fala da pesquisada (2005, p.209), que houve a adoção de “medidas coercitivas” que iam de encontro com as suas concepções.

Outra dificuldade sentida pela professora pesquisada, segundo se constatou, foi a ansiedade de estar enfrentando uma situação que era nova para ela ainda. Nas palavras de Rocha G. A. (2005, p.210), ao descrever o que foi dito pela docente, afirma que: “era uma ansiedade de buscar entender e assimilar a nova situação que vivenciava, e não insegurança de não saber o que fazer”.

Revelou-se também, que o conhecimento que essa profissional obteve na sua formação inicial não foi suficiente para suprir ou ajudar nas situações práticas do contexto escolar. Ao se referir à uma fala da professora, Rocha G. A. (2005, p.211) diz que “ela esperava que em seu início na carreira docente tais conhecimentos oferecessem embasamento às suas ações, porém, conforme a professora, não foi isso que ocorreu”.

Ficou explícito na pesquisa (2005, p.212) que a professora, que estava em seu início de carreira, não “desempenhou uma imitação acrítica das outras professoras, mas selecionava o que era útil”. A participante referiu-se à falta de apoio que a escola oferece aos professores que estão atuando em seus primeiros anos. Nos dizeres de Rocha G. A. (2005, p.212): “isto ficou perceptível em seu segundo ano na docência, quando passou a atuar em outra instituição escolar onde a solidão e a disputa profissional prevaleciam”.

Constatou-se (2005, p.215) a frustração que a professora pesquisada sentiu em relação à falta que se fez sentir “em acompanhar mais de perto os alunos em processo inicial de alfabetização”, assim como também no tocante à (2005, p.215): “preocupação com os alunos que não apresentavam sinal de progresso”.

O não relacionamento entre o que a professora iniciante pensava sobre os aspectos educacionais e as ações realizadas no seu cotidiano foi salientado por Rocha G. A. Nos seus dizeres (2005, p.219): “embora no pensamento da professora a relação entre teoria e prática seja possível, os dados evidenciaram que em sua atuação essa relação ficou mais explícita nas concepções manifestadas por ela e não nas suas ações”.

Quanto às fontes de aprendizado dessa docente em processo inicial de trabalho, Rocha G. A. (2005, p.220), destaca por meio das evidências “a relação com os alunos, os pares, os estudos teóricos e a importância da vida institucional” como meios de aquisição de conhecimentos.

A pesquisa de Doutorado realizada por Nono (2005, p.9) tem como questão norteadora “quais as possibilidades formativas e investigativas do uso dos casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional docente vividos por professoras em início de carreira que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental? ”.

Nono (2005, p.5) adotou como estratégia de investigação os casos de ensino, quatro professoras iniciantes fizeram parte desse estudo e, num primeiro momento elas fizeram a análise de “casos de ensino que contemplavam situações escolares enfrentadas por diferentes professoras e elaboraram um caso de ensino a partir de experiências vividas nos anos iniciais da carreira docente”, atendendo a conteúdos voltados para a linguagem e a escrita e a matemática.

Nas palavras de Nono, ao explicitar como conduziu as suas análises afirma que:

Investigamos possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de – considerando aspectos que marcam a entrada na carreira docente – evidenciar e interferir: a) nos diferentes tipos de conhecimentos que se fundamentam professoras principiantes quando ensinam conteúdos específicos de diferentes naturezas; b) nos processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e

mobilizados por elas de modo que os alunos compreendam os conteúdos que são ensinados; c) nos processos de reflexão vividos pelas professoras iniciantes diante de situações escolares específicas e contextualizadas que envolvem o ensino de conteúdos, a partir e diante dos conhecimentos que possuem e das situações em que se encontram quando ensinam (NONO, 2005, p.9).

Essa pesquisa (2005, p.11) é uma continuação de uma outra desenvolvida pela autora, quando as participantes estavam ainda no processo formativo inicial. Naquela ocasião, a metodologia investigativa dos casos de ensino também foi utilizada e o intuito era saber, como estava se dando a “promoção de processos de aprendizagem profissional docente em cursos de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”. O estudo foi desenvolvido em 2001 por Nono e nesse sentido, foi possível “estabelecer relações entre os períodos de formação inicial para a docência e de entrada na carreira docente que vivenciaram”.

Tendo como um dos enfoques de análise os conhecimentos que os professores iniciantes possuem, Nono faz a seguinte indagação:

Como os casos de ensino podem evidenciar e interferir nos diferentes tipos de conhecimento em que se fundamentam professoras principiantes quando ensinam conteúdos específicos de diferentes naturezas e nos processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por elas de modo que os alunos compreendam os conteúdos que ensinam (NONO, 2005, p.14).

Na caracterização do que está explícito no trabalho prático dos professores que se iniciam na carreira, a autora evidencia pelas suas constatações que:

Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar como uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira (NONO, 2005, p.178).

Nono percebeu pelas análises que as participantes da pesquisa:

Expressaram aspectos marcantes de sua trajetória pessoal, mostrando que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir dos conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola (NONO, 2005, p.178).

A pesquisa desenvolvida pela autora evidenciou, no tocante ao processo formativo, que a utilização de casos de ensino possibilita que os professores avaliem e reflitam sobre os

conhecimentos que possuem e busquem, ao mesmo tempo, construir novas formas de entendimento das complexas relações de ensino-aprendizagem existentes em suas atuações no contexto escolar. Sendo um instrumento que pode auxiliar na formação inicial e continuada dos professores, os casos de ensino, para essa pesquisa, nas palavras de Nono revelaram que:

Possuem potencial formativo na medida em que trouxeram oportunidades para que as professoras iniciantes explicitassem e analisassem suas próprias compreensões sobre o início na profissão docente, trouxeram oportunidades para que expressassem e refletissem sobre seus próprios conhecimentos profissionais e analisassem conhecimentos de outros colegas de profissão, permitiram o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos e práticos ligados ao ensino, estimularam a adoção de uma postura reflexiva diante das situações escolares (NONO, 2005, p.179).

Com relação às possíveis contribuições investigativas os casos de ensino, pelo que foi constatado na pesquisa pela autora, demonstram ser uma ferramenta importante no entendimento dos vários questionamentos que foram expostos pelas professoras iniciantes no seu trabalho diário da prática. Nos dizeres de Nono:

Quanto às possibilidades investigativas dos casos de ensino, podemos confirmar o seu potencial investigativo ao constatar que, diante das estratégias utilizadas, foi possível acessar diferentes perspectivas das professoras iniciantes para descrever e analisar seus anos iniciais de docência, conhecimentos sobre sua iniciação profissional e sobre aspectos relativos aos processos de ensino-aprendizagem, relações que estabelecem entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia-a-dia escolar, equívocos, contradições e fragilidades que marcam a base do conhecimento em que se fundamentam para ensinar, conhecimentos que fundamentam suas práticas atuais em relação aos conhecimentos evidenciados durante a sua formação inicial; processos reflexivos em torno de situações escolares (NONO, 2005, p.180).

Fica evidenciado também pela pesquisadora (2005, p.180), uma relação entre o que foi registrado e analisado nos casos estudados de outros profissionais com aqueles representados pelos docentes iniciantes que participaram da pesquisa. A autora explicita que “os resultados obtidos apontaram a relevância do estudo de casos de ensino como oportunidade para que as professoras expressem seus saberes e analisem saberes de outros colegas de profissão, em diferentes fases de carreira”.

O estudo revelou que as professoras que estão em início de carreira não possuem, pelas situações de ensino relatadas, um cabedal de conhecimentos teóricos adequados para enfrentar as adversidades práticas do contexto escolar e, em especial, do processo de ensino-aprendizagem. Para as pesquisadas há a necessidade que as instâncias formadoras, inicial ou

continuada, levem em consideração justamente esse relacionamento entre teoria e prática. Segundo Nono, ao frisar esse ponto:

Fica evidente a necessidade de que as teorias que as professoras parecem valorizar sejam melhor estudadas e discutidas para evitar seu uso equivocado na fundamentação de suas práticas. Neste momento de transição entre a adoção de práticas que parecem valorizar e de práticas semelhantes àquelas a que foram expostas durante sua trajetória de escolarização –, a análise de situações de ensino parece permitir a explicitação de equívocos e contradições que marcam o conjunto de conhecimentos em que as professoras se fundamentam. As discussões teóricas parecem ganhar sentido, para as professoras, quando relacionadas à análise de casos de ensino (NONO, 2005, p.181).

Na opinião da autora (2005, p.182) em relação aos Programas de formação continuada para a Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, deveria se “focalizar a importância do conhecimento de conteúdos específicos nos processos de ensino”. As discussões não devem, no entender de Nono, se concentrar no plano individual mas, envolver o coletivo. Apesar de, na sua pesquisa, não ter sido possível reunir os participantes por falta de tempo, a pesquisadora defende que os casos de ensino sejam abordados conjuntamente, não só em outras pesquisas mas, principalmente nos programas de formação continuada.

A autora argumenta que é preciso desenvolver programas de apoio aos professores principiantes, como uma maneira de suavizar os percalços iniciais. Nas suas palavras:

Diversos têm sido os objetivos de programas de iniciação de professores principiantes enumerados por pesquisadores da fase de entrada na docência (MARCELO GARCIA, 1999). Dentre tais objetivos, encontram-se: desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo; aumentar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para se confrontar com essas complexidades, proporcionar aos professores iniciantes serviços de apoio nas escolas; ajudar os principiantes a aplicar os conhecimentos que já possuem e a construir novos conhecimentos; aumentar as possibilidades de permanência dos principiantes durante os anos de iniciação; promover o seu bem estar pessoal e profissional (NONO, 2005, p.188).

Ao final, em suas conclusões, a autora (2005, p.187) ressalta que “os casos de ensino representam apenas uma das diversas ferramentas possíveis de serem utilizadas na formação de professores e na pesquisa de processos de formação docente”.

Esses são alguns trabalhos portanto, que tratam a respeito do professor que se inicia na carreira e, o intuito foi explicitar os vários focos e questões de análise nos quais os pesquisadores se basearam, além de frisar que estudos vem sendo cada vez mais realizados ressaltando com maior ênfase essa importante etapa da carreira profissional do professor.

## 2.4 Algumas considerações a respeito dos saberes docentes

É necessário abordar, de maneira clara e didática, a concepção que gira em torno do que os educadores denominam de “saberes docentes”. Uma pequena explicação desse conceito é importante para a análise das falas dos entrevistados, quando ressaltam suas dificuldades como iniciantes na carreira de professores.

Toma-se como referencial o conceito de “epistemologia da prática profissional”, empreendido por Maurice Tardif (2003, p.255), que conceitua: “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Ainda segundo o autor:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2003, p.256).

No que se refere ao conceito de “saber” propriamente dito, Fiorentini (2003, p.312) diz que “os textos em educação normalmente usam os termos “conhecimento” e “saber” sem distinção de significado”. Assim, o autor procura distinguir de acordo com sua concepção, esses dois conceitos da seguinte maneira:

Conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI, 2003, p.312).

Na opinião de Tardif (2003, p.255), a noção de “saber” atinge um espectro mais amplo que vai mais além da dicotomia entre saber científico e saber calcado no senso comum. Assim ele se expressa: “Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Os professores do ensino fundamental e médio, além de possuírem conhecimentos sobre a sua prática, também parecem fazer relações com os fundamentos teóricos que adquiriram na faculdade ou por meio da leitura e encontros educacionais. Daí Tardif não diferenciar “conhecimentos” de “saberes”, já que esses docentes produzem suas próprias teorias, relacionando-as com a prática e tendo como parâmetro o próprio trabalho. Mas, de uma certa forma, há a sistematização e um certo caráter científico em suas elaborações conceituais próprias, do exercício profissional.

Ao frisar as mudanças ocorridas ao longo da história em relação à epistemologia educacional, Tardif (2003, p.255), mostra que a evolução dos conhecimentos científicos torna o entendimento mais próximo da realidade concreta do professor. Dessa forma, diz que desde os tempos da metafísica de Kant, passando para os ideais positivistas de caráter empirista-naturalista, houve uma evolução epistemológica que levou a partir da década de 60 a uma “abertura a diferentes “objetos epistêmicos”, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação através dos quais a realidade social e individual é constituída”.

Tomando-se o “trabalho” como elemento chave para se entender a construção dos saberes, Tardif (2003, p.257) mostra que é por meio dele que os professores mobilizam e constroem seus conhecimentos. Ele afirma que “o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz”. Também ressalta (2003, p.257) que “este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam”.

Percebe-se portanto, que é incompreensível e inconcebível não tratarmos esses fatores coletivamente. A teoria, por si só, não oferece explicações consistentes para se entender o complexo mundo do professor em seu cotidiano escolar e, muito menos, as crenças e os valores intelectuais e históricos que esses profissionais carregam (saberes docentes). Ao mesmo tempo, não se pode compreender somente a prática em si, sem considerar o embasamento teórico que está por trás da concepção de professor e de saberes.

Sobre isso Tardif argumenta que:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizado. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da área da educação, nos últimos 50 anos, está assentada nesses três absurdos (TARDIF, 2003, p.257).

Os “saberes” profissionais dos professores apresentam características próprias que refletem diretamente no trabalho do docente no contexto escolar. Tais aspectos envolvem a questão do tempo, ou seja, o aprender a ensinar e o conhecimento da prática são adquiridos ao longo da vivência do profissional em toda sua escolaridade. De acordo com Tardif (2003, p.260), “provém da sua própria história de vida e sobretudo da sua história de vida escolar”.

O aspecto envolvendo a temporalidade, segundo o mesmo autor (2003, p.261), são os primeiros anos da carreira que para ele, “são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Os saberes são temporais também, porque de acordo com Tardif (2003, p.262) “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”.

Uma segunda característica referente aos “saberes” profissionais dos professores, é que eles são plurais e heterogêneos, ou seja ( 2003, p.262), “provêm de diversas fontes” que incluem, a história de vida escolar e profissional, conhecimento advindo da universidade (disciplinares, didáticos, pedagógicos e curriculares), experiências particulares e com outros profissionais.

Os saberes também são plurais e heterogêneos, pela variedade de concepções que o professor carrega em relação à prática docente e no tocante ao processo de ensino-aprendizagem. Tardif ressalta que:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2003, p.263).

Outra questão, quanto às características desses saberes plurais e heterogêneos, é que o professores em sala de aula, nos dizeres do autor (2003, p.263), “procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou aptidão”.

Os saberes também são personalizados e situados em um determinado contexto. Tardif (2003, p.264) aponta que “o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores”. Ele expressa que além do sistema cognitivo,

o professor possui uma carga histórica de vida e uma cultura carregada de experiências que interfere no seu fazer escolar. O autor ressalta que:

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2003, p.265).

Os saberes docentes atendem a uma situação própria, de um contexto do trabalho de cada professor. São denominados segundo Tardif de situacionais, ou seja:

Diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2003, p.266).

Tardif (2003, p.267), também argumenta que os conhecimentos dos professores têm por objeto de estudo o ser humano. Por conseqüência, “os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho”. De acordo com o autor, os saberes mobilizados pelos docentes têm por objetivo maior atingir o aprendizado do indivíduo, mesmo que o profissional (professor) tenha como concepção um trabalho coletivo. Em suas palavras:

Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto de sala aula (TARDIF, 2003, p.267).

Vamos encontrar alguns tipos de saberes: os da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, todos eles relacionados com os conhecimentos práticos dos professores.

Os chamados saberes da formação profissional são entendidos por Tardif (2003, p.36), como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Segundo ele, as ciências da educação tem como “objeto de saber” a prática docente, que possibilitam que os professores recebam conhecimentos, advindos da produção universitária. Tardif considera importante que os acadêmicos produzam seus conhecimentos científicos, tendo como *lócus* a escola, com seus problemas reais.

Os saberes pedagógicos para o autor (2003, p.37), são componentes que fazem parte da formação profissional docente e são compreendidos como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Tanto os saberes pedagógicos quanto as ciências da educação, nas palavras desse autor (2003, p.37) se articulam “na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados das pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente”.

Os saberes disciplinares englobam uma gama de conhecimentos provenientes de diversos campos científicos (matemática, física, geografia), que são apreendidos nas universidades, ou seja, na formação inicial e continuada. Nas palavras de Tardif (2003, p.38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Os saberes curriculares são assimilados pelos professores quando exercem seu trabalho em instituições escolares, e envolvem:

Discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2003, p.38).

Tardif (2003, p.38), menciona que esses conhecimentos estão muito relacionados à elaboração de projetos pedagógicos, quando é traçado o perfil do aluno que se pretende formar. Aparecem, também, em “forma de programas escolares”.

Um dos saberes mais importantes para o autor é o experiencial, pois os professores ao longo do tempo vão adquirindo certos conhecimentos práticos, advindos do exercício profissional. Tardif afirma:

Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF, 2003, p.48).

Na sua opinião (2003, p.49), os saberes experienciais “constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”. Não envolvem situações irreais ou abstratas, numa visão elaborada pelos pesquisadores das Universidades, mas abrange situações diárias, concretas que obrigam

os docentes a repensarem não só a sua prática, mas também tudo o que aprenderam na Universidade. Enfim, para Tardif (2003, p.39):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2003, p.39).

Essas são as considerações quanto aos saberes profissionais dos professores, com base nas teorias de Tardif, com relação à importância da valorização dos conhecimentos práticos dos professores e a sua profissão, como agentes sociais que são, na construção da cidadania e nas transformações da realidade social, política e econômica de um país. Portanto, o intuito agora é conhecer e analisar as dificuldades que os cinco professores iniciantes em Geografia apresentam no seu cotidiano de trabalho, apoiadas nas teorias desse autor.

## CAPÍTULO 3

### O QUE REVELAM OS PROFESSORES INICIANTES EM GEOGRAFIA

#### 3.1 Perfil dos entrevistados

##### Professor M

Do sexo masculino, cuja formação inicial em Geografia ocorreu na Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Rio Claro. Em um primeiro momento, sua intenção foi fazer bacharelado e, em seguida, licenciatura. Segundo ele, o gosto era pela pesquisa, mas à medida que foi exercendo o estágio, percebeu que a Ciência Geografia era muito mais complexa e envolvia outras áreas como a Educação.

No mesmo período em que estava estagiando, teve a oportunidade de lecionar algumas aulas no Cursinho Comunitário da Unesp. Paralelamente, teve a chance de exercer a profissão como professor substituto, numa escola privada. No ano seguinte, 2003, prestou concurso nessa mesma escola, sendo efetivado e lá trabalha até hoje. Em 2005, teve a oportunidade de substituir uma professora durante três meses em uma escola pública, cuja realidade era diferente da escola privada em que vinha lecionando

A concepção que este entrevistado tem da ciência Geografia é mais voltada para uma postura crítica, como expressa sua fala: “é a transformação do espaço... como essa transformação pode se dar de forma mais justa, num processo que seja mais integracionista que coloque dentro todas as pessoas do mundo... através da própria construção histórica”.

##### Professora T

A professora T possui uma história interessante em relação à sua trajetória formativa e de professora iniciante. Após concluir o colegial técnico, ficou cinco anos sem estudar; em seguida, ingressou num cursinho pré-vestibular com o intuito de prestar exame e fazer licenciatura em Geografia, seu principal objetivo. Obteve sucesso e graduou-se no ano de 2002.

Logo que terminou o curso de Graduação, ficou seis meses “meio que perdida, sem rumo ou orientação”, segundo suas próprias palavras. Nesse período, fez a inscrição na Delegacia de Ensino para trabalhar como professora substituta. Em 2003, trabalhou três meses numa instituição pública, por coincidência, a mesma escola em que fez o curso primário.

No ano seguinte, conseguiu lecionar por quatro meses substituindo uma professora no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Diz que foi uma experiência muito gratificante, principalmente por se tratarem de alunos interessados em aprender.

Com o passar do tempo, atuou novamente como substituta numa instituição escolar pública, sendo efetivada. Paralelamente, começou a lecionar em uma escola pública rural.

A professora T também tem uma concepção crítica da Geografia, pois e argumenta que “a Geografia é a relação homem-natureza sempre, em todo momento” e por isso, procura “trabalhar sempre dando um exemplo real e, depois, falar da teoria”.

#### Professora S

A trajetória da professora S é muito semelhante à da professora T, pois permaneceu cinco anos sem estudar e, após esse período, resolveu fazer o cursinho preparatório para o vestibular na Unesp, para alunos carentes. Paralelamente à inscrição no Cursinho, também prestou vestibular na mesma Universidade para saber como estava o nível de exigência do exame. Mas, para a surpresa dela, conseguiu ingressar na faculdade de Geografia, no campus de Presidente Prudente.

Cursou a Faculdade na modalidade licenciatura, não complementando com o bacharelado. Após a conclusão do curso, em 2003, submeteu-se ao exame de seleção do Programa de Pós-Graduação na Área de Educação, nível de mestrado, na mesma Universidade; ao mesmo tempo, prestou concurso para professor do Estado, sendo aprovada em ambos.

Por esse motivo, precisou pedir prorrogação para efetivação do cargo como professora, porque não tinha terminado os créditos do mestrado e, portanto, começou a lecionar somente no final de 2004 em uma instituição escolar pública. O interessante na sua trajetória como professora em início de carreira, é que em nenhum momento teve a oportunidade de trabalhar como professora substituta, apesar de saber das dificuldades que os eventuais enfrentam.

Sua concepção sobre Geografia está relacionada com um espírito crítico porque, “na realidade não há o certo ou o errado. É o eu concordo e concordo por causa disso, ou eu discordo e discordo por causa disso. A verdade tem sempre dois lados. É nada mais do que isso que os cientistas fazem”.

#### Professora K

Ingressou numa Instituição privada em 1999, fazendo o curso de Geografia. No ano seguinte, desistiu do curso e em 2001 ingressou na Faculdade de História numa outra

Universidade particular. Em 2003, retornou ao curso original de Geografia, concluindo-o em 2004.

Durante a graduação, teve a oportunidade de trabalhar como eventual em uma instituição pública.

Sua concepção é de que a Geografia é a ciência que faz com que os alunos reflitam sobre a realidade. Nas palavras dela, “o espaço geográfico se transforma constantemente com a ação do homem. Então, quando eu penso em Geografia, penso em tudo: ele vai desde o meio ambiente, até a parte de entender política, o ciclo do ser humano, o ambiente que você vive”.

Professora G

Sempre teve o intuito de fazer um curso superior na área de humanas. Ingressou no Curso de Geografia na Unesp – campus de Rio Claro e só se decidiu pela carreira docente quando, no meio do curso, teve que escolher entre fazer licenciatura e bacharelado. Ela não teve dúvidas: era a licenciatura.

Não tinha idéia de como seria o curso, pois nunca havia tido experiência docente. Logo que se formou, conseguiu emprego em escolas privadas, quando pode se inteirar do ambiente escolar e aí, sim, analisar sua formação inicial. Não possui experiência em instituição escolar pública

Acredita que a Geografia é a única ciência que aborda o cotidiano do aluno, no seguinte sentido: “a notícia que saiu à noite.... às vezes eu não vi a notícia.... você viu?.... então comente.... Geografia é isso”. Complementa, dizendo que “eles vivem no mundo, e o mundo é a Geografia”.

A pesquisa é efetuada respeitando-se a identidade de cada entrevistado. Dessa forma, a identificação é feita por letras, aleatoriamente. Dos cinco entrevistados, apenas um é do sexo masculino, que exerce seu trabalho em duas instituições escolares: pública e privada. Uma entrevistada leciona só em instituição particular. As demais participantes atuam em estabelecimentos públicos.

### **3.2 Roteiro das entrevistas**

As entrevistas foram do tipo semi-estruturadas, com liberdade para que os entrevistados se expressassem livremente. Foi seguido um roteiro de perguntas, como orientação para a posterior análise, como se segue:

### **Primeira parte : Identificação e formação**

#### **Segunda parte: História de Vida do participante**

Poderia contar um pouco da sua história de vida na graduação, até chegar a ser um professor de geografia?

#### **Terceira parte: Perguntas específicas**

1. Quais as dificuldades que você enfrenta ao lecionar Geografia?
2. O que a formação em Licenciatura contribuiu (ou não) para a sua caminhada como professor iniciante que você é hoje?
3. De que maneira você planeja, executa e avalia suas aulas?
4. Em sala de aula, como se dá sua relação com os alunos?
5. Quais sugestões você daria para contribuir para a melhoria da formação em licenciatura nas Universidades?

### **3.3 O que dizem os entrevistados sobre a formação inicial**

Foram variadas as opiniões a respeito da formação inicial, que os professores iniciantes obtiveram em suas respectivas universidades. Foi unânime a constatação de que a graduação, de um modo, geral contribuiu para a aquisição de conhecimentos teóricos na Área de Geografia. Quanto ao embasamento teórico da Área de Educação, todos enfatizaram que, apesar de algumas lacunas, tiveram uma boa formação dentro de uma estrutura formativa enraizada culturalmente.

O Professor M ressalta a importância do curso de Geografia, “porque um dos fatores, não o único, mas muito importante, é o aprofundamento da matéria, o conhecimento sobre a matéria”. A professora S compartilha da mesma opinião ao dizer que “o conhecimento específico que tive na Faculdade me ajudou muito”. Já a professora G expressa que “você tem um certo conhecimento específico, mas tem que estar sempre sabendo mais”. Tanto a professora T quanto a K indiretamente enfatizam a valorização que é dada ao conhecimento específico da ciência Geografia. Apontam: “Apaixonei-me pelo curso. Umás matérias fascinantes, você sabe: geologia, geomorfologia, eu adoro essa parte”(professora T). “O que faltou talvez, foram mais textos voltados para a área de Educação, achar autores menos teóricos”(professora K).

Diante das falas dos entrevistados, a respeito da predominância e importância atribuídas ao conteúdo específico no processo de ensino-aprendizagem, fica evidente que as Instituições

formadoras deram maior ênfase à pesquisa na área específica em detrimento do ensino. Os depoimentos acima citados mostram que, se de um lado consideram fundamental o domínio dos conteúdos, por outro, citam lacunas que envolvem as disciplinas geográficas e pedagógicas. As professoras S e K têm a mesma opinião, ao afirmarem que os cursos de Geografia que frequentaram foram mais voltados para o bacharelado do que para a licenciatura. No que diz respeito à relação entre conhecimento pedagógico e específico, houve também unanimidade: todos os entrevistados encontraram deficiências.

A professora S diz o seguinte: “ O tempo todo no processo de formação, o enfoque maior é dado ao professor pesquisador, ao professor que vai trabalhar com alunos da faculdade e não com professores que vão trabalhar com a rede oficial do ensino fundamental e médio.....as aulas de Didática e Prática, acabam sendo muito pouco exploradas, direcionadas para focos que depois não são utilizados dentro da sala de aula”.

Mas faz uma ressalva: “Nós tivemos em 2002 e 2003, o chamado PID (Programa de Integração Disciplinar). Esse programa integrava os professores da Educação com os das disciplinas específicas de Geografia. O projeto era o ano inteiro, era escolhido um tema, nós fazíamos pesquisas e cada professor contribuía dentro da sua disciplina específica”.

A professora K observou o mesmo ao dizer que “o curso é muito mais voltado para o bacharel do que para o professor licenciado”. No entanto, diferentemente das falas da professora S, a professora K diz que “não houve vinculação entre os departamentos”. O professor M, ressalta que “deveria ter um eixo temático mais forte, maior relação entre as ciências, porque é muito fragmentado”. A professora T afirma que em sua Faculdade “não havia relação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, e acho que é necessário”. Na opinião da professora G, “está faltando que nos ensinem a ensinar”

Alguns educadores tratam com propriedade este assunto, como Schnetzler e Rosa, quando se referem ao trabalho dos professores universitários e sua formação inicial, mostrando que:

Pesquisas têm demonstrado que investigar e publicar constituem as atividades profissionais preferidas dos professores universitários. São indiscutíveis a importância e o valor da investigação para a melhoria da docência pois, através dela os professores atualizam e sistematizam conhecimentos de sua área específica, discutem sobre o andamento e os resultados de suas investigações com os alunos, inserindo-os no contexto da produção da pesquisa, permitindo que se familiarizem com seus problemas e com suas diferentes abordagens metodológicas. Contudo, o que se constata na grande maioria das universidades é o divórcio entre a investigação e a docência, com suas conseqüências traduzidas na pouca qualidade de ensino (SCHNETZLER e ROSA, 2000, p.1).

Seguindo o raciocínio, as autoras complementam dizendo que:

No entanto, é dentro desse quadro problemático que precisamos destacar e resgatar a importância e a responsabilidade social da atuação profissional do professor universitário, principalmente, quando inserido na formação de futuros professores. Realçar tal formação significa, também, levar em consideração a antiga crise dos cursos de licenciatura que se manifesta, ainda, na grande maioria das instituições universitárias, bem como reforçar sugestões que visam superá-la (SCHNETZLER e ROSA, 2000, p.2).

Assim, fica evidente que a cisão existente entre o pesquisador e o professor de ensino fundamental e médio está muito enraizada culturalmente nas instâncias formativas. Mais do que isso, as autoras se preocupam em rever a função do professor universitário, ou seja, apontam a necessidade da reorganização e reavaliação do exercício profissional do professor universitário para atender às expectativas dos futuros docentes em seu local de trabalho. Os entrevistados demonstram a precariedade existente na formação docente, pois há predomínio de um caráter bacharelesco em detrimento da licenciatura. Segundo Pereira (2000, p.59) citando Menezes (1986), “o licenciado é concebido pela Universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia”.

Todos os entrevistados também citaram que as faculdades ensinam um mundo ideal, perfeito, e a realidade concreta com os seus problemas não é destacada. As colocações feitas pelas professoras T e S refletem bem suas opiniões: “eu aprendi na Faculdade, um mundo ideal, sabe? É uma outra coisa. O que nós aprendemos na Faculdade, pra nós, na hora de dar aula, a teoria é uma coisa; na prática, na frente dos alunos é outra”(professora T). No caso da professora S, “a realidade da escola pública não é aquela coisa linda que a gente vê na Faculdade. A realidade acadêmica e a da escola pública são dois mundos muito diferentes e muito distantes do Brasil”.

A esse respeito novamente recorreremos a Schnetzler e Rosa, que assim se expressam:

Estamos reforçando a necessidade do futuro professor possuir um bom domínio do conhecimento científico mas, também, de aprender a tornar tal conhecimento acessível de ser aprendido por jovens e crianças. Efetivamente, eles não poderão ensinar diretamente como vêm “aprendendo” na Universidade. A mesma problemática marca, também, as disciplinas pedagógicas já que estas, geralmente, caracterizam-se pelo tratamento de teorias e modelos pedagógicas dissociados de conteúdos científicos específicos que os futuros professores precisarão ministrar. Além disso, tratam de um aluno ideal, de um professor ideal, de uma escola ideal. Aonde está a escola real, o cotidiano escolar concreto, com suas situações complexas, às quais as teorias e os modelos ideais não se ajustam? (SCHNETZLER e ROSA, 2000, p.3)

Há portanto, com base nestes argumentos, um sério descompasso entre a academia e o trabalho do professor em seu cotidiano escolar. Em vários momentos os entrevistados expressam essa discordância, como por exemplo na fala da professora S quando diz ironicamente que os acadêmicos devem “sair um pouco da luz deles e virem para as trevas da escola pública e ver que o mundo não é aquela utopia que eles olham, criticam e vão embora, e aí fazem sugestões impraticáveis”.

Seguindo-se as concepções sobre os saberes docentes empreendidos por Tardif quanto à formação inicial, o autor expressa que:

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. (TARDIF, 2003, p.41).

Tardif (2003, p.41) conclui dizendo que “essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários”. Essa idéia de total desprezo pela formação inicial parece não ser consensual entre os entrevistados, mas apontaram lacunas quanto ao aspecto pedagógico do curso de licenciatura.

Na opinião de Tardif, as instâncias formativas devem prezar os conhecimentos que os futuros professores trazem das suas vivências anteriores e, crenças construídas ao longo da sua trajetória como estudantes, em níveis anteriores e também por meio de relações familiares. Partir dos diversos saberes que ele denomina de pré-profissionais, ou seja, aqueles:

Que não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através de um processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2003, p.71).

Portanto, sua proposta não se pauta num individualismo, mas numa coletividade, cuja aquisição de conhecimentos ocorre mutuamente entre indivíduos que buscam o mesmo objetivo, que é o de aprender a ensinar. Tampouco sua proposta vai ao encontro do que ele denomina de “modelo aplicacionista”, ou seja, uma formação centrada na “lógica disciplinar”,

sem dar muita importância à realidade do professor, mas ao contrário, leva em consideração o dia a dia profissional e busca legitimar cientificamente os saberes docentes.

Outro aspecto ressaltado pelos entrevistados é o desenvolvimento dos estágios supervisionados que, para quase todos, foram feitos por meio de observações dos professores em sala de aula, com exceção apenas da professora S que obteve um estágio um pouco mais condizente com a realidade. Segundo o professor M, o seu estágio se resumiu em poucas horas de observação, ministrando apenas uma aula, obtendo assim uma pequena experiência, ou seja, “não deu para vivenciarmos a vida escolar em sua amplitude”. Ele acha que “poderia ser mais proveitoso se dispuséssemos de maior embasamento tanto teórico quanto direcionado ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos”.

Esta fala reforça a idéia de que deveria haver a relação direta entre o conhecimento específico, pedagógico e os estágios, dentro de um projeto formativo. A professora T comenta que os alunos, na presença dos estagiários, comportam-se de maneira diferente do habitual, porque como há pessoas diferentes em sala de aula, eles querem chamar a atenção. Mas disse que foi válido esse período como estagiária, pois a observação serve “pra gente estar se acostumando com isso”. A professora K também nunca teve a oportunidade de dar aulas enquanto estagiária e, segundo ela, “o professor só dava a ficha, você ia à escola e fazia somente horas de observação, ficava sentada na sala de aula, junto com o professor de Geografia e não fazia nenhum tipo de comentário, não planejava nenhuma aula no final de tantas horas de observação”.

De todos os entrevistados, a professora S foi a que se submeteu a uma estrutura de estágio um pouco mais produtiva e diferente dos demais, mas, mesmo assim, fez sérias críticas a respeito. Segundo ela, o primeiro ano é dedicado à observação do aspecto estrutural da escola: conhecer o planejamento pedagógico, verificar as instalações e, logo em seguida, é realizada a observação da docência, ou seja, “observar o professor dando aula”. Analisava-se também o comportamento dos alunos na sala de aula: como eles estavam sentados, “o mapa da sala de aula”.

Diferentemente dos demais professores, a professora S ressalta a improdutividade dessas observações, pois, para ela, há um excesso de formalismos: “secretaria com aquelas partes burocráticas, ou então que você muitas vezes possa até ver diferentes tipos de didática, coisas bastante utópicas, faça relatórios gigantescos”. Ela critica o fato de não abordarem aspectos rotineiros de uma escola como “preencher o diário de classe”. Também considera antiético observar o professor dando aula, pois “a Faculdade é completamente diferente do dia a dia de sala de aula e você criticar o professor com base na teoria que você está aprendendo, é fácil. O

complicado é você estar lá todos os dias. Aí sim, você vê a realidade e a realidade é bem diferente do que está escrito nos livros”.

A professora S obteve uma experiência de regência de um semestre em que, segundo ela, “tínhamos que elaborar um projeto”. Comenta ainda que: “você dava mais que uma aula e nesse período você ia ter que fazer a preparação, aplicação do conteúdo, qual o tipo de avaliação que você ia utilizar, quais os critérios que ia usar para analisar a avaliação e depois emitir o relatório final”. Cita a dificuldade em se fazer o estágio de regência, que prejudicava o trabalho do professor efetivo que já estava desenvolvendo um trabalho com seus alunos e, de repente, chega o estagiário e interrompe o processo que vinha sendo feito. Para ela, o que ajudou mesmo foram os seminários que apresentava nas aulas de Graduação, pois foram mais produtivos. Além disso, notou que um trabalho que desenvolveu diretamente com professores de escola pública visando seu aperfeiçoamento, foi mais frutífero do que a regência.

Já a professora G acha que sua experiência como estagiária foi boa, mas não muito proveitosa porque “é diferente você estar lá na frente, e estar observando”. Todos os professores iniciantes entrevistados, ficaram insatisfeitos com seus estágios supervisionados, dizendo que só a observação é insuficiente para que se tenha um contato mais direto com os alunos, no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação de aulas.

Fávero (1992, p.66-67) faz uma análise do papel da Universidade em nossos dias e, também, ressalta qual o perfil de aluno e cidadão a ser formado. Nesse sentido, afirma que o estágio curricular “não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade”.

Pereira (2000, p.62) acrescenta que “o estágio curricular, talvez um dos únicos momentos de integração da Licenciatura com a realidade dos sistemas escolares, está localizado no final dos cursos, geralmente no último período”. Ele cita alguns trabalhos anteriores sobre esse aspecto e entre eles está o de Ludke (1994) que diz que os professores educadores, formadores de futuros docentes, não apresentam conhecimentos da realidade escolar e, por isso, os estagiários quando se formam ficam perdidos em seu contexto real de trabalho.

Pimenta faz uma revisão de literatura sobre o estágio supervisionado e cita algumas concepções, tais como: a teoria prevalecendo sobre a prática, a prática prevalecendo sobre a teoria e a relação entre ambas. Na visão da autora, o estágio é entendido:

Não como práxis, mas como atividade teórica (conforme explicitada por VÁSQUES, 1968) preparadora à práxis transformadora do futuro professor. Ele é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores (PIMENTA, 2002, p.183).

A autora (2002, p.185) conclui seu raciocínio sobre o estágio supervisionado, dizendo: “pode ser preparador para uma práxis transformadora – aí a unidade teoria e prática é condição fundamental; é pressuposto da metodologia dialética – dependendo da opção dos seus professores e coordenadores”.

Essas são as constatações a respeito dos estágios supervisionados como componentes integradores do currículo de formação inicial de professores. É importante ressaltar o quanto são fundamentais para o processo formativo como um todo, pois representam a possibilidade que o futuro professor possui para relacionar os seus conhecimentos próprios (oriundos de uma bagagem histórica de vida, expressa por Tardif) com a realidade cotidiana escolar.

Como podemos perceber, há um claro descontentamento em relação aos estágios supervisionados. O excesso de observações, para a maioria deles, não proporcionou o contato direto com a prática escolar, ou seja, não possibilitou que os futuros professores exercessem de fato sua profissão. A professora S, apesar de ter regido em um semestre, enfatizou falhas em seu estágio porque este não trouxe significantes contribuições para a sua vivência escolar. Isso representa uma lacuna muito importante na formação desses docentes, pois comparativamente falando, um médico não pode medicar se ele não fez residência, que inclui diagnóstico, preparação de materiais cirúrgicos e, a cirurgia em si. O professor, dentro do seu ofício, tem como atividade ensinar e formar; à medida que ele não vivenciou esse processo, teoricamente não pode exercer a sua profissão com a precisão desejada.

### **3.4 Planejamento, Execução e Avaliação**

A idéia de que a Faculdade só ensina o mundo ideal foi unanimidade entre os professores entrevistados. Assim, eles não podem seguir o que aprenderam em suas licenciaturas, então agem de acordo com a realidade da escola em si, do contexto social em que ela está inserida, da realidade psicológica e da saúde física de seus alunos. Isso fica claro, quando a professora K, por exemplo, diz que: “eu procuro avaliá-los, conforme o meio em que vivem”.

As primeiras experiências dos entrevistados em sala de aula abrangem diferentes opiniões. Em relação ao professor M, ele vivenciou duas experiências como iniciante, envolvendo uma passagem tímida no cursinho comunitário e, no mesmo tempo, sua passagem como substituto nas escolas particular e pública. Nessa fase, enfrentou uma gama de dificuldades, como: “organizar o tempo de aula, com a didática e a relação ensino-aprendizagem. E também, quando eu ia iniciar uma matéria a ser dada, o nível de aprofundamento, o desenvolver da disciplina, a condição do aluno, se ele estava captando a forma como eu estava passando a matéria”.

Como substituto, ele relatou dificuldades pessoais, pelo fato de o professor titular já ter “começado com uma visão de Geografia dele, que era diferente da minha, e aí eu tive que compreender como era a dele, pra eu continuar também. Você tem que mostrar ao mesmo tempo uma presença com respeito e, continuar o trabalho que havia sendo feito”. As professoras T e K iniciaram suas carreiras também como professoras substitutas e cada uma delas enfrentou dificuldades particulares, oriundas do sistema inserido nos estabelecimentos em que trabalham. A professora T não gostou dessa primeira experiência, pois “era uma correria, uma dor de cabeça, porque às vezes você ia lá dar aula de inglês, outra vez de química, e eu particularmente odeio exatas, então eu sofri bastante. Quando ela substituiu dando aulas para adultos, sua opinião foi diferente: “é muito bom trabalhar com eles, porque já são pessoas mais de idade, estão super interessadas”.

A professora K, ao contrário, achou interessante sua primeira experiência, pois “o trabalho como eventual é muito importante porque você vai um dia em uma matéria, outro dia na outra matéria. Você não vai dar Geografia, você vai na hora que um professor faltar. Você não dá o conteúdo específico da matéria, mas você trabalha com temas transversais: cidadania, educação sexual”. Ela complementa dizendo que “você vai tendo a oportunidade de ensinar um pouco do que a escola não dispõe que é a aprendizagem da aprendizagem do aluno”.

A professora S, por sua vez, não passou por essa fase de substituta, pois logo depois de se formar, efetivou-se por meio de concurso. Na opinião dela, achou bom não ter passado por essa experiência, isso porque “é uma tradição dos alunos, eles têm uma alta rejeição por quem eles pensam ser um professor substituto”. Em contrapartida, a professora G teve mais sorte, na sua visão, por ter logo ingressado em uma escola particular. Ela expressa o seguinte: “eu me formei e tive a sorte de conseguir logo em seguida de me formar, um emprego nas escolas”.

Pelo que disseram os participantes da pesquisa, constata-se que o primeiro contato com o ensino-aprendizagem é marcado por um desequilíbrio entre o sair da faculdade e o entrar no

cotidiano escolar. O início de carreira para alguns cria um certo impacto; para outros, é visto como um momento positivo de descoberta perante o novo. A professora K se expressa como sendo bom esse momento em que foi substituta, mas outros professores entrevistados, entendem essa fase como ruim.

Com relação a esses entrevistados, parece existir uma clara predominância do que chamam de fase de exploração (um a três anos) em que:

O professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escola, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição (HUBERMAN, 1989 apud TARDIF, 2003, p.84):

Esses diferentes papéis foram suas especificidades e diferentes experiências que obtiveram como professores substitutos. Se para o professor M essa vivência representou uma dificuldade específica no que diz respeito à relação professor-professor, professor-aluno e professor-concepção de Geografia, em contrapartida para a professora T representou um sacrifício ter que lidar com disciplinas nas quais ela não obteve formação. Ao mesmo tempo, a professora S cita a questão da não aceitação pelo aluno do professor substituto e, a professora K valoriza a importância da substituição em relação aos temas transversais, expresso nos PCNs.

Ainda envolvendo a questão do professor substituto, Tardif (2003, p.89) recorre a outras pesquisas em torno do que ele chama de “professores em situação precária”. O autor (2003, p.90) ressalta a dificuldade em manter certas competências pedagógicas quando um professor vive em situação de instabilidade e, faz citação de uma pesquisa desenvolvida por Naut (1994) quando esse autor denomina essas dificuldades de “erosão das competências”. Tardif (2003, p.90) ainda busca embasamento em um estudo desenvolvido por Mukamurera (1999) que “estudou com profundidade as trajetórias de inserção de vinte professores novatos, do primário e do secundário, em situação precária”, constatando que “a precariedade tem conseqüências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças profissionais vividas por esses professores”.

Tardif caracteriza a instabilidade da carreira como sendo de “mudanças freqüentes” e que impedem o docente de adquirir um saber experiencial equilibrado e consistente. Ele ressalta como uma das dificuldades desses profissionais o fato de não manterem uma relação

seguida com os seus alunos, pois estão mudando constantemente de turmas ou instituições. É o caso dos nossos entrevistados que vivenciaram essa situação que o autor denomina de “suplentes ocasionais”. Assim, de acordo com o autor (2003, p.91), “os professores ensinam aqui e acolá, perdem suas turmas para irem assumir outras e sentem-se frustrados por perderem turmas com as quais se haviam habituado e com as quais tudo estava indo bem”.

Outro aspecto citado por Tardif e que vai ao encontro das falas das professoras T e K, se refere ao trato com diferentes disciplinas, que não fizeram parte da formação inicial que elas obtiveram. Segundo Tardif:

O resultado disso é que eles não somente percorrem várias escolas, mas passam também por mais de uma área de ensino e por várias disciplinas e matérias. As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar. Diante dessas mudanças, os jovens professores dizem estar sempre num perpétuo recomeço, tanto no que diz respeito à preparação do material e das aulas quanto em relação à compreensão da matéria, ou do próprio programa, e à aprendizagem que isso implica, o que exige deles um grande investimento de tempo e energia para poderem cumprir com suas tarefas (TARDIF, 2003, p.91).

Esse problema é mais visível nas falas da professora T do que a de K, embora as duas considerem a experiência válida para o contato inicial com a sala de aula. É preciso ressaltar que a insegurança desses profissionais é uma constante, principalmente nas instituições públicas de ensino.

Quanto ao planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, o professor M, apesar de lecionar em duas instituições diferentes (pública e privada), planeja de forma semelhante para ambas, embora só na escola particular ele tenha ampla liberdade para planejar da maneira que achar mais adequada. Em suas palavras: “eu preparo uma parte de leitura, um texto, uma parte expositiva”. Ainda segundo ele, “eu tento trabalhar na parte didática, eu vejo a matéria a ser dada, penso na temática a ser dada, como seria no meu ponto de vista isso, aí eu tento me embasar teoricamente, mas também me dou muita liberdade pra ver como me encaixo dentro dessa matéria. Quanto ao aspecto didático, aponta que “às vezes um método é bom, mas você não se encaixa nesse método”. Conclui dizendo que “a forma como planejo minhas aulas está baseada na minha bagagem de vida, de conhecimentos sobre o importante a ser transmitido em cada conteúdo aos alunos ,e também, nas conversas com outros professores, amigos, parentes e conhecidos, de como trabalhar determinado conceito e seu desenvolvimento”. Também afirma que em relação à escola privada, “os alunos dão muito

mais valor ao ensino, muito mais valor ao conhecimento”. Quanto às escolas públicas, “há desatenção por parte dos alunos em relação ao professor”.

A professora T leciona em instituições públicas, sendo uma delas na área rural e, constata que, “no sítio é muito mais fácil de levar os alunos”. Na escola da cidade, afirma que “a maioria não quer nada com nada”. O planejamento que faz para as duas escolas é elaborado semanalmente e, em razão de trabalhar com três terceiros anos do ensino médio, usa a “mesma matéria” pois “o conteúdo é o mesmo”. Ao planejar suas aulas, ela se vê como aluna e assim, “não posso ser ferro e fogo”. Trabalha atualizando-se, procurando se informar sobre as últimas notícias a respeito da matéria e, na sua opinião, “há a necessidade o tempo todo de você se atualizar, pesquisar, porque eles vêm como uma bagagem de televisão e jornal, que te pegam desprevenida. Na Geografia, todos os dias acontecem coisas diferentes e quando a gente não sabe, eles dizem: mas você deveria saber!

Percebe-se uma preocupação muito grande com o processo de aprendizagem dos alunos e também com as suas performances profissionais. Ambos concordam que embora o planejamento para as escolas sejam idênticos, o interesse dos alunos difere de uma instituição para outra, isto é, o contexto escolar e do alunado são diferentes. Fica clara a dificuldade que eles têm em lidar com diferentes ambientes de sala de aula.

A professora S, por sua vez, afirma que a escola em que leciona faz um planejamento no início do ano para cada série. Assim, “cada série tem um plano a ser seguido, um conteúdo para trabalhar durante o ano, projetos que a escola vai trabalhar ou não, e no meio do ano nós temos um replanejamento onde se verifica se tudo está bem,... se vamos continuar com o projeto ou não. Dentro do que lhe é cobrado, faz seu próprio planejamento, que envolve “fazer pesquisas, eu me apoio não apenas no livro didático, mas em outras fontes, como livros que usei na faculdade, fontes de internet, gosto muito de fazer o contexto do que estou trabalhando na parte textual, com o que está acontecendo na atualidade, com o que acontece ao redor deles.... para eles verem que aquilo que nós estamos vendo em sala de aula, não está apenas no papel e não está longe deles”.

Sua dificuldade, foi saber como funciona um planejamento: “o planejamento do começo do ano eu posso mudar? Eu tenho que seguir isso que está escrito?”. Justifica sua insegurança, argumentando que “você não foi preparado para chegar na escola e fazer um planejamento de escola, um planejamento do ano inteiro da sua disciplina.... em nenhum momento da faculdade ninguém sentou para discutir qual o conteúdo da oitava série”.

A professora K diz que planejar suas aulas no começo foi muito difícil, pelo mesmo motivo que a professora S. Nas palavras dela, “eu não sabia o que ensinava numa quinta

série”, mas ressalta o fato de possuir autonomia do que ensinar e do como ensinar. Mas, apesar disso, a situação de dificuldade não deixou de existir, pois “no livro didático que a escola trabalha, não tinha todo o conteúdo trabalhado lá, e nem a forma que eu queria trabalhar... os livros eram maçantes, palavras que eles nem sabiam que existia, muito fora da realidade deles”. Encontrou uma alternativa: “peguei uns quatro livros didáticos, mas como base o que eles usam, e fui adaptando a aula com isso”.

Quanto ao conteúdo, a professora K não segue à risca e diz que “o conteúdo é o mesmo para todas as escolas, você só vai adaptando à realidade de onde você dá aula”. Dependendo da série em que leciona, planeja de uma determinada maneira: “para quinta série, estou sempre trabalhando meio ambiente, ecologia, além do conteúdo da Geografia”. Usa suas experiências pessoais para poder a cada ano fazer um bom planejamento, pois “com a sexta série, trabalho com o amor ao corpo”. Explica que trabalha dessa forma, porque percebe que, na comunidade, é o que eles precisam.

Uma forma que ela encontrou de estar sempre aprimorando o planejamento de suas aulas, foi o seguinte: “eu tenho um caderno de tudo o que dou em sala de aula, com os desenhinhos que faço na lousa, com questões, e vou vendo a cada semestre, o que está acontecendo no ano, o que está funcionando e o que não está funcionando”. Mas, faz uma ressalva: “não é que vou usar esse caderno como livro... mas para mim foi um jeito de organizar o que eu vou dar primeiro, o que vou dar segundo, o que eles têm mais maturidade para entender.

Essa mesma estratégia foi utilizada pela professora G, mas só no início da licenciatura. Assim ela se expressa: “quando eu comecei, eu anotava tudo o que eu fazia: o que dava certo, o que não dava certo”. Mostra sua insatisfação, nessas palavras: “agora, não dá mais pra fazer isso. Infelizmente, hoje eu pergunto pra eles: onde nós paramos na apostila?”. Essa insatisfação decorre do fato de não concordar com a coordenação de uma das escolas, pois “o planejamento do começo do ano é péssimo, porque não resolve nada. É só crítica: vocês não fizeram isso, não apresentaram aquilo”. Com essas palavras, ela expõe exatamente o contrário que acontece com o professor M, que também trabalha em escola particular: “eu mesmo fiz o planejamento da maneira como eu enxergo a disciplina, sempre podendo contar com a coordenação da escola”.

A professora K planeja suas aulas baseada em vários livros didáticos, ao contrário da professora G, que utiliza unicamente a apostila adotada pelas escolas em que trabalha para fazer seu plano de aula. Faz parte do seu planejamento também, fazer resumos de reportagens de revistas para uma posterior discussão em sala de aula.

Pode-se perceber que cada professor planeja as suas aulas de acordo com a concepção particular que têm da ciência Geografia. O professor M apresenta uma postura relacionada à sua formação pré-profissional (Tardif, 2003), ou seja, os conhecimentos empregados no planejamento de aula envolvem uma bagagem rica de saberes docentes obtidos de diversas fontes (plurais), que englobam sua história de vida familiar e escolar anteriores à formação inicial. Isso fica evidenciado quando ele diz: “eu também tenho uma carga histórica, uma visão de mundo e aí fui seguindo o meu modo de ser e fui caminhando”.

A respeito dos conhecimentos que os professores iniciantes adquirem ao longo do tempo, Tardif cita pesquisas de sua autoria que destaca a importância da história de vida dos professores, em particular sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e estilo de ensino, quanto sua relação afetiva e personalizada no trabalho:

Eles mostram que o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo (TARDIF, 2003, p.78-79).

As professoras T, S e K procuram planejar suas aulas relacionando o conteúdo da disciplina com os assuntos da atualidade e a realidade dos alunos, sem se prenderem muito a esse conteúdo. A professora G age da mesma maneira, com a diferença de que segue o conteúdo das apostilas. Nesse sentido, podemos recorrer ao educador Paulo Freire (2003, p.30) quando diz que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. O mesmo autor continua no seu raciocínio:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora de má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso (FREIRE, 2003, p.30).

Nenhum dos entrevistados comenta o fato de ter aprendido a planejar uma aula de modo satisfatório, durante a sua formação inicial. O que se percebe é que eles planejam para que a conseqüente execução possa ocorrer da melhor forma possível, tendo em vista os poucos recursos didáticos disponíveis e conforme o que é permitido pelas escolas.

No que diz respeito à execução das aulas, o professor M procura, por meio da visão que possui da ciência Geografia, desenvolver um trabalho com seus alunos que inclua “uma visão histórica, não muito aprofundada, mas para saber que as coisas já foram de outra forma, que vêm caminhando, ou que sempre foram assim, dependendo do contexto”. Respeitando o fato de que as escolas em que leciona apresentam duas realidades diferentes (pública e particular), o professor M desenvolve suas aulas, de acordo com a realidade do aluno. Na escola particular ele tem materiais didáticos disponíveis, tais como: retroprojeto, vídeo, projetor multimídia, entre outros, mas não diz se usa esses artefatos.

Nessa mesma instituição particular, ele procede da seguinte forma: “faço uma explanação histórica chegando ao presente e tento colocá-los na possibilidade futura, de como vai ser o próximo passo dentro da conjuntura”. Esse processo é realizado por meio de leituras de textos.

Já na escola pública, o caminho é diferente para o professor M, pois “você não consegue em trinta e cinco minutos de tempo, uma sincronia de informação, com atenção, silêncio... Eles chegam muito mais cansados à noite e eu percebi que à noite tem que ser muito mais leve. Eles mesmos criticam e dizem que matéria séria é matéria passada na lousa”. Percebe, que esses alunos não entendem muito bem o conteúdo, quando ele é transmitido em forma de filmes. Cita também a dificuldade que encontra em fazer com que a aula flua, porque “a vida parece que chega junto e aí eu percebo, nesse caso, que você tem que pensar e ver como eu posso criar essa ponte entre o conhecimento, a realidade e o aluno. Eu acho que é uma dificuldade extrema”.

Esses diferentes comportamentos também fazem parte do cotidiano da professora T. Lecionando em uma escola rural e em outra na cidade, percebe o diferencial que existe entre as duas quanto ao interesse dos alunos: “no sítio.... eles me dão mais retorno”. Em relação à escola da cidade, ela lamenta o fato de os alunos perguntarem: “pra que eu vou usar isso e aquilo lá? ”.

Suas aulas basicamente, consistem em promover debates sobre assuntos atuais e justifica essa atitude: “muitas vezes eles são apáticos: só o professor fala, fala, fala e eles ouvem, ouvem, ouvem e fica tudo por isso mesmo, ninguém tem dúvidas, ninguém questiona. E quando você põe um assunto, acaba surgindo conversas que são interessantes que parte do

cotidiano deles... aí a aula rende e eu tenho o retorno depois”. Assim sendo, ela diz que não se prende ao conteúdo e trabalha também com a cidadania. Os debates são feitos em grupos: “dou um assunto para cada grupo, eles discutem entre eles e depois comentam o assunto com os outros grupos”.

Não usa a lousa, só executa suas aulas por meio de debates, pois os alunos não prestam atenção nesse tipo de aula. Nas falas da professora T: “eu odeio escrever na lousa, porque você perde muito tempo, eles copiam sem estar entendendo: muitas vezes eu escrevi palavras que não tinham nada a ver com o texto e ninguém me questionou”. Não usa recursos audiovisuais, porque os alunos de uma forma geral não demonstram interesse: “como eu trabalho só com escola pública, há um desinteresse muito grande dos alunos. Não tem perspectiva de crescer, de aprender, eles querem as notas e tal, querem passar”.

Em contrapartida, a professora S é obrigada a seguir um conteúdo e “você tem que dar conta do conteúdo, tem uma série de cobranças dentro da escola”. Só que ela não fica presa nele, pois “eu não consigo e não sei se tem algum professor que consegue... às vezes o aluno levanta uma questão e você vai para outros rumos, antecipa uma coisa que ia ser vista lá na frente, volta para outra que foi vista atrás, faz relações”. Ao contrário da professora T, ela costuma trabalhar com lousa e giz, justificando que: “devido à precariedade de material, eu procuro trabalhar com lousa e giz, porque dentro da sala de aula não dá para fazer tudo diferente. Tem dias que você tem que usar uma coisa mais tradicional, no outro dia você tenta inovar com algumas coisas”.

A professora S gosta de inculcar o senso crítico em seus alunos, e por isso, assim como a professora T, utiliza muito os debates, quando os alunos emitem suas opiniões a respeito de um determinado assunto. Para tanto, estimula a leitura, que é importante porque: “mesmo os alunos de curso médio têm uma dificuldade imensa com leitura e escrita. Então nós lemos, debatemos o assunto”. Além disso, argumenta que os debates proporcionam a oportunidade deles poderem relacionar os assuntos e emitir uma opinião. Acredita ser importante fazê-los entender que são capazes de pensar, que possuem idéias próprias e que podem aprimorá-las.

Aí vemos que existe uma diferença postural quanto ao ato de debater. A professora T, utiliza os debates sobre atualidades geográficas para execução de suas aulas, porque dessa forma seus alunos ficam mais interessados, atentos e tornam-se menos apáticos. Já a professora S, argumenta que os debates sobre assuntos inseridos no conteúdo proporcionam aos alunos a aquisição do senso crítico.

Quanto à professora K, a dificuldade maior que ela enfrenta na execução de suas aulas é chamar a atenção dos alunos para a matéria e não com a transmissão do conteúdo em si. Ela

diz que “por mais que você traga um trabalho diversificado, uma aula diferente, com maquete, com globo, com vídeo, é muito difícil prender a atenção deles”. Justifica da seguinte maneira: “são quarenta e sete alunos por classe e tem um grupo de alunos que prefere textos, tem outros alunos que preferem aulas expositivas, são aqueles que são alunos mais visuais que gostam mais de esquemas na lousa, uma aula de vídeo”.

Assim como as professoras T e S, nunca seguiu à risca um conteúdo. Dependendo da série, trabalha de um jeito: na quinta série, para ensinar higiene pessoal, meio ambiente, ecologia, além do conteúdo, utiliza música do Castelo Ra-Tim-Bum e recursos da TV Cultura. Para a sexta série, além do conteúdo, trabalha com amor ao corpo por intermédio de conversas, diálogos, orientações para o dia a dia.

Enfatiza que “todo dia para o professor é um dia novo, é uma dúvida nova, uma experiência nova”. Desabafa, dizendo que “tem aulas que você pode trabalhar e tem dias que não dá. Tem sala que dá pra você fazer uma aula expositiva em que se fala bastante, passa vídeo, usa livro, mas tem sala em que você tem que estar voltando o conteúdo, passando muito desenho na lousa para tentar ilustrar aquilo que você quer ensinar a eles”.

Da mesma forma que a professora S, ela usa bastante giz e lousa, mas também utiliza livros, desenhos, mimeógrafo. Uma vez por mês ou por bimestre faz um cartaz, apresenta alguma coisa como teatro, por exemplo. Ao contrário das professoras T e S, não consegue desenvolver debates e explica o porquê: “porque trabalho mais com eles a Geografia física... talvez seja um erro meu, mas por enquanto não acho fórum para discussão. Mesmo quando você tenta fazer uma aula interativa, quando eles vão dando opinião, no começo eles ficam muito retraídos. Eles começam a gritar cada coisa em um canto e eu não consigo organizar, talvez devido à pouca experiência”. Ela complementa: “talvez numa escola onde os alunos fiquem quietinhos, dê para você ensinar melhor. Mas, com quarenta e sete alunos em sala de aula, não dá para por em prática o que a Universidade ensina”. Nesta última fala, deixa bem explícito que a Faculdade ensina o ideal e não a realidade das escolas.

A professora G afirma que seu desafio é buscar uma maneira de deixar as aulas mais interessantes. Mas mostra um certo desânimo: “só que às vezes você não está com vontade. Então a apostila facilita por causa disso. Eu tenho ela lá. Então.... hoje nós vamos fazer a apostila”. Ela diz não gostar muito da apostila adotada em uma das escolas particulares que leciona e ressalta não conhecer outro material. Quando está mais animada, faz alguma coisa diferente (jogos, filmes, vídeos), mas sua aula normal é apostilada. Assim, a professora G desenvolve a aula da seguinte maneira: “como eu sei que eles não lêem a apostila em casa, eu faço a leitura em sala de aula e aí, eu falo pra turma grifar. Olha, esse parágrafo é importante,

grifa na apostila. No decorrer da leitura da apostila, sempre surge uma palavra chave, aí eu paro a leitura: e agora? a apostila falou isso aí, o que vocês acham? ”.

Além disso, passa na lousa resumos de reportagens de revistas, ou copia a reportagem e distribui aos alunos, discutindo a matéria. Diz ser muito crítica e tenta passar isso a seus alunos, mas às vezes encontra dificuldades: “depende da classe, depende do dia. Tem dia que você investe naquilo e eles discutem que é uma beleza. Eles me elogiam muito porque deixo eles conversarem. Porque essa conversa? É isso: vocês assistiram ao Jornal Nacional ontem? Vocês viram o que está acontecendo? ”.

Da mesma forma que a professora T, introduz a Geografia cotidiana em sala de aula, e deixa que os alunos discutam. A diferença é que depois ela utiliza também a apostila. Alguns assuntos como paisagens, relevos, por exemplo, são muitos difíceis de ensinar aos alunos, pela falta de equipamentos audiovisuais. Relata que o ambiente das escolas em que leciona é constituído por alunos de classe média, que moram em condomínios fechados e não conhecem o mundo em que vivem a maioria das crianças do país. Não sabem que tem favela na cidade e nunca andaram de ônibus. Então, tenta inseri-los na realidade “porque senão eles vão sofrer muito”. Enquanto os demais entrevistados agem de acordo com a realidade em que vivem seus alunos, a professora G tenta mostrar outra realidade, menos favorecida e mais sofrida que a deles.

É evidente a relação existente entre a concepção que se tem a respeito da ciência Geografia e o processo de desenvolvimento da ação de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os professores iniciantes em questão mobilizam uma série de saberes, em contexto escolar, tais como os disciplinares, curriculares e os conhecimentos oriundos do mundo educacional (como ciência e como método). Percebe-se a utilização de vários métodos didáticos que possibilitam a esses entrevistados executarem da melhor forma possível o conteúdo planejado. A necessidade da utilização de lousa e giz, que continua sendo o recurso mais utilizado, evidencia uma realidade escolar que não foi trabalhada na formação inicial, que idealiza o uso de recursos didáticos sofisticados, praticamente inexistentes nas instituições escolares.

Os entrevistados expressam claramente a preferência por aulas mais participativas, que incentivem os alunos a emitirem opiniões. Isso em termos epistemológicos representa um avanço, no sentido do confronto de idéias, possibilitando futuras transformações na sociedade. Em uma obra de Mizukami (1986), são abordadas diversas linhas de ensino que são executadas no contexto escolar. A autora ressalta, em termos pedagógicos, quais linhas de ensino são empregadas pelos professores em sala de aula e como são desenvolvidas com os alunos.

Com base no relato dos entrevistados, a linha pedagógica adotada é a que Mizukami (1986, p.91) denomina de sócio-cultural. Dentro dessa perspectiva, o homem é o sujeito e objeto do processo de entendimento da sociedade e “a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização”. Aprofundando o assunto, a autora argumenta:

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitiva até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora (MIZUKAMI, 1986, p.91).

Fazendo referências mais diretas ao processo educativo, a autora transpõe o entendimento dessa ação para a atividade de ensino-aprendizagem:

Uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação desse tipo de relação exige condições tais como: reconhecer-se, criticamente, como oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens) (MIZUKAMI, 1986, p.97).

Quanto à relação professor-aluno, essa abordagem pedagógica atenta para um relacionamento “horizontal” e não imposta de cima para baixo. De acordo com Mizukami (1986, p.99) “para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador”. Portanto, o ensinar e o aprender envolve uma participação mútua entre o professor e aluno. Os dois sujeitos desse processo estão em constante aprendizado, com a diferença de que o conhecimento por parte do aluno é provido do senso comum e o do professor advém, também, da cientificidade.

Quanto ao papel do docente, a autora diz:

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura (MIZUKAMI, 1986, p.99).

Em seguida, Mizukami ressalta:

Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos analisados como um produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica, etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto (MIZUKAMI, 1986, p.99).

Os professores iniciantes procuram desenvolver em suas aulas um mecanismo de debates, com exceção da professora K, que possibilitam a aquisição rica de conhecimentos compartilhados por todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. Ao docente, para Mizukami, cabe ter:

...preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizados. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor (MIZUKAMI, 1986, p.99).

Portanto, percebe-se a preocupação em desenvolver uma Pedagogia Crítica voltada à conscientização dos alunos, tornando-os aptos para agirem futuramente no processo decisório do nosso país. Em suas afirmações, apesar das adversidades que enfrentam, fica claro a vontade em exercer firmemente a profissão docente e a necessidade em modificar uma estrutura educacional que atenda a comunidade excluída da sociedade. Ao ensinarem temas que não estão inseridos no conteúdo da Geografia e debaterem esses assuntos com seus alunos, os professores T, K e G acreditam que o conhecimento do cotidiano é de extrema importância para a formação básica do alunado, principalmente para o que frequenta as instituições públicas.

Tardif adota o que denomina de “tipos de ação na educação”, ou seja, ações pedagógicas que definem uma determinada corrente educacional. Assim, chama de “agir comunicacional” o pensamento que envolva o diálogo entre professor e aluno, contendo a mesma idéia que o sócio-culturalismo.

De acordo com o autor, esse tipo de ação pressupõe algumas características da relação professor-aluno que envolvem:

...condutas nas quais os atores participam como iguais numa discussão, a educação democrática, argumentação entre os educadores e os educandos sobre as razões da ação, agir pela discussão, saber argumentar, a educação é uma atividade de comunicação (TARDIF, 2003, p.171).

A ação comunicacional tem como idealizadores, Habermas e Apel. O “saber argumentar” fica claro quando as professoras T e S incentivam seus alunos a pensarem sobre um determinado tema que desenvolvem em sala de aula.

Tardif ( 2003, p. 178) argumenta que o “pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor”. Essa pluralidade de conhecimentos sobre o ato de agir em contexto escolar parece não estar claro no trabalho empreendido pela professora G, devido à limitação impostas pelas escolas em que leciona, pois executa suas atividades seguindo preferencialmente as apostilas, ao contrário do professor M, que desenvolve suas aulas com a liberdade que a escola particular lhe permite.

Quanto à avaliação, o professor M diz que tem dificuldades para avaliar seus alunos, porque o processo de avaliação nunca é justo, pois “tem aluno que tem dificuldade de se expressar na escrita. Tem outro aluno que tem dificuldade de se expressar na fala. Aluno que prefere fazer um trabalho em casa, outro que prefere avaliação, ou às vezes um cara vai bem numa prova dissertativa e vai mal no teste, tem isso”. Essa mesma opinião é compartilhada pela professora K, só que o problema não está restrito às preferências individuais dos alunos, mas também pelo simples fato de saberem ou não escrever, pois, segundo ela: “eu procuro diversificar as avaliações, porque na mesma sala de aula eu tenho aluno que sabe escrever e se eu fizer uma prova escrita ele vai bem, mas eu tenho alunos que não sabem escrever”.

O professor M procurou avaliar na escola particular, de uma forma mais informal, pautado nos valores mais humanos ou até na percepção própria, mas não surtiu efeito porque se o aluno repetir de ano, o sistema condena o professor, como ele bem explica a seguir: “se acabo dando um valor informal, ou vamos dizer, não explicitado como método, se esse valor cai no julgamento, por exemplo, de uma coordenação ou até externo, quando um aluno repete e você diz que o avaliou num método que seja informal, não claro, aí entra contra o professor, porque você não estabeleceu”. Neste caso então, conclui que: “você tem que ao mesmo tempo criar um método que não seja enjaulado, que não trave o aluno, que tente levar a naturalidade dele como pré-condição, mas também é um fato de que ele não pode ser tão aberto ao ponto de virar uma coisa que não seja um método claro, que seja escrito, que seja determinado”.

Dificuldades à parte, o professor M procura avaliar seus alunos conforme a escola em que leciona e, na escola particular avalia por meio de “análise de textos, questões dissertativas, perguntas relativas à matéria estudada, sempre visando a transformação do espaço, ou geralmente a alguma questão étnica, e também com participação em trabalhos, pesquisas sobre o conteúdo”. Na escola pública “geralmente através de questões menos

abstratas e mais vinculadas ao próprio texto em que foi realizada a avaliação, não cobrando um aprofundamento da resposta”.

A professora T diz que não gosta de provas e não encontra dificuldade para avaliar seus alunos, assim se expressando: “eu particularmente, avalio meus alunos todos os dias, em todos os momentos: participação, atenção, comportamento, principalmente participação na aula, na parte escrita, oral, se trouxe material”. Como ela trabalha bastante em grupo, avalia seus alunos da seguinte maneira: “você avalia um diferente do outro: quem participou mais, quem fez mais, e você sabe justamente quem escreveu e quem não escreveu. Você conhece seu aluno depois de certo tempo”.

Em relação à professora S, seu método de avaliação inclui a produção textual de forma dissertativa, forçando os alunos a emitirem suas opiniões. Permite que eles usem também outras expressões como desenho, história em quadrinhos, música. Gosta de fazer comparações e cita um exemplo: “eu pedi pra eles fazerem a análise da música Parabólicamará, de Gilberto Gil, que eles consigam identificar na música, os elementos da Revolução técnico-científica. Então, eles vão buscar o desenvolvimento dos transportes, a questão da Geografia do tempo, porque à medida que você desenvolve as comunicações e o transporte, você diminui a distância e isso fala na música. Eles vão então analisar, tentar encontrar nessa música, esses elementos”. Ela afirma que, para os alunos, isso é um obstáculo, devido “a essa postura que eles já vêm tendo de apenas reproduzir”. Assim como a professora K, ela tem alunos que não sabem ler ou escrever, embora já estejam no ensino médio e fundamental. “Esses, não participam da parte escrita, não participam de nada”.

A professora K, que também tem dificuldade para avaliar devido à outras causas, procura diversificar as avaliações da seguinte forma: “sou uma das poucas pessoas da escola que dou aula, que faz avaliação diagnóstica. Sempre olho o caderninho, dou uma prova escrita, que não é o peso maior, dou trabalhinhas, visto no caderno, uma folinha ou outra para entregar, questionarinho antes da prova, e a provinha”. Ela conclui dizendo que: “eu procuro avaliá-los conforme o meio em que eles vivem. Não dá pra dar uma avaliação muito rígida e num único dia, uma única vez, quando às vezes eles não estão bem fisicamente e psicologicamente”.

A professora G avalia seus alunos seguindo os padrões encontrados na maioria das instituições particulares de ensino. Segundo ela, “a escola resolve que tem uma avaliação mensal e avaliação bimestral: provas. Não tem muito como escapar disso. O que eu gosto, é de pedir trabalhos à parte”. Ainda afirma que suas provas são “baseadas em livros didáticos”. Ela mesmo elabora as provas e tem liberdade para fazer do jeito que quiser. De acordo com

suas palavras: “gosto que minhas provas tenham um raciocínio lógico... Gosto de fazer interpretação de textos”.

Como ela usa apostilas, a prova tem que ser baseada no seu conteúdo, mesmo que elabore um texto: “é lógico que tem coisa que eu vou perguntar da apostila, porque senão eles vão alegar que eu não uso apostila”. Ela gosta de pedir sempre a opinião dos alunos nas avaliações, e justifica: “você conhece mais o aluno: começa a conhecer ele por dentro, porque ele dá opinião”.

Partindo-se da percepção epistemológica que os professores entrevistados possuem a respeito da ciência Geografia, a avaliação é realizada de acordo com o entendimento que cada um possui do objeto de estudo geográfico, que é o espaço. Todos eles expressam o caráter crítico que uma avaliação deve ter como característica, e o aluno é incentivado a raciocinar sobre questões que envolvem a transformação do espaço. O conhecimento que o aluno traz consigo é fundamental para o relacionamento com os saberes, social e culturalmente construídos pela comunidade acadêmica ao longo da história de um país.

Os professores M, S e K apontam uma dificuldade em comum que é a diversidade dos alunos, ou seja, há aqueles que sabem ler, outros não, que sabem escrever, outros não e isso dificulta um processo avaliativo que possa diagnosticar tanto o trabalho dos professores quanto dos alunos. Os entrevistados procuram diversificar os métodos considerados formais e informais. Há, portanto, uma mescla de instrumentos avaliativos que vão desde os mais tradicionais (provas dissertativas) até à utilização de mecanismos como o teatro e o desenho animado.

A professora T parece adotar uma postura avaliativa que mais se aproxima à abordagem sócio-cultural apresentada por Mizukami:

A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exame etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos (MIZUKAMI, 1986, p.100).

Como ela mesmo diz, não gosta de aplicar provas formais, preferindo aplicar trabalhos em grupos com debates e a participação do aluno nesse processo.

A professora G, de forma diferente, adota uma avaliação de acordo com os padrões estipulados nas escolas particulares em que trabalha. O método é formal mas, ao mesmo tempo, procura fazer as crianças pensarem sobre a questão que foi elaborada. No entanto, as questões que elabora partem do conteúdo que consta na apostila. Portanto, essa docente vive

um conflito diante do seu trabalho: seguir normas que as escolas impõem e, ao mesmo tempo, estabelecer um método complementar de avaliação (trabalho extra) tendo como base suas concepções pedagógicas e de Geografia.

Um problema semelhante tem o professor M, que, apesar da escola particular em que leciona dar autonomia para exercer sua profissão, aponta que a adoção de métodos informais de avaliação não é bem vista pela coordenadoria e pelos pais. Daí ele ter de elaborar uma avaliação que não seja tão informal.

Sobre o processo avaliativo podemos citar as idéias de André e Passos quando consideram que:

A avaliação não pode, pois, se circunscrever à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, e sim voltar-se também para o ensino e para as práticas de sala de aula; para a escola e para a forma de organização do trabalho pedagógico. Para isso, deve envolver todos os agentes escolares; alunos, professores, equipe escolar e pais de alunos (ANDRÉ; PASSOS, 2001, p.179).

Essa parece ser uma proposta idealista, pois em uma sociedade como a brasileira, é muito difícil os pais participarem do processo de avaliação que seja condizente com a caminhada formativa dos alunos. Eles não possuem, muitas vezes, o grau de instrução necessário e o senso crítico próprio para compartilharem com o restante do grupo escolar. Só será possível essa proposta, à medida em que houver uma conscientização por parte dos pais, da importância que a avaliação possui para o progresso dos seus filhos como verdadeiros cidadãos.

Em contrapartida, um projeto que parece estar de acordo com a realidade educacional do Brasil, é a proposta de Turra (2000, p.46), ao expor que não devemos mais tratar a avaliação como mero mecanismo classificatório do desempenho do aluno, mas entendida como o “processo que tem como propósito primeiro o acompanhamento contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem”. Entende-se também a avaliação, segundo a educadora (2000, p.47), como “um processo de busca de significados”. Para Turra (2000, p.47), ao professor cabe “apreender o significado de suas decisões no cotidiano do processo de aprendizagem de cada aluno”. Ao aluno, segundo a autora (2000, p.47), cabe “compreender o significado do processo em que está inserido, assim como o significado dos seus avanços pessoais e de suas dificuldades”.

Turra (2000, p.48) afirma que a avaliação deve ser compreendida “como elemento integrante e integrador do processo de planejamento do ensino”. Por fim, a autora (2000, p.48) mostra que a avaliação é uma atividade coletiva, que “envolve, preferencialmente, todos

os professores da instituição, e, minimamente, professores e alunos de uma mesma classe ou nível de ensino”(2000, p.48).

Essa proposta avaliativa vai ao encontro dos saberes situacionais e personalizados citados por Tardif. À medida que o professor emprega determinados mecanismos diagnosticadores, ele considera o contexto escolar (uma dada situação) e a sensibilidade que deve possuir para lidar, em particular, com cada aluno, que tem uma personalidade própria entre muitas outras em um mesmo ambiente escolar.

As falas dos professores iniciantes entrevistados apresentam essas peculiaridades acima expostas, principalmente no que diz respeito às diferentes personalidades dos alunos, sendo isso, segundo eles, uma dificuldade para a realização do seu trabalho em sala de aula. Essas personalidades incluem vivências e crenças culturais e uma bagagem histórica muito enraizada em termos de educação familiar.

### **3.5 Sugestões dos entrevistados visando a melhoria da formação inicial**

Ao terminarem seus cursos de Geografia, onde aprenderam o mundo ideal, os professores entrevistados se depararam com o mundo real. Foi aí, que eles começaram a questionar sua formação inicial: como aplicar tudo aquilo em sala de aula? Foram muitas as dificuldades, algumas ainda não superadas. Então, baseados em suas vivências nesse início de carreira, eles apresentaram algumas sugestões, no sentido de colaborarem para o aperfeiçoamento e, até mesmo, para a mudança na base estrutural das instâncias formativas. São somente sugestões, mas se várias vozes se erguerem em prol de um bom aprendizado, o silêncio será rompido e o comodismo ruirá ao clamor do pedido de mudanças para o bem de toda a comunidade educacional e, principalmente, dos nossos alunos do ensino fundamental e médio.

Em relação à dicotomia existente entre o mundo ideal e o mundo real, eles sugerem, de uma forma geral, que a Universidade apresente os dois mundos, o que está contido na fala da professora T: “que a faculdade apresente aos alunos, não só o mundo ideal, mas também a realidade.... porque você chega na escola pública, às vezes nem carteira suficiente eles têm.... vêm sem comer e uma série de outros problemas. Então, eles deveriam mostrar os dois lados”. A professora S, salienta ainda que “o mundo acadêmico e o mundo real, são como água e óleo”. Ela acredita que “se deveria tentar aproximar mais esses mundos” e para isso, sugere “haver mais conversas entre faculdade e escola, os professores”. Essa sugestão é para que os professores das Universidades saibam como é o cotidiano de uma escola pública e assim,

poderem ensinar aos licenciados, como agir nas diferentes circunstâncias a que estão expostos. A mesma opinião é compartilhada pela professora G quando salienta que: “na graduação, falta contato dos professores da Instituição, da Universidade com as escolas, com a sala de aula, porque eles ficam muito distantes e eles não sabem o que acontece”.

Quanto à relação entre as ciências, o professor M ressalta que deveria haver na Universidade, um maior entrosamento entre a Geografia e a Educação, ou seja, “ter um eixo mais encorpado, com uma ética mais profunda, com uma visão mais complexa.... Senão, a gente sai como se diz, “vomitando” informação, sem que dê para ser assimilado”. Todos os professores durante as entrevistas, como já foi visto anteriormente, deixaram claro que gostariam de que tivesse havido um maior relacionamento entre as ciências, embora não tenham citado isso como sugestão, de maneira explícita.

No que diz respeito à Didática e Prática de Ensino, o professor M sente dificuldade em fazer com que a aula flua, devido “à quantidade de matéria a ser dada, o tempo que se tem para dar essa matéria, o mundo que existe atrás de cada série, de cada aula, então você fazer essa ponte entre, sabendo que você tem um tempinho aí, isso é complicado.... Sua sugestão nesse sentido é que se ensine.... “como fazer isso com arte”. Devido a essa dificuldade, ele sugere uma formação didática inicial mais aprimorada: aprender a “fazer isso com filme, com teatro, com exposição?”. Sugere ainda fazer essa ponte entre professor-aluno, ensino-aprendizagem, durante o curso de licenciatura, para que o professor obtenha maior naturalidade na sala de aula, de forma que possa concatenar assuntos amplos, com pouco tempo de aula: “então eu acho, que dentro da Universidade poderia estar discutindo isso com mais ênfase”.

A sugestão da professora T é no sentido de obter maiores informações em relação à utilização de materiais didáticos: “senti falta de material didático, informações em relação a isso, o que fazer, o que deixar de fazer, o que adotar, o que não adotar”. A professora K, também sugere uma didática mais voltada à sala de aula e expressa também, que “nunca foi falado: o melhor método é esse”. Preocupa-se também com aspectos práticos do cotidiano docente, como preencher um diário de classe, por exemplo. De acordo com suas palavras: “nunca ninguém ensinou: nem na faculdade, nem na didática, nem na prática de ensino”. Essa opinião é compartilhada pela professora S, quando ressalta: “Quando você chega na escola, a diretora vai pegar o diário de sala que você vai dar aula e simplesmente entrega na sua mão. Ela não quer saber se você sabe preencher o diário de classe. E você não aprende na faculdade a preencher o diário de classe. E o seu colega de profissão que já está ali há 15, 20 anos, não vai chegar pra você e falar: olha, é assim ou é assado... Então, eu senti mais falta dessa parte

prática de como preencher um diário, o que é um boletim de ocorrência de um aluno, nada disso foi visto dentro da faculdade”.

A professora G, por sua vez, acredita na possibilidade de haver uma modificação na formação inicial. Em sua opinião, “teria que ter uma parte voltada para pesquisa e uma parte para aquilo que você vai ver na sala de aula, seja na escola pública, seja na escola privada”.

Em relação aos estágios supervisionados, a professora K revelando a mesma dificuldade sentida pelo professor M, de não saber concatenar o tempo de aula com a quantidade de matéria, sugere que esses estágios não sejam só de observação e salienta a necessidade de se dar aulas sem a professora efetiva de uma escola, porque assim “você vai saber controlar o seu tempo, porque cinquenta minutos é pouco”. A professora T, lamenta ter tido só um ano de estágio e da mesma forma que a professora K, acha que é preciso dar aulas nos estágios ... “porque acho importante aliar a teoria à prática”, mas no seu modo de ver, essas aulas deveriam ser acompanhadas pelo professor da sala: “não deixá-lo sozinho, mas ali: vamos ajudar, vamos dar uma aula, vamos dar uma aula juntos hoje, deixá-lo preparar uma aula também”.

A professora S aponta a valorização dos seminários como uma forma de estágio supervisionado porque, segundo ela: “O que me ajudou mais, foi que no meu curso de Geografia, nós trabalhamos muito, desde o primeiro ano, com seminários: nós fazíamos pesquisas que deveriam ser apresentadas em forma de seminário. Então, os seminários dados pelos meus próprios colegas de sala, foram o que me ajudaram a ter maior desenvoltura dentro da sala de aula. Isso porque, no seminário você fala com pessoas que estão no mesmo nível que você e são seus colegas, que vão fazer perguntas inteligentes, que vão fazer perguntas profundas, que exigem que você tenha conhecimento daquilo que você pesquisou e estudou também. Os momentos mais desafiadores para mim dentro da faculdade, foram os seminários. Eu fui aprender como se deve montar a estrutura de uma apresentação de um tema, dentro do seminário. O seminário nada mais é do que você dar uma aula. O aluno, quando vai fazer o seminário, se ele estiver seguindo da maneira correta, é o que o professor faz: ele vai pesquisar um assunto que vai ser trabalhado com a sala, da melhor maneira possível, vai preparar o material, vai ter o esquema de apresentação, a melhor forma de comunicar aquilo e depois vai abrir para o debate, com a diferença que você não vai avaliar os colegas de turma sobre o entendimento”.

Segundo a professora G, deveria ser oferecido “estágio supervisionado e prática de ensino, no primeiro ano, porque é aquele curso base, que tem a chance de ser licenciado. Em

sendo licenciado, se você não quiser, pelo menos você teve a experiência”. Os seminários, também na opinião dela, deveriam ser mais explorados.

No que diz respeito à separação entre bacharelado e licenciatura, duas professoras entrevistadas deram suas opiniões. A professora K argumenta que “se o curso for só de licenciatura, ou tiver um ano de licenciatura, fazer textos mais amplos, voltados para a sala de aula: como estar ensinando o abstrato e o concreto”. A professora G, de forma mais radical, sugere a separação total: “assim, você quer pesquisar? Então nós vamos analisar os parâmetros. Você vai dar aula? Então você vai ensinar latitude e longitude para o aluno”.

As sugestões colocadas pelos entrevistados vão ao encontro das idéias de Mizukami, quando explicita que a teoria por si só não é capaz de responder as dificuldades da prática escolar. De acordo com ela:

Parece extravagante, ou pelo menos difícil de se justificar, que o aprendizado durante os cursos de formação de professores permaneça externo a estes profissionais, como se nada tivesse a ver com sua prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. Uma tentativa de articulação entre o saber acadêmico e o aprendido, a partir da experiência pessoal refletiria um comportamento coerente por parte do profissional educador (MIZUKAMI, 1986, p.107).

A mesma educadora ressalta como solução para esse problema: (1986, p.108):

...estruturação dos cursos de licenciatura de forma a que teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com essa mesma prática. Esta seria, também, uma das formas de se evitar a utilização de receituários de abordagens estanques e externas ao professor que, no máximo, poderão ser lembrados posteriormente, mas que não terão reflexo algum no seu cotidiano escolar (MIZUKAMI, 1986, p.108).

Essas foram, portanto, as sugestões dadas pelos entrevistados para a melhoria da formação inicial de professores que exercerão sua profissão no ensino fundamental e médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, foram abordadas as dificuldades que os professores iniciantes de Geografia identificam no exercício profissional, relacionando-as com a formação inicial que obtiveram. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir para que se aprofunde o conhecimento sobre esses profissionais em início de carreira, sobre sua prática em um dado contexto escolar e para que outras pesquisas sobre esse tema do professor iniciante, em especial de Geografia, possam ser desenvolvidas.

No primeiro capítulo foi traçado um panorama das políticas formativas empreendidas nos últimos anos em nosso território, mais precisamente a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Evidenciou-se, por meio dessas legislações, os conflitos gerados pela criação de Instituições que não possuem caráter de Universidade, o que aligeira o processo formativo dos futuros professores.

A propagação dos Institutos Superiores de Ensino representa o alinhamento do processo educacional à reestruturação do capitalismo frente ao fenômeno da globalização que se alastrou pelo mundo. Assim, há uma cisão clara entre essas Instituições e as Universidades, ou seja, entre aquelas que somente ensinam e as que se dedicam ao ensino, à pesquisa e à extensão. Um outro problema apontado pelos professores entrevistados, é a tendência a valorizar o bacharelado em detrimento das licenciaturas. Esse procedimento levou alguns a sugerir a separação entre as duas modalidades e outros a integração entre elas.

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais representa um conjunto normativo de prescrições que regulamentam o processo formativo dos docentes.

Quanto à formação inicial, as Diretrizes adotam a concepção neoliberal de competências e habilidades, que é uma postura determinista e pragmatista e, atende aos interesses de organismos econômicos tais como o BID, FMI e o Banco Mundial. Às faculdades formativas, cabe se orientar por esse preceito na elaboração de seus projetos pedagógicos. Nesse sentido, observa-se a falsa liberdade que essas Instituições possuem, em termos políticos e ideológicos, na elaboração de projetos condizentes com a forma de pensamento que almejam se apropriar.

A proposta da ANFOPE foi enfatizada como alternativa condizente com a realidade brasileira no intuito de dar ênfase ao trabalho docente por buscar uma maior integração e relacionamento entre a teoria e a prática. É abordada por essa entidade, a importância em manter como pilares de formação a questão ética, política e social aliado ao exercício

profissional, focando o processo formativo nos problemas reais, existentes no contexto escolar. As dificuldades que os professores iniciantes mostraram reforçam a necessidade na reestruturação das instâncias formadoras nos moldes, acreditamos, sugeridos pela ANFOPE.

No capítulo dois foi traçado um panorama da formação inicial dos professores de Geografia. Num primeiro momento, ressalta-se as concepções epistemológicas da ciência geográfica que permeiam as Instituições formadoras. Em seguida, analisa-se os modelos de licenciatura existentes no Brasil confrontando-os com os argumentos de educadores ligados à área de Geografia sobre licenciatura, particularmente com o ensino geográfico.

O que se constata é que dois modelos formativos predominam em nosso país: a formação pautada na racionalidade técnica e uma outra na racionalidade prática. Duas concepções que, sozinhas, não possibilitam que o futuro professor em sua prática diária tenha segurança necessária para lidar com os obstáculos no contexto escolar. Os estágios supervisionados, abordados com maior atenção pelos entrevistados, precisa ser repensado na estrutura atual das licenciaturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais, em sua Resolução CNE/CP2, 19 de fevereiro de 2002, estabelecem a carga horária dos cursos de licenciatura e, em especial, a dos estágios supervisionados que estão distribuídos em quatrocentas horas de prática integrando o currículo durante todo o curso e, outras quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado tendo o seu início a partir da segunda metade do curso.

Os estágios supervisionados mereceram destaque por parte dos entrevistados que, por unanimidade sugeriram mudanças em sua parte estrutural na tentativa de que eles se tornem mais participativos e, conseqüentemente, mais produtivos.

O problema está em possibilitar que esses estágios sejam condizentes com a realidade do ensino educacional brasileiro. Os professores entrevistados alegam que não aprenderam a ministrar aulas adequadamente. É possível que, se os estagiários fossem encaminhados às instituições escolares para dar aulas do início ao fim do processo, isto possibilitaria uma experiência, para o futuro professor em sua atuação como profissional. As oitocentas horas práticas poderiam proporcionar ao estagiário uma chance de conhecer de fato a estrutura escolar, que abrange desde o trabalho de um diretor, passando pela coordenação e terminando como professor, que mantendo contato direto com o aluno.

Nas falas dos participantes da pesquisa, evidenciou-se como uma das dificuldades o fato de não estarem suficientemente preparados a respeito do funcionamento de um estabelecimento escolar. Foi traumático para alguns o fato de não possuírem noções de como preencher o diário de classe ou fazer boletim de ocorrência, por exemplo. Os estágios deveriam atender as expectativas dos estagiários nesse sentido, uma vez que de acordo com

Tardif (2003) os saberes experienciais advém nesse caso, do trabalho prático cotidiano do professor.

Se, por um lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais não podem resolver os problemas citados pelos entrevistados, por outro elas podem se adequar às necessidades dos profissionais iniciantes e tornar o processo formativo mais completo para o exercício profissional do professor. Dessas oitocentas horas estipuladas em torno da carga horária prática poderiam ser incentivadas atividades de extensão nas Instituições Superiores, como por exemplo a introdução de programas de apoio ao estudante carente de ensino fundamental e médio, nos quais os estagiários vivenciariam situações novas e desafiantes, trabalhando como professores de fato.

A revisão de literatura mostra que os professores iniciantes, de uma forma geral, independentemente da formação inicial que obtiveram em termos epistemológicos, apresentam dificuldades iniciais que se assemelham às demonstradas pelos entrevistados do presente estudo. Rocha (2005), citada anteriormente, em sua dissertação de mestrado discute as dificuldades de professores de matemática em início de carreira, semelhantes às demonstradas pelos participantes da nossa pesquisa, tais como: indisciplina, falta de interesse dos alunos, falta de recursos didáticos como computadores e a falta de um relacionamento mais harmonioso com os alunos. Além disso, Rocha cita também dificuldades provenientes da formação inicial de seus entrevistados e que vêm ao encontro das apresentadas nessa dissertação como por exemplo, a falta de articulação entre a teoria adquirida no curso e a prática docente.

Essa revisão procura mostrar vários focos de estudo a respeito dos professores iniciantes e, assume caráter relevante na medida em que enfatiza a riqueza de informações que essa etapa na carreira pode oferecer a fim de se aperfeiçoar a formação inicial dos docentes, de uma forma geral.

Daí a importância de estudos relativos ao exercício profissional dos docentes iniciantes na carreira para que sejam diagnosticados os problemas com uma abrangência maior pelos educadores e, ao mesmo tempo, se construa soluções concretas para amenizar os problemas enfrentados em função da estrutura formativa atual. Respeitando-se as especificidades de cada ciência, é necessário que profissionais de diversas áreas discutam reformas essenciais nas nossas licenciaturas tendo como pilar dessa mudança as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os entrevistados concluíram seus cursos de licenciatura, com importantes conhecimentos científicos, orientados que foram por renomados professores, cuja

intelectualidade não se pode contestar. No entanto, saíram inseguros quanto ao processo de ensino-aprendizagem, através de lições que deveriam ter sido aprendidas durante o período universitário e reforçadas por estágios adequados.

O processo de ensino é uma aprendizagem que deve ser sempre aprimorada, por meio da experiência em sala de aula. Sem dúvida alguma, os conceitos teóricos são muito importantes, mas a prática é fundamental para o aperfeiçoamento desta obra. Os professores iniciantes entrevistados foram “pegos de surpresa” em sala de aula, por não terem se vacinado enquanto estudantes, contra as armadilhas do início da carreira. Estavam despreparados e, incrédulos, defenderam-se como puderam: pediram ajuda aos professores mais experientes (e muitas vezes não conseguiram), tentaram modificar um sistema falho e não receberam apoio. Foram então, “aos trancos e barrancos” (palavras de um dos entrevistados), ladeira acima.

Os professores entrevistados foram estimulados a apresentar sugestões para a melhoria da formação inicial, porque o aluno pode discernir o que aprendeu ou não dentro da licenciatura. Pode também fazer críticas quanto ao sistema de ensino. Mas, em contrapartida, deve também apresentar possíveis soluções, pois apenas criticar sem apresentar alternativas, tornaria esse trabalho incompleto.

As sugestões aí estão, prontas para serem analisadas, questionadas e por que não, se for o caso, postas em prática. Nada melhor do que nossos alunos, para nos dizerem no que erramos e no que acertamos. Muitos trabalhos nos mostram as dificuldades dos professores de uma forma geral, concernentes ao período de início de carreira.

Este estudo é apenas uma peça dentro de um tabuleiro de um jogo de xadrez. Sozinha, nada significa. Mas, se juntarmos várias delas, independentemente de sua importância, poderemos vencer o jogo. E é essa a intenção: colaborar, para que um dia, por meio de uma educação de boa qualidade se consiga um xeque-mate, com a criação de um sistema educacional capaz de incluir e manter suas crianças e jovens nas escolas. E isto só será possível se tivermos, dentre outras condições, professores bem formados intelectualmente e comprometidos com uma escola pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, S. **Geografia e Formação: pensando a nossa/vossa prática.** Disponível em: <[www.cibergeo.org/agbnacional/geoensino.htm](http://www.cibergeo.org/agbnacional/geoensino.htm)>. Acesso em: 1 dez. 2005.

ABREU, S. **Geógrafo: Bacharel-Licenciado.** Pensando a (de)formação geográfica. Disponível em <[www.cibergeo.org/agbnacional/fala2003/silvanadeabreu.pdf](http://www.cibergeo.org/agbnacional/fala2003/silvanadeabreu.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2005.

ANDRÉ, M.L.D.A.; PASSOS, L.F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CARVALHO, A.M.P.; CASTRO, A.D. **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Thomson, 2001. cap. 10, p. 177-195.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **As Transformações no mundo da Educação.** Geografia, Ensino e Responsabilidade Social. Disponível em: <[www.cibergeo.org/](http://www.cibergeo.org/)>. Acesso em: 4 dez. 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Gerador para o XXII Encontro Nacional. Brasília/DF, agosto de 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2000.

BOING, L.A.; LUDKE, M. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89. p.1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília, 3 de abril de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 8 de maio de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002.** Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º. 9.394 de 26 de dezembro de 1996.

CARLOS, A.F.A. **A Geografia Brasileira, Hoje: Algumas Reflexões.** Disponível em: <<http://www.cibergeo.org/agbnacional>>. Acesso em: 14 set. 2005.

CAVALCANTI, L.S. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. **Concepções e Práticas em Formação de Professores**: Diferentes Olhares. Goiânia: Alternativa, 2002, p. 189-206.

CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, A.R. **Modelos de Formação Inicial de Professores de Geografia**: A Experiência em Portugal e Brasil. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/>>. Acesso em: 11 out. 2005.

CORRÊA, R.L. Espaço, um conceito chave na Geografia. In: **Geografia**: Conceitos e Temas. 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. cap. 1, p. 15-47.

DINIZ, M.S. **Professor de Geografia pede passagem**: alguns desafios no início da carreira. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DINIZ, M.S. Ouvindo Narrativas, Criando Saberes... Um Novo Processo de Formação. In: OLIVEIRA, A. U.; PONTUSCHKA, N. N. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 287-293.

FÁVERO, M.L.A. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para Discussão. In: ALVES, N. **Formação de Professores. Pensar e Fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-71.

FERNÁNDEZ, J. T. Perfil Docente e Modelos de Formação. In: BARRIOS, O.; TORRE, S. de La. **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo: Madras, 2002, cap. 2, p. 19-44.

FIORENTINI, D.; SOUSA Jr., A.J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C.M.G. **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2003, cap.11, p.307-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 146 p.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. . Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 3 abr. 2006.

FREITAS, H.C.L. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095 – 1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 2 abr. 2006.

FREITAS, M.N.C. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>. Acesso em: 3 jan. 2006.

GUARNIERI, M.R. O Início na Carreira Docente. Pistas para o Estudo do Trabalho do Professor. In: \_\_\_\_\_. **Aprendendo a Ensinar**. o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000. cap.1, p. 5-23.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1992. cap. 2, p. 31-61.

KUENZER, A.Z. **Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola**. Disponível em: [www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/282/boltec282a.htm](http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/282/boltec282a.htm). Acesso em: 26 mar. 2006.

LIMA, M.H.; VLACH, V.R. **Geografia Escolar: Relações e Representações da Prática Social**. Disponível em: [www.ig.ufu.br/revista/volume05/artigo04\\_vol05.pdf](http://www.ig.ufu.br/revista/volume05/artigo04_vol05.pdf). Acesso em: 20 nov. 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MORAES, A.C.R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2005. 152 p.

NONO, M.A. **Casos de Ensino e Professores Iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

PALMA FILHO J.C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. **Trajетórias e perspectivas da formação de educadores**. 1.ed., São Paulo:Unesp, 2004. cap.9, p. 145-167.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 set. 2005.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de Professores**. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

PERRENOUD, P. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br/edc](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc). Acesso em: 25 mar. 2006.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores**. Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

PIMENTEL, M.G.B. **O Professor em Construção**. Campinas: Papius, 1994. 95 p.

PONTUSCHKA, N.N. O Perfil do Professor e o Ensino/Aprendizagem da Geografia. Caderno Cedes, Campinas, n.39, p. 57-63, dez. 1996.

ROCHA, L.P. **(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência**. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROCHA, G.A. **Construindo o Início da Docência: uma doutora em Educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2005. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. 256 p.

SCHNETZLER, R.P.; ROSA, D.E.G. Ações e reflexões sobre ensino e aprendizagem na formação de formadores. In: X ENDIPE, 2000, Rio de Janeiro. v.1. p. 1-10

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURRA, C.M.G. Avaliação e Reconstrução Contínua da Realidade. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. **Avaliação. Uma discussão em aberto**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 43-58.

VEIGA, I.P.A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: \_\_\_\_\_ **Formação de Professores**. Políticas e Debates. 2.ed. Campinas: Papirus, 2003. cap. 3, p. 65-93.

VESENTINI, J.W. A Formação do Professor de Geografia – Algumas Reflexões. In: OLIVEIRA, A.U.; PONTUSCHKA, N.N. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.