



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCC
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA-UNAGEO
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

ELIZIANA VIEIRA SARAIVA

**PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA:
PRINCIPAIS DESAFIOS RELACIONADOS AO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO INICIAL DOCENTE**

**CAJAZEIRAS – PB
2019**

ELIZIANA VIEIRA SARAIVA

**PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA:
PRINCIPAIS DESAFIOS RELACIONADOS AO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa.

**CAJAZEIRAS – PB
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S243s Saraiva, Eliziana Vieira.
Professores de Geografia em Início de carreira: principais desafios relacionados ao contexto da formação e atuação inicial docente / Eliziana Vieira Saraiva. - Cajazeiras, 2019.
76f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa.
Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2019.

1. Formação docente. 2. Professores iniciantes. 3. Professores de Geografia. 4. Iniciação à docência. 5. Formação inicial. 6. Formação de professores. I. Pessoa, Rodrigo Bezerra. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 377.8

ELIZIANA VIEIRA SARAIVA

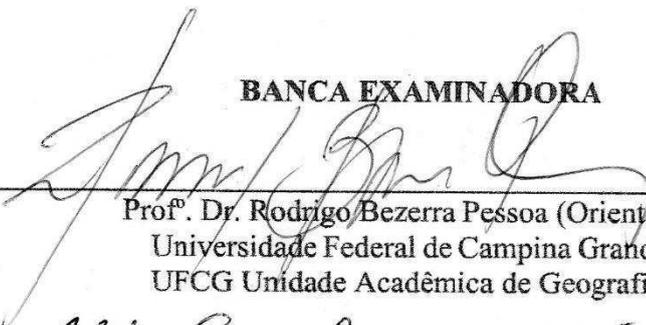
**PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA:
PRINCIPAIS DESAFIOS RELACIONADOS AO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

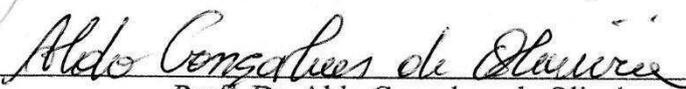
Orientador: Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa.

TCC aprovado em ___/___/___

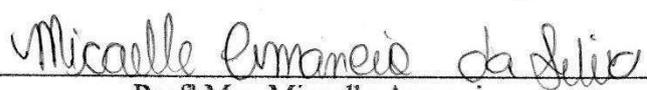
BANCA EXAMINADORA



Prof.^o. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa (Orientador).
Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG Unidade Acadêmica de Geografia



Prof.^o. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande
– UFCG Unidade Acadêmica de Geografia



Prof.^ª M.a. Micaelle Amancio
Instituto Federal da Paraíba - IFPB

*Dedico este trabalho aos protagonistas desta
história: Aos sujeitos desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses, para os quais diferentes pessoas conversaram sobre mim, me mandando boas energias, saúde, e outras coisas que vem do coração;

A minha família que sempre fez de tudo para que eu e minhas irmãs pudéssemos estudar, em especial, Mainha, que sempre quando chego da faculdade tem inventado alguma coisa pra comer, e sempre faz café para que eu consiga ficar acordada nas madrugadas de estudo;

Aos professores que participaram desta pesquisa com experiências que me emocionam sempre que leio novamente as entrevistas. Fiquei surpresa com o quanto fiquei envolvida e emocionada com vocês, e olhe que sou dura na queda;

A Universidade Federal de Campina Grande pelos cinco anos de aprendizado e oportunidades incríveis;

Ao meu Orientador, Dr. Rodrigo Pessoa, que sempre abraça meus devaneios literários, me incentiva e me tranquiliza. Acho até que nos conhecemos de outras vidas;

Ao professor, Dr. Josias Galvão por ter me dado à oportunidade de fazer ciência e de conhecer a luta pela terra e pela vida. Aos assentados pelos dias simples, de muito aprendizado e demonstração de fé e esperança na vida. Guardo cada ensinamento e acredito que é disso, apenas de uma oportunidade, que muitos dos alunos da Universidade precisam. Tem muita gente boa por aí. Também a professora Mariana Borba por ter me acolhido em sua casa e por ter me direcionado de tão boa vontade.

Ao professor, Dr. Aldo Gonçalves, que veio de encomenda. Ficamos com o sentimento de que ele chegou tarde demais, pois queríamos que tivesse nos dado aula desde o começo do curso, mas entendemos que chegou no momento certo para nos abrir os olhos. Levantou questões, nos colocou a pensar coisas que estavam ali o tempo todo e ainda não tínhamos notado, e olhava atentamente para nós como se estivéssemos contando a maior descoberta de todos os tempos. Agora sou a louca do neoliberalismo, vejo tudo e já penso: “Tem um pouquinho de neoliberalismo aí que eu sei em...” Também tem grande influência por eu querer tatuar o antebraço, mas isso é conversa pra alguns cafés.

A minha turma de Geografia: “UZ’ CÃO;

Aos meus alunos dos estágios, da monitoria, e da Universidade. Cada um de vocês me enche de orgulho;

Aos meus animais de estimação, que me escutam, e demonstram amor e inocência em meio a tanta correria. Meus anjinhos.

Enfim, a todos que direta e indiretamente me ajudaram, obrigada!

“Assim, se o leitor quiser me acompanhar, eu lhe mostro, daqui da sala de visitas, essa minha nova casa. Diria, inicialmente, que ela começou com uma ideia e não com um projeto bem acabado. É que não sou engenheiro civil, mas estudante das coisas humanas.”

ROBERTO DAMATTA

RESUMO

Este trabalho, fruto de um Projeto de Pesquisa que estuda a iniciação à docência, tem como propósito central analisar o início da trajetória profissional dos professores de Geografia, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação onde estão inseridos, e mais especificamente: Investigar as contribuições da formação inicial para a atuação profissional docente, a fim de identificar os desafios resultantes das disparidades entre o conhecimento construído na graduação e a realidade escolar; Compreender como as condições de trabalho, vivenciadas no dia a dia na escola, podem dificultar ou facilitar o trabalho do professor iniciante, e Identificar as principais dificuldades do professor em início de carreira relacionadas ao contexto social, político e econômico em que estão inseridos. Os professores, protagonistas da pesquisa, são licenciados pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras - PB, e tem no máximo, três anos de atuação. O referencial teórico em que a pesquisa se baseia envolve contribuições sobre questões relativas à formação docente e ao período inicial da atividade profissional do professor de Geografia. No que se refere à escolha metodológica, optamos por uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. A coleta do material de análise foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, aplicamos um questionário a um conjunto cinco professores, com o objetivo de caracterizar seu perfil. Na segunda etapa, encaminhamos a investigação por meio de entrevista semiestruturada, fundamentada na trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores, nos motivos que nortearam a escolha pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior, e nas principais dificuldades sentidas no período inicial da carreira. Os resultados da pesquisa revelaram, entre outros aspectos, que a formação acadêmica tem se apresentado, em muitos momentos, distanciada da realidade prática em que os docentes irão atuar, resultando no agravamento do “choque de realidade” e desencadeando uma série de dificuldades que afetam o profissional físico, mental e emocionalmente. Em função disso, fica evidente a importância de projetos, políticas e programas que apoiem e promovam o desenvolvimento pessoal/profissional dos professores desde a formação inicial e nos primeiros anos da carreira docente.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Formação docente. Desafios. Geografia

ABSTRACT

This work, the result of a Research Project that studies the initiation to teaching, has as its main purpose to analyze the beginning of the professional career of geography teachers, considering their initial formation pathways and the challenges related to the context of performance where they are inserted, and more specifically: Investigate the contributions of initial education to professional teaching performance, in order to identify the challenges resulting from the disparities between the knowledge built in undergraduate education and the school reality; Understand how the working conditions, experienced in everyday life at school, can hinder or facilitate the work of the beginning teacher, and Identify the main difficulties of the beginning teacher related to the social, political and economic context in which they are inserted. The teachers, protagonists of the research, are licensed by the Federal University of Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras - PB, and has a maximum of three years of experience. The theoretical framework on which the research is based involves contributions on issues related to teacher education and the initial period of the Geography teacher's professional activity. Regarding the methodological choice, we opted for a predominantly qualitative approach research, developed through a case study. The collection of analysis material was developed in two steps. In the first step, we applied a questionnaire to a group of five teachers, with the objective of characterizing their profile. In the second stage, we conducted the investigation through semi-structured interviews, based on the personal, formative and professional trajectory of the teachers, the reasons that guided the choice of the Degree in Geography as a Higher Course, and the main difficulties felt in the early period of the career. The research results revealed, among other aspects, that the academic formation has been, in many moments, far from the practical reality in which the teachers will act, resulting in the worsening of the “reality shock” and triggering a series of difficulties that affect the professional physically, mentally and emotionally. Due to this, the importance of projects, policies and programs that support and promote the personal / professional development of teachers from the initial formation and in the early years of the teaching career is evident.

Keywords: Beginning teachers. Teacher training. Challenges. Geography.

LISTA DE ABREVIATURA

Dr. Doutor.

M.^a: Mestra.

p.: Página.

P.1: Professor 1 ou Entrevista do professor 1.

P.2: Professor 2 ou Entrevista do professor 2.

P.3: Professor 3 ou Entrevista do professor 3.

P.4: Professor 4 ou Entrevista do professor 4.

P.5: Professor 5 ou Entrevista do professor 5.

Prof.^o: Professor.

Prof.^a: Professora.

LISTA SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular.

CFP- Centro de Formação de Professores.

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

IFPB- Instituto Federal da Paraíba.

LAPEG- Laboratório de Prática e Ensino em Geografia.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PB- Paraíba.

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PROBEX- Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão.

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso.

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TV- Televisão.

UFMG- Universidade Federal de Campina Grande.

UNAGEO- Unidade Acadêmica de Geografia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PROFESSOR EM INICIO DE CARREIRA: DA FORMAÇÃO À SALA DE AULA.....	14
2.2 O que caracteriza o professor iniciante?.....	14
2.2 Formação inicial: Entre expectativas e realidade.....	16
2.3 Entre o ideal e o real: Encantos e desencantos com a carreira docente.....	21
3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO COMO CONDIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE DE GEOGRAFIA...	25
3.1 “A Escola é a nossa segunda casa.” Como está a sua, receptiva ou sucateada?...	26
3.2 Escola: Sinta-se em casa, mas lembre-se de que não está: Desafios que se moldam no ambiente de trabalho com os agentes da cultura escolar.....	29
3.3 Aspectos não racionais da docência: Quando corpo e mente desenham sinais....	33
4 OS TRÊS “DES” DA PRECARIZAÇÃO: DESVALORIZAÇÃO, DESINVESTIMENTO E DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	37
4.1 Interfaces entre as expectativas do trabalho, o desejo missionário e o fazer-se docente.....	38
4.2 Salários, jornadas e contratos: O tripé da precarização.....	41
4.3 Se fossemos Centopeia ainda nos faltaria mãos: Paradoxos da profissão docente	43
4.4 “Ostra feliz não faz pérola”: Naturalização das dificuldades do trabalho docente.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES.....	53
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE...	54
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	56
APÊNDICE C - ENTREVISTA.....	70

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de um Projeto de Pesquisa que estuda a iniciação à docência, tem como objetivo geral: Analisar o início da trajetória profissional dos professores de Geografia, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação onde estão inseridos. Como objetivos específicos, foi importante nesta pesquisa: Investigar as contribuições da formação inicial para a atuação profissional docente, a fim de identificar os desafios resultantes das disparidades entre o conhecimento construído na graduação e a realidade escolar; Compreender como as condições de trabalho, vivenciadas no dia a dia na escola, podem dificultar ou facilitar o trabalho do professor iniciante, e Identificar as principais dificuldades do professor em início de carreira relacionadas ao contexto social, político e econômico em que estão inseridos.

Embora receba pouca atenção pela Academia e pelos centros de formação de professores, a fase de iniciação à docência tem se estabelecido por ser um momento único de aquisição de conhecimentos, permeada por constantes dilemas e desafios, e por suas características particulares, o que se configura como um período de fundamental importância na formação e na construção da identidade docente. Assim, e aliado a essa negligência sobre o tema, o interesse na temática justifica-se por não existir um grande número de produções acerca desse assunto no Brasil, especialmente quando envolve pesquisas relacionadas aos professores de Geografia, sendo este trabalho, uma contribuição para mudar este quadro.

Assim, esta pesquisa se faz relevante na medida em que proporciona um novo olhar sobre o professor, na perspectiva do acolhimento, do direito a sua saúde e do respeito ao seu trabalho, e por propor uma reflexão sobre a docência no seu período inicial levando em consideração as dificuldades reais dos professores no exercício da profissão, os contextos institucionais e sociais nos quais esse trabalho se realiza e muitos outros fatores intrínsecos à atividade docente, assim como, por estimular a compreensão do trabalho com a educação, não só como uma prática técnica, com conhecimentos estruturados, mas como prática de relações, ou seja, um trabalho que vai se construindo num processo dinâmico, de interação entre pessoas e as condições do meio em que se inserem, configurando uma realidade sim, com muitas dificuldades, mas também com muitas realizações e perspectivas pessoais/profissionais.

No que se refere à escolha metodológica, optamos por uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Longe da busca pela neutralidade do pesquisador, esta metodologia incide impedindo simplificações e

redundâncias, e auxiliando no transparecer, por meio das palavras, os sentidos, desafios, lutas e conquistas.

Os professores, protagonistas da pesquisa, são licenciados pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras - PB, e tem no máximo, três anos de atuação. Os critérios pensados para a seleção dos sujeitos da pesquisa são basicamente: Aderir voluntariamente à pesquisa; Ser egresso do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras; Estar atuando como professor de Geografia, em escolas da rede pública ou privada de ensino; Ter, no máximo, três anos de experiência no exercício profissional da docência.

Definido os sujeitos da pesquisa, a coleta do material de análise foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, aplicamos um questionário a um conjunto cinco professores, com o objetivo de caracterizar seu perfil. Na segunda etapa, encaminhamos a investigação por meio de entrevista semiestruturada, fundamentada na trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores, nos motivos que nortearam a escolha pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior, e nas principais dificuldades sentidas no período inicial da carreira. O depoimento de cada um dos professores está identificado por: P.1; P.2; P.3; P.4 e P.5, que corresponde às cinco entrevistas.

Antes de realizar as entrevistas (Apêndice C), e de aplicar o questionário (Apêndice B), os participantes também receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), em que consta a natureza e a justificativa da pesquisa, bem como a permissão para a utilização dos dados coletados para fins acadêmicos e científicos. A utilização do termo e a aprovação do projeto (Parecer nº 1.431.106) pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFCG garante, além da proteção jurídica, a tranquilidade no uso das informações prestadas, ao passo que fornece aos professores iniciantes, as informações necessárias para que suas contribuições se dessem com clareza.

Assim, numa perspectiva de análise de dados, não é objetivo desta pesquisa, ao falar sobre as dificuldades dos professores iniciantes desde a formação até os anos iniciais de atuação profissional, culpar a Universidade, embora sejam legítimas as faltas que os sujeitos da pesquisa identificaram quanto à formação acadêmica, ou vitimizar o profissional docente, fazendo dele um “coitadinho”, tampouco, justificar arbitrariedades ou omitir relatos, em vista de representar o percurso de formação e atuação profissional como algo perfeito, sem contradições ou falhas, em que as dificuldades contemporâneas dos professores soam poéticas e o desejo ideológico missionário sobressai à reflexão sobre a própria prática docente.

Nesse sentido, através da construção de um referencial teórico, que envolve contribuições sobre questões relativas à formação docente e ao período inicial da atividade profissional do professor de Geografia, e das experiências dos professores iniciantes entrevistados, foi possível edificar os capítulos desta pesquisa seguindo uma ordem cronológica, desde a formação até a atuação profissional. É importante lembrar que, por mais que pareçam exageros, (e até poderia ser, já que não se têm a menor pretensão de aprisionar representações), os títulos e subtítulos foram escolhidos levando em conta as falas dos entrevistados, trazendo, por vezes, comparações implícitas, a fim de instigar os leitores e não limitar o texto apenas as poucas palavras do pesquisador. Desse modo, estão organizados da seguinte maneira:

Inicialmente, no capítulo dois, com o apoio de Huberman (1995), são delineadas as principais características do professor em início de carreira, seguidas da análise da formação inicial, quanto às contribuições para a atuação profissional, e da discussão sobre as diferenças entre as expectativas geradas ainda na formação inicial e a realidade vivenciada na escola.

No capítulo três, são discutidos problemas relacionados às condições de trabalho que afetam direta e indiretamente o profissional docente e que estão relacionadas às condições físicas do ambiente institucional, às relações que se estabelecem no dia a dia com os alunos, pais, e colegas de trabalho, e aos sentimentos que acompanham o profissional na fase inicial da carreira.

No capítulo quatro, foi possível identificar as principais dificuldades do professor iniciante de Geografia, inseridos numa realidade marcada pelas imposições empresariais e mercadológicas, observadas algumas características que contribuem para falta de valorização, de investimento e de apoio a estes profissionais.

Através dessa estruturação, que alia as construções teóricas de autores às experiências profissionais dos protagonistas desta pesquisa, foi possível tecer algumas considerações a cerca do tema que, constituindo o capítulo cinco, aponta para a necessidade de um apoio ao profissional da educação, em especial ao iniciante, à valorização profissional considerando válida toda luta por busca de melhorias e de um bem social comum, assim como a importância de projetos, políticas e programas que apoiem e promovam o desenvolvimento pessoal/profissional dos professores desde a formação inicial e nos primeiros anos da carreira docente. Ao fim, estão as referências usadas para fundamentar esta pesquisa, e os apêndices contendo o termo de consentimento livre e esclarecido, o questionário e a entrevista, instrumentos fundamentais para esta pesquisa.

2 PROFESSOR EM INICIO DE CARREIRA: DA FORMAÇÃO À SALA DE AULA

O propósito central deste capítulo 2 é: Conhecer e caracterizar o professor em início de carreira, a fim de entender melhor as peculiaridades do professor nesta fase; Discutir sobre as contribuições da formação inicial para atuação profissional dos docentes; e Saber, através do depoimento dos protagonistas dessa pesquisa, até que ponto as expectativas geradas ainda na formação inicial se concretizam na realidade vivenciada na escola.

No item 2.1, através de estudos feitos por Huberman (1995), dois períodos, o de sobrevivência e de descoberta, ganham destaque por influenciar diretamente a fase inicial da carreira docente. No item 2.2, a discussão sobre a formação é feita a partir das seguintes questões: A formação recebida no curso de licenciatura em Geografia da UFCG lhe preparou para atuar como docente? Você observa alguma discrepância entre a formação recebida na graduação e a realidade presenciada em sala de aula? Quais as disciplinas que mais contribuíram para sua formação e atuação como docente? Como as disciplinas cursadas na graduação poderiam ser mais úteis para a sua preparação para a docência?

Neste cenário, disciplinas de prática e programas que promovam o contato direto com o ambiente escolar e com o exercício da docência, aparecem como fortalecedoras do processo de formação profissional e ajudam não só a unir teoria e prática, mas também a diminuir o choque de realidade nos anos iniciais do magistério e a desistência do curso. Já no item 2.3, características ligadas às aspirações sobre o ambiente escolar, sobre o trabalho e sobre a relação com os colegas, pais e alunos, marcam o debate por proporcionarem, em grande medida, uma passagem mais tranquila ou não, pelos anos iniciais da carreira. Aliado a isso, existe outro desafio: a discrepância entre a Geografia, revelada na graduação, com a Geografia que se desenvolve no dia a dia na escola.

2.1 O que caracteriza o professor iniciante?

É de grande importância, inicialmente, caracterizar o que seria um professor em início de carreira. Tomamos como base o ciclo de vida profissional, uma obra de Michael Huberman, que serve de parâmetro para as pesquisas sobre o tema. Em seu estudo, denominado de “*La vie des enseignants - Évolution et Bilan d’une Profession*”(1989), Huberman trata da vida profissional dos professores em diferentes etapas/fases de desenvolvimento as quais exercem influência a respeito do modo como o docente concebe e desenvolve a sua atividade. Para tanto, projetou um modelo especificando sete etapas que representariam o percurso profissional vivido

pelo professor, num processo que acontece no transcorrer da atividade profissional.

A primeira fase, que é objeto desta pesquisa, foi denominada de início ou entrada na carreira profissional, e se refere aos três primeiros anos de exercício no Magistério. Huberman (1995), divide essa etapa em dois períodos, cujas principais características são os sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta”. O período de “sobrevivência” traz consigo o que o autor chama de “choque de realidade”, em que o professor novato percebe, por meio da vivência do dia a dia na escola, a complexidade das dinâmicas do ambiente escolar e compreende que existem diferenças entre os ideais relacionados à profissão e o cotidiano real onde se inicia a docência. Compreende ainda uma fase de autoanálise, de preocupação consigo mesmo e com as dificuldades da profissão.

Já o período de “descoberta” faz referência à expectativa de começar a trabalhar na escola, dispondo da própria sala de aula, de seus alunos, de pôr em prática suas ideias, e de fazer parte de uma equipe de profissionais. Para Huberman (1995), esses conhecimentos, unidos com as sensações de satisfação, de contentamento e de serenidade, possibilitariam ao professor principiante resistir ao “choque de realidade” e continuar na profissão. Assim, Huberman (1995), aponta que o período de descoberta serve para amenizar ou mesmo superar as dificuldades do período de sobrevivência. Logo, se o período de descoberta tiver em maior incidência, a fase inicial da docência tende a ser mais tranquila, e a medida que o componente sobrevivência predomina, essa fase inicial pode se tornar difícil em consequência aos desafios e dificuldades existentes na profissão.

No processo de desenvolvimento profissional, esse período de oscilação é, reconhecidamente, marcado pela insegurança em relação às práticas pedagógicas e de reconhecimento do recém-ingresso como professor. Segundo Guarnieri (2005, p. 5) “é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar”. E essa formação, permite que o docente associe o que aprendeu na academia com o dia a dia do ambiente escolar com a prática pedagógica.

Situando-se em meio a esse debate, Cavaco (1995), define o início da docência como uma etapa de instabilidade:

Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. É ainda, muitas vezes, uma época de desenvolvimento pessoal e social acelerado, mas que passa, no docente, por uma fase de acentuado egocentrismo. A preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração no corpo profissional leva a uma sobrevalorização das questões de manutenção da disciplina,

de acesso aos recursos pedagógicos, de gestão de programas, todas centradas na pessoa do professor. (CAVACO, 1995, p. 175).

Deve-se considerar ainda, como parte do desenvolvimento da carreira, aspectos da vida pessoal dos professores, que segundo Marcelo Garcia (1999), através das colocações de Burke, Robert Heideman e Carroll Heideman (1990), podem apresentar-se numa dimensão pessoal e organizacional. Segundo estes autores, no contexto pessoal, influenciam os docentes: as relações familiares e os conflitos pessoais, e no ambiente organizacional, exercem influência sobre a carreira profissional: os estilos de gestão, as expectativas sociais e outros. Nesse sentido, nossa reflexão concorda com a de Leone (2011), ao sinalizar que o desenvolvimento da carreira do professor se relaciona com circunstâncias históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que, interligadas aos aspectos individuais e à sua história de vida, vão (re)criando alternativas de desenvolvimento.

Dessa forma, as características apresentadas pelos professores, mesmo estando em uma mesma fase, não acontecem de maneira linear, pois cada professor está imerso em uma dinâmica diferente e cada um carrega, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, experiências que exercem influência ou determinam a forma como irão vivenciar cada período. Em vista disso, e com base na literatura usada como suporte para este trabalho, há sempre que se observarem as particularidades efetivas de produção da atividade docente, como: condições concretas (material e humana) de realização do trabalho pedagógico nas escolas, leis, reformas educacionais na qual o profissional está inserido.

Pautados nessas considerações, na próxima seção, analisaremos as principais dificuldades vivenciadas pelos docentes ao adentrarem a profissão, a fim de entender o que torna essa fase inicial tão complexa. Para isso, levantamos informações na literatura especializada, com base em investigações que abordam essa temática e que serão discutidas a seguir.

2.2 Formação inicial: Entre expectativas e realidade

A pesquisa sobre o processo de iniciação à docência do professor de Geografia está intimamente ligada ao debate a respeito da formação acadêmica desse profissional, uma vez que esta habilita profissional e legalmente sua atuação como docente na educação básica. Nesse sentido, a formação inicial tem como objetivo proporcionar ao futuro docente os requisitos

necessários para ingressar com segurança na carreira, para que na prática, ele possa aperfeiçoar o conhecimento construído na academia.

No que diz respeito à formação inicial, Lima (2007, p. 86), coloca que:

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente, espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

No entanto, quando o conhecimento construído na graduação pouco se assemelha a realidade onde o futuro profissional irá atuar ou não propõe estratégias ou metodologias que aproxime o profissional da dinâmica real da escola, acaba por deixá-lo inseguro e com dificuldades para lidar com algumas questões, tais como: turmas numerosas; a indisciplina em sala de aula; os conteúdos didáticos e o cumprimento do calendário escolar, que além de aulas, exige que o professor faça projetos, participem de eventos, de festividades e reuniões; a burocracia; as relações entre escola, aluno e família; saber conciliar trabalho e vida pessoal, dentre outros desafios, que deixa o profissional sobrecarregado, “perdido” e com sensação de impotência, fazendo-o desistir da profissão ou permanecer nela, mas executando um trabalho sem compromisso ou reproduzindo práticas de outros professores que estão a mais tempo no magistério, prejudicando não só a si mesmo e a sua saúde física e mental, mas também a quem depende deste profissional para receber educação de qualidade nas escolas. Segundo depoimentos dos entrevistados, é como se nada no ambiente escolar da vida real fosse como um dia aprenderam na graduação.

Aliado a isto, há, como resultado de uma formação alicerçada no contexto de políticas Neoliberais¹, que usam a educação e o trabalho, na sociedade capitalista, para fins de alienação, produção, reprodução e manutenção do sistema do capital, o aligeiramento da formação, como estratégia de mercado e com carácter tecnicista. Assim sendo, o resultado dessa formação aligeirada são professores reprodutores, que nas palavras de Arce (2001), é um balconista da pedagogia *fast food*, que serve informações de forma rápida, limpa, eficiente e com qualidade

¹Para Gentili (1996), O neoliberalismo trata-se de uma alternativa de poder constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista, que expressa um ambicioso projeto de reforma ideológica para difundir um novo senso comum que fornece legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise.

Para detalhes, vide GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

(na lógica do empreendedorismo). Já essa qualificação a partir das necessidades da economia, resulta em professores com capacidade técnico-instrumental, que apenas ensinam aos seus alunos as habilidades empreendedoras necessárias para seu desenvolvimento no mercado de trabalho.

Assim, é comum encontrar licenciados que afirmem não ter conseguido na formação acadêmica o aporte necessário para desenvolver seu trabalho com mais segurança, se sentindo desnortado ao ver que a prática não se assemelha ao modelo apresentado no decorrer da formação, sendo necessário que o curso atente não só para os saberes teóricos e metodológicos, mas também para saberes didáticos, e que haja uma dialética entre esses dois campos. É preciso formar profissionais não só em quantidade, mas também em qualidade, por meio de uma formação que possibilite ao profissional lidar e enfrentar os desafios e contradições que surgem no exercício do magistério.

Um dos entrevistados ao ser questionado sobre se há uma diferença entre a formação que ele recebeu na graduação e a realidade da sala de aula, fala que: “Aqui eles idealizam um aluno que você vai explicar e ele vai entender, que ele vai interagir com você e na realidade não é assim. O choque de realidade é grande. A prática que você ver é quando você tá em sala de aula mesmo. Eles teriam que mostrar mais essa realidade.” (P.3). E de fato, a relação entre a teoria e a prática é um problema que o professor enfrenta em sua formação inicial. As limitações da formação inicial acrescidas pela carência de um projeto de acolhimento de professores iniciantes por parte das escolas receptoras e ainda pela falta de um trabalho coletivo com base num projeto político pedagógico nas instituições de ensino, fazem com que o docente em início de carreira se sinta inseguro e isolado.

Segundo Nóvoa (2008), A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. Nesse contexto, é possível perceber exageros nesse processo, ora há formação teórica exacerbada, ora há ênfase demasiada da prática. Nesse jogo, torna-se pertinente refletir sobre os apontamentos de Freire (2001, p. 158), “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego”.

Quanto a isto, Azevedo (2012, p.1014), fala que “a formação de professores não pode ser pensada, desvinculada do espaço real em que se efetiva o seu campo prioritário de atuação profissional, ou seja, a escola”. Mas também que esta prática na escola esteja alicerçada de uma boa fundamentação teórica. Outro sujeito da pesquisa demonstra preocupação com essa questão e reconhece que problemas como, sentir-se perdido, aparecem quando não se faz a relação entre

a teoria, vista na academia, e a prática, que faz parte do cotidiano escolar, ao afirmar que: “se você ficar só na teoria, você não vai ter esse contato direto com os alunos, então você vai chegar lá desnorteado, assim como eu cheguei no segundo estágio. Eu cheguei desnorteado sem saber o que fazer com aqueles alunos. Aí foi indo, foi indo pegando a prática, aí juntou a prática do dia a dia, com atuação”. (P.1).

Nesse sentido, é evidente que os cursos de licenciatura em Geografia quando pouco articulam a teoria à prática, tornam a formação dos futuros professores limitada. Ha exemplo disso, é possível observar que após o contato com a escola no estágio supervisionado, alguns acadêmicos, pelo choque com o real, acabam por abandonar o curso por perceber que não era aquilo que se buscava profissionalmente ou finalizam a formação, mas não exercem a profissão. Daí a importância de atividades, projetos e programas que aproximam o graduando da escola e do exercício da docência, pois reduzem o choque de realidade e contribuem para diminuir a evasão dos cursos de licenciatura e a qualificação do futuro docente.

Esses mecanismos contribuem ainda para a desconstrução do mito da escola ideal e do aluno ideal, para a realidade da situação de trabalho docente, na qual a escola é viva, com complexidades e contradições. Atento a isso, e como sugestão, um dos entrevistados fala que as disciplinas que envolvem o ensino deveriam vir no início do curso, pois:

“às vezes o aluno está naquela euforia de Geografia, e aí quando lida com a realidade do ensino, ele desiste. Então esse estágio antes, logo no início, proporcionaria a estes alunos o contato com o que eles vão vivenciar, e isso ajuda pra eles saber se vão querer seguir adiante com aquilo, com ser futuro docente, ou não.” (P.1)

Ao serem questionados sobre as disciplinas cursadas na graduação e suas contribuições e limitações para a preparação para a docência, os entrevistados responderam que os Estágios ajudam a perceber lacunas na formação, falam ainda da importância de atividades e práticas que aproxima o aluno da escola, e ressaltam que a aprendizagem da docência só se conhece verdadeiramente na prática, no dia a dia:

Durante os estágios a gente percebe que o que a gente vê na Faculdade é apenas a ponta do Iceberg, porque na prática é totalmente diferente, você vai ter que lidar com gente com realidades diferentes, de lugares, culturas diferentes e ao mesmo tempo. Coisas que aqui a gente não vê, só vê o teórico, teórico. (P.1).

Todas as disciplinas deveriam proporcionar esse contato direto com os alunos, nem que seja através de oficinas, minicurso, alguma coisa assim, pra que você tenha uma noção de onde você irá atuar e de como você irá atuar, porque nesse contato com os alunos você vai aprender a desenvolver métodos diferentes, ou seja, vai ser uma preparação para sua atuação futura (P.1).

As disciplinas contribuem bastante, principalmente as práticas e os estágios que nos aproximam das escolas e de certa forma diminuem nossos receios na sala de aula. Nessas disciplinas também podemos testar metodologias o que contribui muito quando estamos em sala de aula. (P.5).

Nessa direção, projetos, programas ou disciplinas que aproximam o profissional do trabalho a ser realizado no dia a dia no ambiente escolar, são considerados fundamentais para formação docente, para uma entrada mais tranquila na profissão, para lidar com os desafios do dia a dia na sala de aula, e essenciais no fazer-se e sentir-se professor de Geografia. Dentre eles podemos citar, além dos estágios supervisionados, disciplinas de prática, atividades de monitoria, grupos de pesquisa, projetos de pesquisa e extensão, e programas de iniciação à docência, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Residência Pedagógica², como salienta um dos entrevistados:

Os projetos de extensão contribuíram bastante para minha formação, para eu me desenvolver como docente, assim como a Monitoria, Lapeg³, Probex⁴, as oficinas, as práticas, mas porque todas lidam com alunos. No PIBID a gente também faz muita coisa na escola e está todo dia ali, com eles, aprendendo. Do mesmo jeito são os projetos de pesquisa que além de pesquisar, você ainda apresenta o que fez, já vai “treinando” o falar, participa de evento, vai aprendendo com os outros professores. (P.1).

Neste contexto, entende-se que a formação inicial e a atividade profissional docente são processos articulados. Os saberes adquiridos na formação inicial, associados às experiências de vida próprias e diferenciadas, aos saberes provenientes da participação em grupos de estudos, estágios supervisionados, atividades de pesquisa, monitoria, e aos saberes oriundos da experiência de sala de aula, possibilitarão aos professores o desenvolvimento da prática docente ao longo de sua carreira. Portanto, discutir as dificuldades e potencialidades da formação de professores se faz necessário tendo em vista que estes profissionais são responsáveis por boa parte da melhoria na qualidade da educação.

Contudo, após a formação inicial, ao exercer sua atividade profissional, o licenciado passa da condição de aluno para professor iniciante, levando consigo a bagagem teórico-

² O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em:<Nov.2019>

³ Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia. Disponível em:< <http://www.cfp.ufcg.edu.br/>> Acesso em:<Nov.2019>

⁴ Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFCG: Oferece programas, projetos e cursos de extensão. Disponível em:< <http://www.cfp.ufcg.edu.br/>> Acesso em:<Nov.2019>

metodológica da formação, as experiências desenvolvidas ao longo do curso, suas novas ideias e também muitas expectativas sobre sua atuação docente que transitam entre o ideal, que é o que o iniciante idealiza, e o real, que é o que realmente acontece no dia a dia. Quando positivas, essas expectativas estimulam o professor iniciante a continuar na profissão e a desenvolver melhor seu trabalho, e quando negativas, condicionam o aparecimento de desafios para o professor novato, os quais serão objeto de discussão do próximo item.

2.3 Entre o ideal e o real: Encantos e desencantos com a carreira docente

Depois de cerca de cinco anos na graduação, chega a hora de pôr tudo em prática na escola. O iniciante espera encontrar boas condições de trabalho, ambiente receptivo, material e equipamentos disponíveis para trabalhar os conteúdos da disciplina, um bom vínculo com os colegas de trabalho e com a gestão, e boa relação com os alunos e seus pais. Isso não quer dizer que o licenciado está sonhando demais ou que não tem a mínima noção das condições das escolas e da educação Brasileira. Essa expectativa positiva revela o desejo do professor iniciante em encontrar no ambiente de trabalho condições que o estimulem a exercer sua atividade e que o mostre que tomou a decisão certa, que a profissão vale a pena. É também uma forma de mostrar aos pais ou familiares, que não aconselhavam a escolha pela profissão, que eles vão sim poder trabalhar dignamente, num ambiente confortável e fazendo o que gosta.

No entanto, muitas vezes ao se deparar com uma realidade oposta ou pouco aproximada das expectativas traçadas pelos licenciandos, acontece o choque com o real, conceituado por alguns autores, dentre os quais destacamos Mariano (2006, p.44) apud Veenmam (1988), que define esse choque como: “a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas.”

Essa quebra de expectativas acontece, em grande medida, pelo fato da escola ser um espaço heterogêneo, onde não se pode prever o que vai acontecer, nem existem receitas de como deve funcionar. A escola é um espaço vivo, dinâmico, e ordenado por um processo formado por normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos por uma complexa trama de relações que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

No entanto, como salienta Nono e Mizukami (2006, p. 09), o modo de viver este momento de início de carreira é singular a cada professor e que eles "sobreviveram às maiores dificuldades, passando a aceitar a ansiedade e os conflitos como característicos da docência e como fontes de aprendizagem profissional, desenvolvendo maior segurança e domínio sobre as

situações cotidianas que enfrentam” e que mobilizam conhecimentos para o exercício de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, com a Geografia também não é diferente. Os licenciados tiveram acesso a modos diferentes de estudar essa disciplina ao longo da vida, e com isso construíram expectativas, crenças e valores à importância do conhecimento geográfico. Do mesmo modo, também construíram formas diferentes de trabalhar Geografia na sala de aula, pautados em exemplos que tiveram quando alunos, nas experiências construídas desde a formação inicial, ou observando os colegas de trabalho na escola. Assim, tendem a replicar estratégias ou a desenvolver seus próprios métodos.

A exemplo disso, na fala sobre a experiência com a Geografia enquanto alunos do Ensino Básico, alguns dos entrevistados revelam ter tido acesso a um ensino de Geografia que pouco provocou o pensamento crítico, se caracterizando pela constante memorização de conteúdos e conceitos. Outros, afirmam não terem tido professor fixo de Geografia ou com formação na área:

“As aulas de Geografia no ensino médio eram um pouco tediosas e repetitivas”. (P.5).

A gente tinha muitas trocas. Até a quarta série, tínhamos um professor, mas não era da área. Na quinta série tivemos uns três professores de Geografia. Na sexta série tivemos um professor que não era da área, mas se dedicava muito. Na sétima tivemos dois professores, cada um ficou seis meses, mas não eram da área também. Na oitava série também não tivemos professor, era uma professora de história que dava as aulas de Geografia, e aí ficava nessa confusão. Até a sexta série os professores davam liberdade pra a gente criar a resposta. Já na sétima série, não. Era uma coisa mais decoreba, fixa, ou você acertava 100% ou você não acertava. (P.2).

“Foi traumatizante! Foi àquela coisa decoreba, o professor passava questões absurdas para decorar e a prova era basicamente sobre essas questões, de preferência as maiores, então você tinha que ter uma boa memória, quase que de elefante”. (P.1).

Em contrapartida, outros professores iniciantes, que tiveram boa experiência com a Geografia do Ensino Básico construíram boas expectativas em relação à profissão e à Geografia, o que os ajudou até a optar pela carreira docente:

“Sempre gostei. Sempre tive afinidade, e os professores eles eram ótimos também, e aí foi através do incentivo deles que eu me interessei em fazer o curso de Geografia”. (P.3).

“Estudei sempre em escola pública, e sempre me identifiquei em Geografia e Ciências. E eu me espelhei sempre em Rivanildo, que era meu professor de Geografia, gosto muito dessas coisas de planeta, espaço. Acho que por causa do professor que era muito criativo e ama a profissão”. (P.4).

Pensando nisso, os professores iniciantes de Geografia também foram questionados sobre como desenvolvem hoje suas práticas, depois de terem comprovado ou negado suas expectativas, construídas ao longo do tempo, sobre a profissão e sobre a Geografia. Buscamos saber se, devido essas contradições entre o esperado e o que realmente acontece na escola, os iniciantes sentem dificuldades em ministrar alguns conteúdos, em fazer a relação do conhecimento geográfico com o cotidiano dos alunos, e com o bombardeio de informações e de projetos pedagógicos, que antes nos estágios curriculares do curso eles não tinham, obrigatoriamente, que participar.

Para tanto, os questionamentos foram os seguintes: Quais são os maiores problemas/dificuldades que você encontra para ministrar as aulas de Geografia? Você recorre ao que aprendeu durante a sua formação inicial?

Eu tento mediar o que eu aprendi com o que está no livro, tento trazer sempre o que for mais interessante e o que for mais profundo do que está no livro, porque às vezes o livro tem mais imagem e eu tenho outros textos que explicam de uma forma mais simples. Por isso a gente traz os vídeos também, pra complementar e melhorar a questão teórica. Eu tenho dois modelos de aula, e tento mediar entre os dois, utilizo o livro didático como guia, fazendo uma leitura do assunto, na aula seguinte a gente já pega textos de outros autores e faz uma discussão. Na aula seguinte a gente tenta ver vídeos para ver como aquele assunto funciona na prática, quando dar a gente faz alguns desenhos, a gente faz modelo de maquete, quando não dar, que não tem material, a gente não faz. A gente faz cartazes também, já faz seminário. O planejamento eu faço com esses elementos: 50% da aula são tradicionais e os outros 50% a gente faz nesse estilo, tenta trazer o mais novo possível. Já as principais dificuldades, é justamente a questão da numerosidade dos alunos, já peguei turmas ano passado com 43 alunos, às vezes estava sem ventilador, e eles reclamavam muito. Outra vez a gente foi pra o pátio e não tinha nem quadro, nem pra rabiscar, é complicado pra mim. A questão de mapa de sala também, que comigo não funciona muito, eu prefiro mesmo organizar ou deixar que eles se organizem. Outra coisa é a não utilização da sala de informática, era pra ter pelo menos uma televisão. Nesse dia da aula no pátio, a aula foi até melhor porque era um ambiente ventilado, os alunos não tinham mais o que reclamar disso. Até melhorou minha didática porque eu fiquei sem lápis, sem apagador e sem quadro, então eu tive que partir de elementos novos e isso melhorou muito minha didática. Eu até escolhi o assunto desse dia pra prova. (P.2).

Sempre faço planejamento no final de semana, depois, na semana vou pegando os conteúdos que eles estão trabalhando e vou adaptando aos recursos didáticos e a gente usa o globo, mapas, joguinhos de E.V.A⁵. e etc. Às vezes eu uso minhas apostilas mesmo, porque o livro é mais raso. Na verdade eu só pego o livro mais pra pegar as atividades deles, e eu sempre levo atividades extras. A proposta é preparar eles pra vestibulares, ENEM⁶, aí é sempre aquelas questões mais contextualizadas. A maior dificuldade é o foco dos alunos, porque quando a gente fala em Geografia, eles falam que isso não tem nada a ver, que não serve pra nada. (P.1).

⁵ Material emborrachado usado para fazer artesanato. Recebe esse nome por ser resultado, em sua fabricação, de uma mistura de Etil, Vinil e Acetato (E.V.A.)

⁶ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Eu planejo minhas aulas semanalmente. Faço meus planos de aula nos finais de semana e sempre que chego em casa no decorrer das aulas vou modificando os planos de acordo com o que dar certo e o que não dar. Já procurei trabalhar oficinas com eles, croquis e charges, só que é difícil trabalhar com eles porque eles não se adaptam de jeito nenhum, seminários eles não gostam. E sempre me atualizo pra não ficar ultrapassada, porque às vezes tem aquele aluno que chega com umas perguntas difíceis que eu nunca esperava que ele fosse fazer. A maior dificuldade é enfrentar essa realidade de hoje em dia, porque a maioria das famílias estão desestruturadas e os alunos levam esses problemas de casa para a escola. (P.3).

A Geografia da universidade é bastante aprofundada e a da escola é a mais superficial possível, se você for ensinar da forma que se aprende na universidade, os alunos não irão aprender nada. As aproximações são os planos de aulas que faço todos os dias, aprendi a fazer na universidade. Eu sempre planejo minhas aulas baseadas em imagens e vídeos, porque na minha concepção eles ficam mais curiosos. (P.4).

De acordo com as falas anteriores, fica claro que cada aula é uma realidade diferente, assim como as expectativas que cada um construiu acerca da profissão e da Geografia. Infelizmente, devido às dificuldades do dia a dia, a maioria dos professores acaba por reproduzir práticas tradicionais, tanto para obedecer a um padrão de gestão escolar ou por não terem condições de trabalhar conforme esperavam, ficando então, entre seguir o livro didático (com cadernos de atividades, plano de curso e avaliações) ou seguir programas oficiais que listam conteúdos para todo o território nacional, desprezando as realidades regionalizadas, nas quais os alunos estão inseridos.

Contudo, uma vez no ambiente escolar, além dos desafios recorrentes a discrepância entre o real e o ideal, há ainda dificuldades relacionadas às condições de trabalho docente, como problemas com: Recursos pedagógicos (compreendem a falta de materiais para as aulas); Instalações físicas/infraestrutura (envolvem a falta de espaço para desenvolver o trabalho); práticas educativas (incluem as turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, planejamento das aulas, inexperiência, capacitação); Aspectos relacionais (abarcam problemas disciplinares, relação com as famílias, falta de apoio ao iniciante), e plano de carreira (que comporta a questão da desvalorização do magistério), que são assuntos para o próximo capítulo.

3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO COMO CONDIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE DE GEOGRAFIA

Não é intenção, neste capítulo 3, entrar num debate profundo sobre o desmonte da escola pública, do sucateamento do sistema de ensino, e da falta investimento na educação do nosso país, embora isso já explique muita coisa. Este capítulo tem como foco conhecer as dificuldades do professor iniciante de Geografia, decorrentes das condições de trabalho, e seus reflexos no exercício do magistério, partindo do pressuposto de que o trabalho docente depende, em grande medida, da existência de condições adequadas à sua realização. Considera-se, como em Oliveira e Vieira (2012, p. 156), a noção de condições de trabalho como:

o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários...”. No âmbito do trabalho docente, tais condições envolvem a forma como o trabalho está organizado, a jornada de trabalho, os recursos físicos e materiais, entre outros aspectos. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Além disto, há as relações de emprego, como as formas de contratação, de remuneração, de carreira e estabilidade; a divisão das tarefas e responsabilidades; a jornada de trabalho; dimensões quantitativas do ensino, como o tempo de trabalho, o número de horas-aula obrigatórias e o espaço e recursos para realização do trabalho; e os sentimentos vivenciados pelos professores frente aos desafios e às condições às quais estão submetidos. Em síntese, as condições de trabalho docente compreendem todos os recursos que tornam possível a realização da atividade de ser professor, seja ela de ordem estrutural, operacional, pedagógica, financeira, material ou humana.

No item 3.1 são abordadas questões relacionadas às condições de ordem estrutural, referente ao ambiente (espaço físico) de trabalho. No item 3.2, a discussão parte das narrativas dos colaboradores desta pesquisa, que dizem atuar profissionalmente num ambiente que popularmente é representado como “sua segunda casa”, mas que não se sentem como se estivessem nela. A gestão escolar, por sua vez, seria como uma “mãe” que acolhe e direciona, mas que no dia a dia na escola, para o professor iniciante, não oferece as regalias “maternas”: acolhimento e proteção, mas sim, muitas vezes, os limita e os deixa a própria sorte. Os colegas de trabalho se aproximam de “irmãos”, no sentido de disputar espaço, e assim, nesta grande casa, ou no seio desta “família”, os professores iniciantes de Geografia sentarão à mesa e serão

convidados a jantar, dirão para eles: “Sintam-se em casa”, mas sempre os lembrarão de que não estão.

No item 3.3, a investigação parte do que Kaercher (2004), considera como “aspectos não racionais da docência”, e que estão ligados ao conflito, sentimentos de insucesso, de fracasso, de medo, a insegurança, a resistência, a ansiedade, a crises, a sensação de solidão, dentre outros que são vividos e sentidos pelos profissionais iniciantes que atuam na escola. Estes aspectos envolvem dimensões inter-relacionais, como o mundo interno do sujeito, as experiências, crenças e expectativas, a dinâmica da instituição educacional, sua estrutura, ao apoio oferecido, a relação entre os pares, defasagens da formação inicial e a lógica social atual, as quais modificam de alguma maneira, os comportamentos e as formas de sentir.

3.1 “A Escola é a nossa segunda casa.” Como está a sua, receptiva ou sucateada?

Para os educadores, em especial o professor iniciante, que chega ansioso, cheio de ideias e perspectivas para atuar na escola, e mais especialmente o professor iniciante de Geografia que, além disso, possui um olhar sensível sobre o meio, um ambiente escolar limpo, pintado e organizado faz toda a diferença, o faz sentir-se acolhido, com a sensação de que vai ter condições de colocar suas ideias fresquinhas em prática e ainda percebe que o aluno, naquele espaço, pode também sentir-se acolhido e irá aprender mais. Porém, nem sempre encontramos instituições de ensino bem planejadas e organizadas, acarretando deficiências na aprendizagem e dificultando o trabalho do professor.

Problemas como: a falta de higiene dos banheiros, das salas de aula, do refeitório ou dos arredores da escola, que além de dar visivelmente à escola um carácter hostil, pode acarretar doenças como alergias, problemas respiratórias, viroses, infecções ou atrair animais; a falta de ambientes destinados à leitura, a alimentação e ao descanso; a falta ou indisponibilidade de material didático, de equipamentos, de internet; de sala de informática, de aparelhos como impressora, data show, TV e reprodutores de som e imagem; o número excessivo de turmas que o professor assume; salas com turmas numerosas que aumentam a sensação térmica e o barulho, dificultando a concentração dos alunos e o trabalho do professor, e; a falta d’água, de merenda escolar e de segurança na escola são apenas uma parcela das dificuldades e desafios enfrentados por alguns professores no dia a dia na escola no nosso país, e que fazem com que professores e alunos se sintam desprotegidos, desanimados e cansados.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar precisa ser convidativo, oferecer espaços destinados à alimentação, lazer e estudos dos alunos e também dos professores, assim como

dispor de insumos necessários para a realização das atividades, o que fica difícil quando o ambiente escolar não ajuda, tornando a ida à escola um fardo para os alunos e sendo um ambiente desestimulante para o professor, principalmente para quem está nos primeiros anos da docência se adaptando a escola e descobrindo seu ambiente de trabalho.

Estudos como os de Redican (1988), revelam que os professores estão sujeitos a processos de tensão no exercício de suas funções, decorrentes de vários fatores relacionados às suas condições de trabalho, tais como: rigidez administrativa e supervisão pedagógica das escolas; falta de autonomia para atuar criativamente; ausência de reconhecimento profissional pelos integrantes da hierarquia administrativa na instituição escolar; uso do tempo pedagógico para tarefas administrativas; fragmentação de trabalho/ divisão entre corpo docente e pessoal de supervisão; e desvalorização do trabalho do professor.

Quando questionados sobre as condições de trabalho na escola, os professores iniciantes relataram em sua maioria ter mais de uma turma, um deles tem até oito turmas, trabalham em mais de uma escola e fazem mais de um expediente, receberam as turmas consideradas as mais indisciplinadas e afirmam sentir falta de tempo para planejar as aulas, de materiais desde livros, objetos para fazer maquetes, até sala de informática para usar o Google Earth, Google Maps, sites de busca e pesquisa e outras geotecnologias essenciais para uma aula de Geografia mais dinâmica.

Eles geralmente colocam os contratados com as piores turmas. Então não tem como escolher. As salas são numerosas, nós temos quase 40 alunos, então essa superlotação atrapalha. A coordenação também não disponibiliza tanto recurso pra nos auxiliar. E também tem a questão do transporte. Às vezes eu quero fazer um estudo de campo e a empresa não disponibiliza. E também a questão da sala de informática. Eu sempre gostei de tecnologia, então eu queria usar o Google Earth, Google Maps, porque é básico, e quando eu chegava para utilizar eu tinha que antecipar um mês antes, os computadores também não estavam montados, então tinha que ajeitar tudo. Não era fácil a liberação dos computadores. (P.2).

Os efetivos sempre têm os privilégios deles, os alunos deles (a maioria) tem os livros, já os contratados com no meu caso, meus alunos não tem livros e os que têm não levam. A escola não oferece estrutura suficiente, a biblioteca, por exemplo, não tem exemplares para todos, além de ser pequena. O que tem na escola a dispor das aulas é um Datashow e uma caixa de som, que se quiser usar tem de reservar 15 dias antes. Sim, E quando você chega pra dar as últimas aulas, os alunos estão todos querendo ir embora e não prestam atenção, você se frustra e diz “—eu não quero mais pisar aqui”. (P.3).

“Sempre produzo maquetes com eles, mas o material temos que comprar, mas a turma faz uma vaquinha. Mas a escola fornece Datashow, notebook, e caixa de som, mas material para produção em sala a escola não fornece”. (P.4). Já o professor iniciante da escola particular afirma não ter problemas em relação ao apoio da escola com materiais e equipamentos, e

reconhece essa diferença quando relata que as condições da escola onde realiza seu trabalho são boas justamente por ser privada:

No meu caso, que eu estou trabalhando na rede privada, ela fornece esses equipamentos, essas ferramentas para você trabalhar metodologias inovadoras, mas na escola pública, na maioria das vezes, você tem que se prender ao tradicional, tanto pela falta de incentivo da gestão da escola, quanto pela falta de estrutura da escola. As salas lá são climatizadas, tudo arrumadinho. Mas na pública eu sofria no ventilador, sem falar no stress, mas agora não, como na rede privada é mais organizada então a gente tem livro, usa o globo, mapas, joguinhos de E.V.A. (P.1).

Ainda assim, P.1, na busca de uma remuneração maior, aceita trabalho dobrado ministrando aulas de uma disciplina para qual não teve formação: “Tenho duas turmas, mas é Geografia e Matemática, porque lá não tem, aí eu que dou aula também.”

Aliado a isso, as aulas de Geografia são sempre “quebradas” (interrompidas pelo intervalo) ou são as últimas, e também aparecem em número reduzido no calendário quando comparado às demais disciplinas como Português e Matemática, o que evidencia a falta de importância dada ao conhecimento geográfico, ao passo que dificulta o trabalho do professor e compromete o aprendizado dos alunos. Atento a isso, um dos professores iniciantes de Geografia afirma que: “há limitação nas aulas, são apenas duas aulas semanais, era para ser umas quatro aulas, enquanto português são seis aulas. Aí a gente espreme o conteúdo para dar tempo ministrar” (P.4)

Nesse contexto, faz-se necessário abordar a questão do livro didático de Geografia, material indispensável para disciplina na escola, e que muitas vezes, embora nem todos os alunos tenham acesso ao livro, é o único material que o professor pode contar como auxílio no dia a dia. Alguns dos professores iniciantes entrevistados utilizam o livro Expedições Geográficas da Editora Moderna, outros já usam um livro da Coleção Vontade de Saber, da Editora FTD Educação, e os demais, o da Coleção Ser Protagonista da Editora Edições Sm. Embora seja um bom material, os professores iniciantes já percebem algumas limitações quanto ao conteúdo, às imagens, a ênfase ou a falta dela para abordar alguma temática, às atividades, considerando assim, o conteúdo do livro superficial, tendo que utilizar outros materiais:

“Tento trazer sempre o que for mais interessante e o que for mais profundo do que no livro, porque às vezes o livro tem mais imagem e eu tenho outros textos que explicam de uma forma mais simples. Por isso a gente traz os vídeos também, pra complementar e melhora a questão teórica.” (P.2).

“Eu utilizo tanto ele como outros livros” (P.3).

“Trago sempre imagens, banners que tem na escola, trago documentários, eles adoram.” (P.4).

“Utilizo como base para a sequência dos conteúdos, porém o livro não trabalha todos os conteúdos de uma forma específicas então utilizo outras fontes.” (P.5).

Assim sendo, esses depoimentos nos levam a concordar com a ideia de Nono (2011), de que a iniciação à docência é um período no qual os professores procuram ajustar suas expectativas às condições reais de trabalho que encontram, e que para se manter na profissão buscam se adaptar a uma série de limitações. É somente no dia a dia da escola, na condição de professor, que o iniciante passa a descobrir e descobrir-se, a construir e desconstruir saberes necessários à sua atividade profissional.

Logo, conhecido o ambiente de trabalho, o professor iniciante vai pegando o jeito e se adaptando, criando suas próprias estratégias de convivência e aprendendo a lidar com as adversidades de um ambiente escolar real. No entanto, além disso, outros desafios se apresentam para o professor novato, como: a relação com os alunos, com os colegas de trabalho, com os pais dos alunos e com a direção escolar, relações estas, que podem amenizar o choque de realidade, quando numa perspectiva de acolhimento, ou dificultar os anos iniciais do professor de Geografia. Como duas faces da mesma moeda, as relações entre os pares sociais que constroem o ambiente escolar, serão pauta do próximo debate.

3.2 Escola: Sinta-se em casa, mas lembre-se de que não está: Desafios que se moldam no ambiente de trabalho com os agentes da cultura escolar

Outro desafio do professor iniciante está nas relações que se estabelecem no dia a dia na escola com os alunos e suas famílias, com os colegas de trabalho e com a gestão da escola, que juntos fazem parte da cultura escolar e interferem no trabalho do professor, fazendo os primeiros anos de magistério ser acolhedor ou palco de competições e acirramentos, dependendo de como esse professor será recebido e das relações que irá estabelecer com os pares.

Neste contexto, a escola, ambiente de trabalho do professor iniciante, impõe modos de conduta, pensamentos e relações próprias. Os professores e alunos, ainda sob contradições e desajustes das práticas escolares dominantes, reproduzem rotinas, gerando a cultura escolar. As tradições, costumes, rituais, rotinas que estimulam a manter e reproduzir a escola condiciona o tipo de vida que ela desenvolve e reforçam os valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos constituintes da instituição.

Essa cultura tem influência direta sobre a aprendizagem dos indivíduos que nela convivem e no modo como o trabalho docente se estabelece. Para análise dessas normas e

práticas devem-se levar em conta os agentes que obedecem às ordens, podendo elas ser identificadas também fora dos limites da escola. Nesta linha, o estudo de Knoublauch (2008) complementa que:

(...) a escola socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela. É um mecanismo sutil de socialização que ocorre não somente pelo currículo prescrito e oficial, mas, sobretudo, pelas relações sociais que se estabelecem no interior da escola e pelas formas como o trabalho é desenvolvido no interior das salas de aula, contribuindo para a configuração do pensamento e da ação dos alunos conforme aponta Pérez Gómez (1998). Neste sentido, é possível afirmar que há uma cultura no interior das escolas que socializa seus alunos. Mas também é possível afirmar que existe outra espécie de currículo oculto que contribui para a formação dos professores ao ingressarem no exercício da profissão no interior da escola. Ou seja, aprender a ser professor envolve questões pedagógicas e outras questões que vão além delas. Há toda uma trama de significados, normas, valores, rituais, conhecimentos específicos da profissão docente e próprios da cultura da escola que não são explicitamente ensinados nos cursos, mas que devem ser aprendidos tanto para adaptação ao seu grupo como para desempenho profissional. Há uma cultura docente profissional que deve ser adquirida. (KNOUBLAUCH, 2008, p. 09).

Neste sentido é necessário observar ações e contextos que interagem e se cruzam em uma trama de significados que são próprios da cultura escolar. Dessa forma, desafios como: a dificuldade em se relacionar com os pais dos alunos, com os colegas de trabalho, que por vezes, pensam que os iniciantes querem tomar seu lugar; conflitos com a gestão escolar; falta de autonomia e liberdade, seja no trato com os alunos, na escolha do material ou na forma de se trabalhar Geografia em sala de aula; a pressão do sistema educacional; as burocracias; e apoio no ambiente do trabalho ou na profissão, são alguns dos impasses do professor de Geografia em início de carreira decorrentes das relações que se moldam no ambiente de trabalho com os agentes da cultura escolar.

Sobre a relação com os colegas, é problema comum, relatado pelos entrevistados, o fato de os outros professores se sentirem ameaçados, como se achassem que os iniciantes querem seu lugar, e com isso, deixam os professores novatos inseguros e com a sensação que estão sempre sendo vigiados. Quanto a isso, uma das professoras iniciantes de Geografia diz em entrevista que:

Os professores olharam pra mim e perguntaram: ‘tu vais estar aqui novamente?’, acho que eles pensam que eu vou tomar a vaga deles, aí sempre ficam observando o que você está fazendo, se está fazendo algo diferente. A maioria dos professores lá são contratados, daí surge essa insegurança. (P.3).

Outra empasse comum, mencionado por todos os participantes da pesquisa, está na relação com os alunos da escola que, em muitos casos, desestimula o interesse e vontade que

ele tem de se dedicar cada vez mais a sua prática profissional. Quando o professor não sabe lidar com a turma e manter a situação sob controle, a indisciplina dos alunos acaba se tornando mais um obstáculo para que ele consiga pôr em prática todas as suas atividades planejadas. Este problema, juntamente com os limites impostos pela direção, impede que o professor desenvolva novos projetos e utilize mais sua criatividade ao desempenhar sua prática. Quando questionados sobre as principais dificuldades do início de carreira ou sobre os pontos negativos da atividade docente, ou ainda sobre o que eles menos gostam na profissão, todos os entrevistados mencionam a indisciplina dos alunos como problema frequente na escola.

Relacionado a isso, Nérici (1994), aponta como um dos agravantes da má conduta dos jovens é o fato de a família estar se ausentando cada vez mais do processo de aprendizagem de suas crianças. Segundo ele, “A família [...] está, aos poucos, transferindo para outras instituições, notadamente a escola, a responsabilidade de educar seus filhos.” A necessidade de trabalhar fora de casa, os compromissos sociais, as tarefas extras e o corre-corre do dia-a-dia impede que os pais tenham tempo para educar seus filhos em casa e acompanhar seu desenvolvimento na escola. Sobre essa assertiva, um dos entrevistados comenta que:

A maior dificuldade em ter o controle da turma e lidar com os problemas que os alunos possuem. E tem muita a questão do comprometimento do aluno, tipo se você passa um trabalho pra casa os alunos não fazem [...] se o aluno leva um trabalho pra casa a mãe não pergunta se levou, nem se tem atividade pra responder. E eu tento. Quando eu chego em casa eu sempre questiono o que aconteceu, e sempre penso em como posso melhorar isso. Fico sempre procurando melhorar minha aula, sempre procurando novas metodologias, sempre converso com os colegas e diretora sobre como fazer tal coisa. Mas sozinha não tem como, então a maior dificuldade é essa, a de enfrentar essa realidade de hoje em dia, porque a maioria das famílias estão desestruturadas e os alunos levam esses problemas de casa para a escola. (P.3).

“Os aspectos negativos é quando você faz de tudo pelo aluno e ele não tá nem aí para o que você está falando, quando o aluno leva você na brincadeira, não lhe respeita. Alguns alunos dizem: ‘eu não respeito nem minha mãe, eu vou lhe respeitar?’ isso dói muito.”(P.3).

Do mesmo modo, quando questionados sobre a recepção dos colegas de trabalho ao iniciar a atuação profissional, os entrevistados relatam até conquistar os alunos, mas encontram desafios ao não conseguir uma boa relação com os colegas de trabalho ou com a gestão. Sentem falta de um apoio maior e de acolhimento dos outros profissionais para fazer da docência um cenário de motivações e conquistas:

Foi abaixo do que eu esperava, inclusive fui desestimulado. Por eu ter passado 11 anos estudando nessa escola, ter dado o meu melhor lá, então eu esperava uma recepção calorosa e não foi. Parecia que eu era um intruso. Eu ainda consegui conquistar os

alunos, mas não consegui conquistar a coordenação. Eles sempre achavam que por eu ser contratado, eles estavam num nível mais elevado. Já esse ano, como eu mudei de escola, foi uma recepção que eu queria ter encontrado na escola onde eu passei 11 anos. Fui super bem recebido, eles tinham aquela preocupação se eu estava precisando de alguma coisa, de material, se eu precisava de ônibus para fazer viagem de campo (P.2).

Pra mim não foi nada bem. A recepção na sala de aula pelos alunos não foi nada calorosa, aí você já se pergunta: “o que eu vim fazer aqui?”, tem também o olhar torto dos colegas, então você não se sente bem acolhida, mesmo tendo uma boa recepção por parte da diretora e vice diretora. A gente fica calada na sala dos professores e todo mundo conversando os próprios assuntos. Eu me senti uma estranha, justamente pelo fato de não conhecer ninguém. Existem algumas motivações a exemplo dos alunos que a gente se apega, e as frustrações são muitas também. As relações professor-aluno, professor-diretor e professor-professor é muito complicado e desmotiva a gente. (P.3).

Conforme o exposto, a maioria dos entrevistados aponta a falta de apoio profissional e pedagógico e o relacionamento como os colegas de trabalho como sendo algumas das principais dificuldades no início da carreira docente. Mariano (2006), compara esta fase do início da docência com um cenário de teatro ao afirmar: “Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar certo de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala” (p.19).

Assim, muito da questão da socialização do professor novato envolve ainda diferenças e divergências, bem como expectativas profissionais alimentadas a partir de ideário da profissão construído por ele no decorrer de sua formação. No entanto, o processo de socialização não ocorre de forma linear ou de igual maneira para todos. Outro professor, que atua na rede privada de ensino, diz não ter problemas com os colegas de trabalho e se sente apoiado e com motivações para exercer sua atividade. Faz ainda uma diferença entre a escola pública, em que também teve experiência, e a escola privada: “Na primeira escola, que era a pública, não tinha apoio. Agora na escola que estou atualmente, fui bem recebido, tive todo apoio pedagógico, tive tudo, tudo, toda aquela recepção agradável que faz com que instigue você a trabalhar.” (P.1).

Consideramos, então, que, para a compreensão do processo de socialização profissional é necessário levar em conta às características do grupo profissional a que o iniciante irá pertencer. Por conseguinte, quando se questiona os professores iniciantes sobre quais fatores podem ajudar um professor iniciante a integrar-se na escola, a maioria sente falta do apoio dos seus “semelhantes”, outros professores, como forma de união, força e respeito ao profissional que está chegando, bem como um apoio à novas práticas para as aulas de Geografia como o uso

de tecnologias e a tentativa de fazer aulas de campo, metodologias já deixadas de lado pelos professores veteranos, tento em vista sua experiência com a gestão da escola:

Acho importante que primeiramente os colegas apoiassem as nossas decisões, e que a coordenação ajudasse também, porque se ela não ajudar fica inviável a questão da adaptação. Outra questão é a de sempre incentivar a gente e incentivar estudos de campo, porque as vezes é mais interessante você ir na aula de campo do que ficar 24 horas na sala de aula, como também aulas de informática, porque isso ajuda bastante. (P.2)

Não obstante, existe ainda a intromissão na prática do professor, que não se dá somente por parte de outros profissionais da educação, mas também por pessoas que nunca frequentaram um curso de formação docente. Brzezinski (2002, p.14), relata que “Em nosso país, é prática corrente o saber dos professores não ser respeitado. Muitos dão opinião sobre sua área de conhecimento e, mais, sentem-se em condições de exercer a profissão sem ter a formação específica”. Dessa maneira, os depoimentos nos revelaram que o contexto escolar, é marcado pelas condições em que se dá a atuação profissional e pelo ambiente de trabalho, tonando-se elementos chave no processo de inserção do Professor Iniciante.

Ademais, apesar dessa situação frequente no cotidiano de trabalho dessas profissionais, o desejo de mudança mantém o iniciante convicto da sua ação profissional e continua lutando em busca de resultados positivos. No entanto, além da questão relacional, outros desafios são postos ao professor iniciante, e nem sempre dependem de questões físicas do ambiente ou são, necessariamente, resultado de uma formação deficiente, porém, essas dificuldades relacionais, estruturais e formativas, condicionam o aparecimento de problemas de saúde que atingem o lado emocional dos profissionais, sendo chamados de problemas não racionais da docência, muitas vezes ignorados socialmente. Esses aspectos serão foco do próximo item.

3.3 Aspectos não racionais da docência: Quando corpo e mente desenham sinais

Quando pensamos em professores com muitos anos de magistério, conseguimos montar mentalmente, com base no senso comum, a imagem de um professor experiente, mas também, cansado. Se formos além, conseguimos reunir mais características, tais como: alguém que tem um emprego fixo, uma família, tem seus bens, já tem uma relação maior com os demais profissionais do corpo docente e com os alunos, sabe como lidar com a disciplina, já sabem bem seus planos de aula, como usar o livro e como lidar com as adversidades do dia a dia, é o

famoso “macaco velho”. Com o tempo, esse professor se cansa, se estressa, tem problemas de saúde, como dores, problemas na voz e garganta, irritabilidade, choram com mais facilidade, dentre outros problemas que foram aparecendo conforme se passaram os anos na escola. Mas, e o professor iniciante, que problemas ele teria se está chegando agora com tudo fresquinho da universidade? Será que ele não está sonhando muito ou querendo demais de uma escola pública?

Pensando nisso, questionamos os professores de Geografia em início de carreira, sobre sentimentos e dilemas profissionais, a fim de saber o que eles sentiram nas suas primeiras experiências em sala de aula, se existe alguma coisa que lhe angustie no início de carreira, que sentimentos os tomam quando estão diante das adversidades do ambiente escolar, e se algo os levou a desistir ou a pensar em desistir da carreira docente. Os resultados estão expressos nos relatos a seguir:

Logo nos primeiros dias ficava ansioso, depressivo, estressado, fiquei um bom tempo chocado, olhando para os alunos. Dei bom dia ao invés de boa tarde, derrubei os materiais, esqueci o lápis na direção. E o que me angustia é a indisciplina de algumas turmas, o choque de realidade, as frustrações, o estresse. Penso em desistir quase todo dia. Mas eu fico por falta de opção, falta de verba, porque busco melhorias e a carreira é o suporte para eu permanecer na graduação. (P.1).

Nos meus primeiros 20 dias de aula eu me senti ótimo, eu estava com a auto estima lá encima, eu acho que foi perfeito, e a cada troca você tem uma experiência nova. Depois quando a turma já cria intimidade com você, tem dia que você chega péssimo, você pensa que o mundo vai se acabar porque você não deu uma aula boa ou pelo menos que não saiu como planejou. Outro sentimento é de raiva, porque as vezes você está preparado, pede tudo, monta tudo o que vai precisar na aula e simplesmente a coordenação não disponibiliza pra você, então isso afeta muito a gente. O que me deixa angustiado é a troca de professor, porque a gente que é contratado joga pra todo canto, e também a inveja, pensam que vamos roubar o emprego deles. E eu já pensei em desistir, foi quando passei por uma situação muito ruim na escola, criaram uma confusão distorcendo o que eu falei e ameaçaram denunciar a coordenação e eu sabia que eu não ia ter apoio de nada. Mas eu fiquei porque alguns alunos diziam: Professor, você é o único que respeita a gente, que não grita, que não bota pra fora e por isso a gente gosta muito de você. Tenho muito medo também porque sou contratado, você não tem o mesmo estímulo, atrasa o salário, você tem contas pra pagar, e aí? Você fica meio desestimulado. (P.2).

“O que a gente mais sente quando chega são as frustrações, as decepções, tem vezes que a gente se sente muito mal, culpada”. (P.3)

Eu fiquei desmotivado, eu tinha insegurança, muita insegurança. Eu chegava a pensar: será que é isso mesmo que quero pra mim? Minhas turmas eram muito trabalhosas, e eu tinha que me adaptar, para aguentar aquelas turmas tinha que ter muita experiência e eu tinha pouca. Pensei em desistir porque aqui não estou seguro, não sou efetivo. Eu me sinto satisfeito com minha profissão, eu gosto, não sou tão fascinado, mas gosto.

Mas, se eu tivesse uma outra oportunidade de emprego eu iria, porque aqui eu não sou efetivo (P.4).

Sinto-me inseguro, me vejo numa situação desconfortável, jogam os professores iniciantes em uma sala sem auxílio, como quando se estar aprendendo a nadar. É insegurança, é salário. E minha angústia é não saber se estou conseguindo fazer tudo que posso para ajudar os alunos. (P.5).

Aliado a isso, quando questionados sobre o apoio profissional, sobre a recepção dos colegas e da escola, a falta de apoio e de incentivo por parte dos colegas de trabalho, que está há mais tempo no magistério, entre em cena novamente como fator causador de desconforto, de descrédito de si mesmo e da profissão, de insegurança e de medo do que estar por vir, e que estão expressos em falas e questionamentos desencorajadores, tais como:

A maior dificuldade é o apoio que recebe, por exemplo, você chega super empolgado, aí eles dizem: Ah, coitado! A pior turma. Tão novinho, estragou a vida. Podendo ir procurar outra coisa. Então esse desestímulo que você recebe dos colegas, faz com que você fique com o pé atrás e até mesmo desista da sua profissão, ou se não: meu filho, tão novinho, vá “caçar” outra coisa pra fazer, faz ENEM, vai estudar pra outro curso. E no dia a dia ainda tem as lamentações. (P.1).

Assim, diante dos depoimentos e, apesar de nem todos serem afetados da mesma maneira, pelos mesmos motivos ou na mesma intensidade, percebe-se que ao iniciar a carreira profissional, o docente passa por experiências específicas e com características próprias que podem definir o seu perfil e contribuir para o desenvolvimento que vai ter ao longo dela. Neste momento, os professores podem vir a se defrontar com diversos desafios, tensões, sentimento de insegurança, incertezas, medos, frustrações, angústias, estresse, ansiedade, isolamento, desmotivação, crise de choro, de pânico e de ansiedade, depressão, bem como o enfrentamento da complexidade da situação profissional e da realidade do contexto escolar.

Estes podem ainda ser resultados de estresses e pressões do ambiente, tais como: salas lotadas, falta de infraestrutura, distorção idade/série, violência escolar, descaso familiar, dupla jornada, salários baixos, desarticulação de políticas educacionais, falta de apoio em termos de políticas públicas, de carácter institucional, pedagógico e familiar, o fato de serem contratados, além de outros fatores que influenciam direta e indiretamente a atuação docente.

Além disso, há ainda outras consequências, como: prejuízos no sono, rouquidão e perda de voz, alergias, tendinites e dores nas articulações, enxaquecas, gastrites, abuso de medicamentos, sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino, e como forma de fugir de situações conflituosas, surgem os atestados, pedidos

de transferências, desejo de abandonar a docência, esgotamento, como consequência da tensão acumulada e depreciação do eu.

Diante dessa problemática, pensar as emoções dentro da perspectiva geográfica é um desafio, pois, essa área de conhecimento, comumente nos apresenta um terreno com espaços ordenados por princípios racionais e lógicos. Além disso, costuma-se investigar, na Geografia, o homem e sua relação com o meio, na perspectiva do capital, da técnica, da tecnologia, do trabalho, da produção, da política e economia, sem levar em consideração o homem na sua intimidade, os sentimentos despendidos sobre o meio, pelos quais ele (re)faz atividades com mais ou menos intensidade.

Assim, nossa relação com o espaço não é meramente visual ou corpórea, mas também é envolvida por emoções, possibilitada a partir das nossas experiências e vivências, onde determinados contextos, processos históricos e práticas culturais vão modificar nossa relação com o espaço. Num olhar geográfico sobre a questão, nossas relações espaciais e sociais estão envolvidas por questões emocionais. Assim, podemos compreender as emoções enquanto fatos espaciais.

Além disso, muitos professores desenvolvem problemas físicos e mentais, relacionados, em grande medida, ao quadro de sucateamento da Educação e, conseqüentemente, do trabalho docente, questões decorrentes de formas de trabalho flexível, marcadas por uma quebra drástica dos direitos trabalhistas, como é o caso das contratações temporárias, resultando na flexibilização e precarização do trabalho, perdas salariais e desvalorização da profissão docente, o que será pauta no próximo capítulo.

4 OS TRÊS “DES” DA PRECARIZAÇÃO: DESVALORIZAÇÃO, DESINVESTIMENTO E DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Através de uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação, aliada a inclusão de uma lógica empresarial como medida de eficiência e eficácia da escola, a educação e a função docente tornam-se mercadoria. A educação deixa de ser um direito e o trabalho docente tem seu papel reduzido. Assim, a organização da sociedade que segue a lógica do mercado tem, enquanto uma de suas consequências para o trabalho, a precarização.

Nesta pesquisa, literaturas indicam algumas das caracterizações da precarização do trabalho docente, tais como: flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. Acrescenta-se ainda, no que tange às consequências da existência dessas modificações como: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos.

Assim, o docente, enquanto trabalhador assalariado que garante seus meios de subsistência através de suas habilidades intelectuais, físicas e emocionais, constitui-se atualmente em uma das categorias profissionais que mais sofre as consequências negativas, advindas do quadro de organização da produção capitalista contemporânea que, no Brasil, tem seguido os preceitos do neoliberalismo. Este, por sua vez, estabelece condições necessárias à continuidade da produção capitalista, defendendo os interesses dos detentores dos meios de produção, em detrimento dos interesses dos trabalhadores. Defende ainda a necessidade de manter o trabalhador em condições de vulnerabilidade, refém das flutuações do mercado de trabalho.

No entanto, essas mudanças acontecem de maneira muito rápida, de forma que o professor não possa “se defender”, muito menos questionar, resistir ou de sugerir outros caminhos para conduzir seu trabalho. Desse modo, aliada às novas reformas do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a precarização do trabalho docente no

contexto Neoliberal, desabilita o conhecimento geográfico, reduz os professores a transmissores de conteúdo e o aluno a um mero receptor.

Assim, o objetivo deste capítulo é conhecer e identificar as principais dificuldades do professor iniciante de Geografia, inseridos nessa realidade, observadas algumas características como: a profissão docente como um desejo missionário, que impede a reflexão sobre a prática docente; a questão salarial; a jornada de trabalho e contratos; a descaracterização; a super-responsabilização; a terceirização do saber docente; a atribuição de muitas tarefas; a romantização e naturalização das dificuldades do trabalho docente; a redução de mestres a ensinantes, dentre outras características que contribuem para falta de valorização, de investimento e de apoio a estes profissionais.

4.1 Interfaces entre as expectativas do trabalho, o desejo missionário e o fazer-se docente

Uma característica muito forte nos depoimentos dos professores iniciantes de Geografia foi o fato de considerarem a profissão como uma vocação, um dom, ou uma missão, em face de uma profissão com nuances idealista, quase missionária, que parecia ter grande reconhecimento no passado. Assim, ao inquirirmos sobre as motivações que levaram os sujeitos à profissão, pudemos notar uma interessante introdução a esse mergulho mais subjetivo da pesquisa, através da fala de um dos professores quando diz que:

Eu queria fazer Medicina, então eu sempre me inspirei a cuidar das pessoas, alcançar um bem-estar a população e a comunidade. Só que como professor está dando também para salvar muitas vidas, porque eu estou levando a criticidade para as pessoas, apesar de em alguns casos não dar pra ajudar muito. (P.2).

Embora seja muito bonito de se ler e, não seja errado alguém dizer que tem um dom ou que está vocacionado à docência, para muitos destes professores e professoras que apontaram a escolha da carreira dentro desse contexto idealizado, a docência é algo além do emprego, por isso sua escolha não se centra na realização do sujeito profissional, mas no caráter missionário do ofício, uma devoção ao outro, à sociedade. Para Alves, isso se justifica historicamente:

A disposição de servir e de ajudar ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram, então, convocados colaboradores leigos que, para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão

de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário (ALVES, 2006, p. 09).

Apesar de parecer uma visão até ingênua, a perspectiva missionária da docência pode revelar nuances de crítica e politização, quando a “missão” ganha o sentido de transformação. Nessa direção, embora o foco da escolha profissional ainda seja “o outro”, no contexto de servir à sociedade, ela engendra a prerrogativa da mudança social, como advertiu o professor (P.2). que, ao justificar sua escolha, informou ter feito essa opção por “poder salvar muitas vidas.”

Destacamos ainda que outros docentes informaram ter escolhido atuar no magistério face a existência de vagas no mercado de trabalho, a influência da família ou de seus professores, a possibilidade de obterem empregos estáveis por meio de concursos públicos e alguma identidade com (ou facilidade na) área estudada na graduação. Estes se diferenciam aqui por centrarem suas escolhas em uma perspectiva do trabalho, onde o sujeito da escolha está centrado no trabalhador, e não no outro, na sociedade:

Primeiro, a facilidade de emprego, digamos assim, foi o que mais me atraiu. Até o momento eu não tive a oportunidade de ser concursado, Então, no primeiro instante foi por acaso. Na escola de um sítio vizinho de onde eu moro estavam precisando de professor de matemática, como eu tive 4 períodos de matemática, eu fui colocado como substituto. Eu até gosto muito do curso de Geografia, não pra me ver como docente, tutor do ensino básico, mas eu gosto muito, principalmente para ensinar no ensino superior. (P.1).

Foi mais a questão da proximidade da universidade para São José de Piranhas, porque na minha opinião eu não tinha e não tenho a vocação de ser professora, mas, devido às circunstâncias, como sou filha de pais agricultores e como é a oportunidade mais fácil pra gente uma universidade pública, tendo o transporte de graça. Na verdade o curso que eu queria pra mim era advocacia, eu queria ser advogada desde pequena, mas eu me casei e o curso só tinha em Sousa, meu esposo não tinha como ir comigo e aí ele trabalhava e não tinha como deixar ele e morar em Sousa, e aí eu vim cursar Geografia. (P.3).

“Eu sempre achei bonita a profissão de professor, e sempre me identifiquei com a disciplina. Mas se eu tiver a oportunidade de outro emprego, eu deixaria a profissão. Porque somos muito desvalorizados.” (P.4).

“Me tornei professor por influência da minha família, ainda tenho dificuldades com relação a encontrar emprego, pois, sou substituto e o salário é baixo.” (P.5).

Em comum, todos esses docentes fazem crer que se tornaram professores por escolha, mediante a autonomia da opção, a soberania do sujeito, por condições de oportunidades possíveis na cidade, e em virtude das condições sociais que impossibilitavam mobilidade para outras cidades e escolhas melhores. Entende-se, todavia, que a referida impossibilidade de fazer

outros cursos, em muito, é definida pelo lugar social dos sujeitos, por sua origem de classe, suas condições econômicas, principalmente nos pequenos centros, onde não há muitas oportunidades, e ainda pela manutenção do elitismo em alguns dos cursos mais concorridos, a obedecerem às lógicas perversas do capital.

Com isso, não é objetivo da pesquisa deslegitimar a ideia de vocação ou dom na perspectiva de servir à sociedade pela docência, mas sim observar que a perspectiva vocacional tem sido, a grosso modo, um empecilho à reflexão crítica da docência enquanto profissão, concorrendo inclusive para sua desprofissionalização.

Em segundo lugar, acreditamos que as escolhas são feitas dentro de círculos de possibilidades proporcionais às estruturas e questões de classe, onde os trabalhadores têm, regra geral, menor liberdade de escolha. Basta lembrar que a Medicina, por exemplo, também possui forte conotação missionária, vocacional, no sentido de servir ao outro, salvar vidas. Suas características de classe, no entanto, não reproduzem o distanciamento entre expectativas e vivências reais, a profissão é bastante reconhecida socialmente e materialmente, mantendo-se entre as mais concorridas nas universidades, com público oriundo das classes mais altas e de escolas privadas. Em outras palavras, os trabalhadores fazem escolhas, mas não qualquer escolha, apesar da ideologia neoliberal meritocrática afirmar que “basta querer”. As implicações estruturais determinam os limites das escolhas. Essas nuances, inclusive, não passaram despercebidos por alguns dos nossos entrevistados.

A entrada e expectativas iniciais à profissão podem significar muito, mas não devem representar o todo, face às trajetórias dos sujeitos. Não buscamos, com isso, flagrantes de arrependimentos, incongruências, mas a riqueza e a complexidade das visões apresentadas pelos sujeitos ao desvelarem suas trajetórias face ao trabalho, até por que raramente são escutados nessa perspectiva. Em um mergulho empírico, observa-se que a profissão docente está embrenhada na ideologia do dom, da vocação e do sacerdócio missionário, não por um acaso ingênuo. Pensamos que a manutenção desta perspectiva, mesmo na formação inicial docente, é elemento que contribui para um tipo de alienação, por que realiza e agrava o distanciamento entre expectativas e realidade, escamoteando as feições estruturais e políticas que implicam a totalidade social do fazer-se docente enquanto trabalho e, em suas peculiaridades, como profissão que se realiza face às classes subalternas no seu processo educativo.

Ao aprofundar as distâncias entre as expectativas do fazer-se docente no âmbito da centralidade do trabalho, a perspectiva vocacional e missionária, alimentada na formação,

engendra uma alienação calcada na lacuna idealista e despolitizada que dificulta a compreensão da dimensão profissional e, inclusive, a resistência.

De mesmo modo, fatores como salários, jornada de trabalho e contratos, fazem parte do ideário da profissão docente e podem revelar, ainda no início da carreira, a quebra de expectativas, precarização do seu trabalho, provocando desde o desestímulo para atuar profissionalmente, até a desistência do professor, marcada por sua saída da escola, tema do próximo ponto.

4.2 Salários, jornadas e contratos: O tripé da precarização

A precarização do trabalho docente do iniciante se engendra, no recorte feito nesta pesquisa, no tripé: salários, jornadas e contratos. Sobre a questão salarial, nota-se na categoria docente uma tendência crescente de flexibilização do trabalho, com destaque a perda de direitos trabalhistas, trabalho sem estabilidade, arrocho salarial e pluralização dos professores em camadas com cada vez menos seguridade, principalmente para os professores iniciantes que são contratados. Nesse sentido, aflora aí mais uma faceta do paradigma neoliberal, a tendência a reduzir custos com o pagamento dos professores. A contratação Temporária, que é o caso dos sujeitos desta pesquisa, exime o Estado do pagamento de diversos direitos trabalhistas aos professores temporários, e os deixa sob uma situação de fragilidade e insegurança sempre que os contratos se extinguem. Assim, é muito comum que, iniciantes contratados, não recebam seu salário todo mês ou não o recebam nos meses que sucedem ao fim de seu contrato.

Diante dessa situação, os entrevistados relatam que ser contratado é um grande empecilho, pois compromete sua liberdade, autonomia, autoridade e segurança na instituição. Quando questionados sobre suas maiores dificuldades e sobre a principal diferença entre ser concursado e ser professor temporário, acrescentam ainda que:

Ser efetivo é minha maior dificuldade. Eu não vou mentir, tenho contas pra pagar então ter aquele dinheiro garantido todo final de mês é o que preciso sempre. Eu já passei foi 6 meses sem receber. O professor temporário não pode fazer nada daquilo que ele pensa, ele tem que fazer sempre aquilo que a escola pede. O efetivo não. Pode fazer metodologias diferentes, pode aplicar a prova X e Y, do modelo que ele achar que a turma gosta. E os ajeitadinhos também podem fazer o que pensa, eu falo isso porque já presenciei na escola. Mas a dificuldade que eu acho é quando você é contratado, é uma dificuldade porque você não tem o mesmo estímulo, atrasa o salário, você tem contas pra pagar, e aí? (P.2).

“Agora, a minha maior dificuldade é a questão do emprego fixo. Porque aqui eu estou hoje e posso não estar amanhã. O contrato aqui é renovado todo ano, a cada ano é um risco de sair do emprego porque só sabemos se vai precisar de nós contratados em janeiro”. (P.4).

Com base nos depoimentos abordados, fica claro um quadro de intensificação do trabalho docente, do cansaço e adoecimento de professores e professoras, no início de carreira. Mas esse cenário, sujeito aos ideais do sistema neoliberal, não se limita em trabalhar muito e ganhar pouco. Uma das características mais presentes do trabalho docente do iniciante é a instabilidade. O número de docentes contratados como substitutos, por tempo determinado, com menos direitos que efetivos é impressionante. Assim, a questão dos contratos e da flexibilidade torna-se primordial para compreendermos o cenário docente, completando o tripé material da precarização.

Este cenário é composto, portanto, de docentes mal remunerados, que trabalham muito, durante muitas horas em diferentes turnos e jornadas, sem tempo para preparar aulas e corrigir as atividades, fragmentados por uma diversidade de tipos de contratos que os colocam uns contra os outros, e caracterizados pela instabilidade e pela insegurança. Aliado a isso, com jornadas intensas, como no caso dos protagonistas desta pesquisa, que trabalham em mais de um horário, os profissionais não tem tempo de fazer uma especialização, um mestrado ou estudarem para concursos públicos, muito menos para refletirem sobre a sua própria profissão. Assim, o bolso vai fazendo a função do coração, onde ao aceitar duplas jornadas para conseguir ganhar um pouco mais, acabam trazendo consequências para seu trabalho, para seus alunos, para sua saúde e para vida pessoal.

Por outro lado, a flexibilização do trabalho do professor vai além das da diminuição de garantias, inclui-se também, os fenômenos da “desprofissionalização”, “comunitarismo” e “intensificação” do trabalho docente. A desprofissionalização é identificada com a inserção de novas funções. Essas novas exigências, incluindo a crescente cobrança de instâncias superiores para uma elevada aprovação dos alunos, em uma clara ideia de educação em números, contribuem para um sentimento de desprofissionalização, da perda da identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante: O professor diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004).

Desse modo, o “trabalho de formiguinha”, muitas vezes associado ao trabalho docente numa instituição escolar, que seria feio em conjunto e com a ajuda de todos, pode tornar-se um desafio quando se acumulam tarefas, que muitas vezes não fazem parte da função de professor,

em que, ao invés de formiguinha, precisaria ser Centopeia, para tantas atribuições, discussão feita no próximo tópico.

4.3 Se fossemos Centopeia ainda nos faltaria mãos: Paradoxos da profissão docente

Outra dimensão importante da intensificação do trabalho docente diz respeito ao fato dos docentes terem incorporado ao seu trabalho novas funções e responsabilidades para responder as exigências dos órgãos de controle, bem como da comunidade. Desta forma, pode-se entender a intensificação do trabalho docente como resultado da ampliação das responsabilidades e atribuições dos docentes, tendo em conta o mesmo tempo de trabalho e a mesma remuneração.

Sendo assim, para além da jornada de trabalho, o tempo dispendido pelos professores para darem conta das inúmeras tarefas que lhes são impostas, vem a ser uma importante fonte de intensificação, que acaba degradando o trabalho docente, que pode ser visto desde as coisas mais simples, como falta de tempo de ir ao banheiro, de parar para tomar um cafezinho, até a falta de tempo para atualizar-se na sua área.

Assim sendo, os professores desta pesquisa, afirma em seus depoimentos ter muitas tarefas e burocracias a se fazer, tendo mais obrigações que os efetivos que podem escolher as turmas e como trabalhar; recebem menos e para suprir essa necessidade se submetem a “bicos”, lecionando em áreas diferentes da Geografia; e não tendo tempo suficiente para planejar aulas e trazer novas metodologias, não conseguem suprir certas dificuldades, como a de lecionar alguns conteúdos do conhecimento geográfico, tampouco conseguem dar conta, com o mesmo empenho, de todas as obrigações durante o dia nas escolas que lecionam, devido sobrecarga.

Aliado a isso, há ainda, por meio dos processos de flexibilização e mercantilização do ensino, a privatização do ensino, que terceiriza o compromisso e o dever para com a educação. Na mesma medida, este fenômeno opera em desfavor da valorização dos profissionais, pois, os professores ficarão sujeitos à ideologia de mercado, perderão autonomia e terão que adaptar a sua capacidade criativa aos desígnios do empresariamento do processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário, há ainda o aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial, a inadequação ou até mesmo ausência de planos e cargos, e a perda de garantias trabalhistas, o que tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério.

Assim, há um paradoxo entre o excesso das atribuições da escola, o excesso de pedidos que a sociedade faz ao professor e, ao mesmo tempo, a falta de condições e de amparo para realização destas atividades. Do mesmo modo, é também um paradoxo a glorificação da

sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais que não precisam de grande amparo ou formação, de boas condições salariais, a ponto de apenas um suposto “notório saber” servir para ser professor.

E por fim há outro paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo. De modo semelhante, aliado às interfaces entre as expectativas do trabalho e o desejo missionário de fazer-se docente, a precarização e a múltipla atribuição de tarefas ao professor iniciante, ganha destaque no próximo debate, com características que se perpetuaram ao longo do tempo em relação ao ideário da profissão docente, e que se revelam na minimização das dificuldades do professor por parte da sociedade que tanto cobra dos profissionais.

4.4 “Ostra feliz não faz pérola”: Naturalização das dificuldades do trabalho docente.

Diante dos atuais discursos de naturalização da meritocracia e, pautados na construção da profissão docente por meio de um dom, uma missão, uma vocação ou “por amor”, também são exigidas características desta natureza. Das professoras exige-se docilidade, paciência, que logo são chamadas de “tia”, que ao mesmo passo que aproxima a figura docente de um papel familiar, de cuidado e proteção ao aluno, descaracteriza e desqualifica a profissão, de modo que atitudes de reprovação por parte dos professores sobre os alunos ou reclamações, são inadmissíveis e passíveis de repreensão familiar, mesmo comprovada indisciplina na escola.

Atento a isso, Paulo Freire (1997), afirma que “a tarefa de ensinar” não deve transformar “a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”. Segundo o mesmo autor, identificar a professora com tia “foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve”. Para completar, muitos pais possuem a mentalidade de que a escola é a responsável pela formação de seus filhos. É o velho ditado: “Sou eu quem paga o seu salário”.

Aos professores é exigida uma habilidade que, segundo o senso comum, é característico dos professores do sexo masculino, que é a autoridade. Nas aulas dos homens o barulho parece ser menor, os alunos não ameaçam sua integridade física com a mesma frequência que o fazem

contra as professoras, e em meio a situações de desentendimento entre alunos, são os professores que são chamados para solucionar este problema. Logo, alguns problemas parecem nem existir diante da figura firme do professor.

Neste cenário, problemas com contratos, de baixos salários, de jornadas desgastantes, de problemas de saúde física ou mental, de indisciplina dos alunos, desconforto do ambiente escolar, dentre outros, tornam-se invisíveis, afinal, tem-se um dom natural para ser professor, e lidar com tais situações faz parte da “missão”. Outro fato recorrente na profissão, no tocante à naturalização da problemática do mal-estar e dos sofrimentos e adoecimentos na docência, é que professores têm dificuldades em perceber o processo de saúde-doença no trabalho e demoram para buscar serviços de atenção à saúde, e quando o fazem, apresentam pouca aderência aos tratamentos e às formas de cuidado, por falta de tempo, já que estão submetidos a intensas jornadas.

Desse modo, essa naturalização tem sido uma estratégia recorrente e eficaz para perpetuação de situações opressivas ou, conforme Freire (1996), uma das principais armas na manutenção de situações de dominação e de acobertamento da realidade. Essa é a “força da ideologia fatalista dominante que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores” (FREIRE, 2000, p. 43).

Depreende-se que esta profissão, também, é vista pelos próprios professores como estando imbuída de “características humanitárias, altruístas”, parecendo depender muito mais da dedicação e do gosto ou vocação que têm por ela, de tal modo que isto lhes daria força e coragem para enfrentar o dia a dia. Isso em parte pode dar certo caráter sacerdotal à profissão, como já foi apontado, podendo contribuir para desfocar outros aspectos que são importantes para a construção de uma prática profissional e seu sucesso, e com isso gerar processos de naturalização que podem contribuir para posturas fatalistas e pouco coletivas em uma perspectiva comunitária.

Contudo e, concomitante a isto, Lima (2004), atenta para o fato de termos que “problematizar, portanto, essa atitude de naturalização das dificuldades que perpassam o processo de inserção profissional do professor na carreira docente, reconhecendo e questionando as suas especificidades com relação às demais profissões do mundo do trabalho, bem como as fragilidades existentes e as lacunas deixadas pelos cursos de formação inicial.” Dessa forma, ao pesquisar, refletir, problematizar e considerar histórias vivas de experiências profissionais, foi possível tecer algumas considerações acerca da temática abordada nesse estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito central de investigar o início da trajetória profissional dos professores de Geografia, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação onde estão inseridos, fica evidente que embora seja um período frágil, marcado pelo choque de realidade, em que o professor novato percebe, por meio da vivência do dia a dia na escola, as diferenças entre os ideais relacionados à profissão e o cotidiano real, os anos iniciais da docência também representam descobertas associadas ao fato de terem um trabalho, sua própria sala de aula, de poder colocar em prática suas ideias, de fazer amizades profissionais e de ter a chance de se realizar pessoal e profissionalmente.

De modo semelhante, ao identificar os motivos que nortearam os professores a optarem pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior, considerando, além da trajetória pessoal, formativa e profissional, o contexto social, econômico, político e de localização geográfica em que os professores entrevistados deste estudo estão inseridos, também foi possível identificar algumas características que merecem destaque, tais como: a escolha do curso, geralmente associado a falta de oportunidade ou de condição financeira para estudar em outra instituição ou fazer o curso dos “sonhos”, o fato de serem responsáveis por ajudar na renda de casa, e o sentimento de missão e de dever para/com a sociedade.

Estas questões mostram que os entrevistados, que possuem renda baixa, e que dependem de ações governamentais, de projetos e políticas públicas, e estão inseridos num sistema que empurra a todo custo a meritocracia e a competitividade, desde a escolha do curso já enfrentam condições que os limitam e os condicionam a permanecer na profissão por necessidade, embora afirmem pegar gosto pela profissão com o tempo. Já o sentimento de missão, dom ou vocação que alguns dos professores usam para justificar a escolha ou permanência na profissão, pode levar a banalização das difíceis condições que a categoria enfrenta historicamente, dificultando a reflexão sobre a própria prática, e descaracterizando uma luta, uma vez que não se percebe como profissão, que merece apoio e investimento, e sim como um dever idealizado e missionário que põe o professor na condição de eterno devedor social e responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.

Partindo dessas questões, e analisando a formação acadêmica dos professores, percebe-se que esta, muitas vezes, se constitui desarticulada da realidade da escola básica, o que contribui para o desenvolvimento da insegurança e sentimento de solidão nessa fase de início de carreira. Ao iniciar a prática docente, os professores relatam dificuldades em ministrar alguns conteúdos, em elaborar metodologias, e de lidar com as dificuldades dos alunos, e apontam a

falta de projetos, programas, e atividades práticas que os aproximem da realidade escolar a que irão pertencer como uma falha do curso de formação. Logo, sentem-se privilegiados ao poder participar de oficinas, minicursos, monitorias, programas de iniciação à docência e de iniciação científica. Salientam também a importância, dentro da Universidade, do apoio dos professores, como forma de valorização e de ajuda, mesmo que de forma indireta, para permanecer no curso e investir em si mesmo, e de uma formação continuada, como fator preponderante para seu desenvolvimento como profissional.

Ao entrar na realidade escolar, além dos desafios recorrentes a discrepância entre o real e o ideal, existem dificuldades relacionadas a falta de materiais, problemas com as instalações físicas, turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, no planejamento das aulas, na relação com as famílias, falta de apoio, e desvalorização do magistério e as múltiplas funções e tarefas a que são submetidos, são alguns dos desafios, que embora não aconteçam da mesma maneira ou na mesma intensidade para todos os professores, são os mais frequentes, aliados ainda a questões salariais, contratuais e de desvalorização profissional.

Diante desses resultados, e com a ajuda do questionário, que possibilitou conhecer melhor o perfil dos profissionais, e da entrevista, que ao proporcionar um contato maior com os protagonistas deste estudo, facilitou a aproximação com histórias de vida e experiências reais, foi possível, além de cumprir com os objetivos da pesquisa, dar voz a antigos alunos da Universidade, hoje profissionais, que emocionados contam suas experiências, relembram momentos, contribuindo com um novo olhar sobre a própria trajetória formativa e profissional, ao passo que contribuem para melhorias no curso de Geografia e dão depoimentos de apoio e incentivo aos novos profissionais que o centro de formação de professores está formando.

Pensando nisso, faz-se necessário refletir sobre estas questões, a fim de propor medidas para mudar o quadro de desvalorização social dos professores da escola básica e da pouca atratividade associadas a essa carreira, tais como: Resgatar o imaginário social a valorização do professor e da educação pública; valorizar e investir nos cursos de licenciatura gratuitos para formar um número cada vez maior de profissionais com qualidade; definir mais claramente o conhecimento específico da docência, para que o “notório saber” não desmoralize e terceirize a profissão, nem provoque lacunas no processo de aprendizagem; maior participação dos professores no plano de desenvolvimento de carreira e nos processos decisórios; melhorar o ambiente escolar, para que os alunos tenham boas experiências no espaço escolar, o que implica também mudar as condições de trabalho dos professores e seus salários; difundir políticas de formação continuada com foco nas necessidades dos professores, associadas às condições e

demandas das comunidades a que atendem; repensar a formação nos cursos de licenciatura, possibilitando maior interação entre teoria e prática; fortalecer os currículos formativos e não incentivar o aligeiramento da formação; investir em bolsas para licenciandos (com monitoramento adequado), assim como para posterior entrada no mestrado.

Outra medida importante diz respeito à proteção e valorização do conhecimento geográfico enquanto disciplina no currículo da escola básica. Profissionais bem preparados e conscientes do seu papel têm mais chances de lutar pela permanência da Geografia no currículo, pela não unificação do currículo e banalização do livro didático, distanciando o ensino dos padrões tecnicistas e da preparação para o mundo do trabalho.

Contudo, considera-se como limitação deste estudo, o fato de não conseguir, nestas poucas páginas, dar conta de expressar todo o contexto que envolve a formação e atuação inicial docente. Para tanto, em uma próxima pesquisa fica como proposta dar visibilidade a novos desafios ao processo de ensino aprendizagem e que correspondem a fatores internos e externos ao ambiente escolar, pois a identificação dessas variáveis na escola é de grande importância para elaboração de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Assim, a “guerra” para qual, antes de tudo, a Geografia nasceu, deve ser a favor dos profissionais da educação, de boas oportunidades para todos, e de ensino público de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende:** significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: *Reunião anual da ANPED*. Anais eletrônicos, Caxambú: Anped, 2006. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf> . Acesso em 2019.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 251-283.

AZEVEDO, R. O., GHEDIN, E., SILVA-FORSBERG, M. C., GONZAGA, A. M. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil:** trajetórias e perspectivas. **Revista Diálogo Educação**, 2012, nº 37, v. 12, set/dez 2012. p. 997-1026.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BURKE, Peter; HEIDEMAN, Robert; HEIDEMAN, Carroll. **Programming for Staff Development:** Fanning the Flame. London: The Falmer Press, 1990. 226 p.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor:** o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. 302p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação. In: GLATTER, R. 1992. **As organizações escolares em análise.** Coord. António Nóvoa. Publicações Dom Quixote LTDA. Lisboa. Portugal. 1992

GUARNIERI, Regina Maria. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Regina Maria (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 6-23.

HUBERMAM, M “**Les phases de la carrière enseignante**”. *Rèvue Française de Pédagogie* (86). 1989. pp5-10.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KNOUBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: Um estudo sobre socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUC-SP. 2008.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas de professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

_____. Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p.11-49, dez. 2010. Semestral. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>. Acesso em: 2019

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006b. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006b.

_____. André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na Escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006a. p. 17-26.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à didática geral: dinâmica da escola**. 14. ed. Rio de Janeiro: Científica, 1994. V.2.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011, 176 p.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p.382-400, dez. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/812/787>. Acesso em: 2019.

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui o bom professor**. São Paulo. Sinpro-SP, 2008. Disponível: em http://www.sinpro.orp.br/noticias.asp?id_noticia=639 Acesso em: 2019.

OLIVEIRA, D. ; VIEIRA, L. M. F. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço. 2012.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 2019.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-25

REDICAN, Bede. Subject teachers under stress. In: OZGA, Jenny. **Schoolwork approaches to the labour process of teaching**. Philadelphia, USA: Open University Press. 1988, p. 146 – 158.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurélio (Org.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo sobre **PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: Principais desafios relacionados ao contexto da formação e atuação inicial docente**, orientado pelo professor **RODRIGO BEZERRA PESSOA** e coordenado pela discente **ELIZIANA VIEIRA SARAIVA** vinculado a **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP/UFCG)**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo investigar o início da trajetória profissional dos professores de Geografia, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação onde estão inseridos.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **Responder ao questionário com perguntas objetivas e subjetivas e participar de entrevista**. Os riscos envolvidos com sua participação são: • Cansaço ou ao responder questionários e as entrevistas; • Desconforto ao se expor durante a realização das entrevistas e da aplicação do questionário; • Desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; • Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias sobre o início da docência. Os benefícios da pesquisa serão: Contribuir com a atividade profissional dos professores de Geografia nos primeiros anos de docência; despertar o interesse sobre a formação do professor iniciante a sua atuação na escola básica; devolver à Universidade, como forma de contribuição científica, considerações sobre a formação acadêmica e experiência profissional, obtidas através dos questionários e entrevistas feitas nesta pesquisa.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Por fim, reiteramos que os procedimentos utilizados neste trabalho estão de acordo com os critérios da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, com projeto aprovado (parecer 2.963.030).

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **ELIZIANA VIEIRA SARAIVA**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa Nome:

Eliziana Vieira saraiva

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Endereço: Rua Jose Amancio do Nascimento s/n - Casas Populares, CEP 58930-000
Bom Jesus-PB

Telefone: (83) 9 96062529

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a Rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras, 23 de setembro de 2019

Assinatura do voluntário

Eliziana Vieira Saraiva

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES INICIANTE DE GEOGRAFIA
(Questões subjetivas devem ser respondidas no espaço em branco, questões objetivas devem ser assinaladas com um “X”)

1.0 DADOS PESSOAIS.

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Telefone(s) para contato:

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

1.4 E-mail para contato:

1.5 Sexo:

Masculino.

Feminino.

1.6 Em que estado você reside?

1.7 Em que município você reside?

1.8 De acordo com as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, qual é a sua cor?

Branca.

Amarela.

Parda.

Indígena.

Preta.

1.9 Qual é o seu estado civil?

Solteiro.

Divorciado.

Casado ou união estável.

Viúvo.

Separado.

1.10 Em relação aos seus vencimentos mensais proveniente exclusivamente do magistério, você se enquadra na faixa salarial de:

Até um salário mínimo.

Até cinco salários mínimos.

Até dois salários mínimos.

Até seis salários mínimos.

Até três salários mínimos.

Mais de seis salários mínimos.

Até quatro salários mínimos.

2.0 FORMAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA.

2.1 Onde cursou o ensino fundamental (6º ao 9º ano)?

Escola Pública, exclusivamente.

Escola Pública e Escola Privada.

Escola Privada, exclusivamente.

2.2 Onde cursou o Ensino Médio?

Escola Pública, exclusivamente.

Escola Pública e Escola Privada.

Escola Privada, exclusivamente.

2.3 Antes de cursar Geografia, você prestou vestibular para outro curso?

Sim.

Não.

Se sim, indique qual(is):

3.0 DADOS ACADÊMICOS

3.1 Nível de formação profissional:

Graduação:

Ano de início do curso:

Ano de conclusão do curso:

3.2 Turno:

Diurno.

Noturno.

3.3 Você fez ou está fazendo algum outro curso de Graduação além da licenciatura em Geografia?

Sim.

Não.

Se sim, qual(is):

3.4 Durante o período em que cursou Geografia, você prestou vestibular para outro curso?

Sim.

Não.

Se sim, indique quais:

3.5 Por que você decidiu cursar Geografia na UFCG? Indique a(s) alternativa(s) que mais se aproxima(m) de sua opção.

Identificação com o curso.

Ter um diploma superior.

Influência de família e/ou amigos.

Por já exercer atividades relacionadas ou semelhantes.

Influência de professores.

Possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Não consegui vaga em outro curso.

Facilidade de aprovação no vestibular.

Pela sua localização.

Por ser um curso noturno.

Por ser um curso diurno.

Outros fatores considerados muito importantes na escolha pelo curso:

3.6 Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias? (Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa).

Atividades de monitoria.

Atividades em Programa de licenciatura (PROLICEN).

Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores do curso.

Atividades desenvolvidas através do programa de bolsas de extensão (PROBEX)

Atividades em projetos de extensão conduzidos por professores do curso.

Não participei, porque não me interessei.

Atividades em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Programa Residência Pedagógica (RP)

Não participei, porque não tive oportunidade.

Atividades em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Não participei, porque não tive conhecimento.

Não participei, porque não tive tempo.

Outro. Qual(is)?

--

3.7 Caso tenha participado de algumas das atividades listadas anteriormente, responda, você foi bolsista ou voluntário?

Bolsista.

Bolsista e voluntário.

Voluntário.

3.8 Com que frequência você utilizava a biblioteca da UFCG?

Nunca utilizava.

Utilizava frequentemente.

Utilizava raramente.

Utilizava diariamente.

3.9 Como você avalia o acervo da biblioteca da UFCG, quanto à atualização, face às necessidades curriculares do seu curso?

Era atualizado.

Era desatualizado.

Era medianamente atualizado.

Não sei responder.

Era pouco atualizado.

3.10 Com relação aos livros mais usados no seu curso, o número de exemplares disponíveis na biblioteca da UFCG atendia a você?

Atendia plenamente.

Não atendia.

Atendia razoavelmente.

Não sei responder.

Atendia precariamente.

3.11 Você trabalhava enquanto fazia o curso de Geografia?

Sim, durante todo o curso.

Sim, na menor parte do curso.

Sim, na maior parte do curso.

Não.

3.12 Você tem mantido algum contato com o curso de Geografia da UFCG?

Participação em eventos.

Não tenho mantido contato.

Cursos de capacitação.

Outros(s)

--

3.13 Você possui pós-graduação?

Sim.

Em andamento.

Não.

Se sim, qual modalidade?

Especialização.

Doutorado.

Mestrado.

Caso tenha feito ou esteja fazendo pós-graduação, indique o ano que completou ou completará o curso:

3.14 Caso possua pós-graduação ou esteja fazendo, em que área é o curso?

Área ligada ao ensino.

Área não ligada ao ensino.

Pós-graduação em:

4.0 DADOS PROFISSIONAIS.

4.1 Atualmente, você leciona no Ensino Básico (5º ao 9º ano de ensino fundamental ou ensino médio) a disciplina de Geografia?

Sim, no ensino fundamental.

Sim, no ensino fundamental e no ensino médio.

Sim, no ensino médio.

Não, atualmente não estou ensinando.

4.2 Em qual(ais) série(s) você leciona atualmente a disciplina Geografia? (Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa).

Ensino Fundamental:

5ª série ou 6º ano.

6ª série ou 7º ano. (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

6ª série ou 7º ano.

7ª série ou 8º ano.

7ª série ou 8º ano. (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

8ª série ou 9º ano.

5ª série ou 6º ano. (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

8ª série ou 9º ano. (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

Ensino Médio:

1º ano.

2º ano. (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

2º ano.

3º ano.

3º ano. (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

1º ano. (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

4.3 Além da disciplina de Geografia, você leciona outra disciplina?

Sim.

Não.

Se sim, qual(is)?

4.4 Qual a sua situação funcional na(s) escola(s) em que você trabalha como professor de Geografia?

Efetivo.

Prestador de serviços em contrato.

Empregado, com carteira assinada.

Substituto. (Licença gestante, licença

Empregado, sem carteira assinada.

prêmio, etc.)

Prestador de serviço por contrato temporário.

Outro. Qual?

4.5 Há quanto tempo você exerce o magistério como professor de Geografia? (Em meses e anos)

4.6 Em que ano ingressou na carreira docente como professor de Geografia?

2014

2017

2015

2018

2016

Outro, qual:

4.7 Após concluir o curso de Geografia, quanto tempo aproximadamente você demorou para obter o seu primeiro emprego como professor dessa disciplina?

Menos de 01 ano.

Mais de 05 anos.

De 01 a 02 anos.

Conquistei o meu primeiro emprego como professor de Geografia antes de terminar a graduação.

De 02 a 03 anos.

De 03 a 04 anos.

De 04 a 05 anos.

4.8 Qual a rede de ensino em que você trabalha como professor de Geografia?

Rede pública.

Rede pública e particular.

Rede particular.

4.9 Em quantos estabelecimentos de ensino você leciona atualmente como professor de

Geografia?

Um. Três.
Dois. Quatro ou mais escolas.

4.10 Excetos a(s) escola(s) que você está atuando, em quantas escolas você já lecionou Geografia?

Nenhuma escola. Três.
Uma. Quatro ou mais escolas.
Duas.

4.11 Em qual(ais) turno(s) você trabalha como professor de Geografia? (Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa).

Manhã. Noite.
Tarde.

4.12 Qual a sua carga horária (horas/aula) semanal como professor de Geografia?

Até 10 horas. Entre 30 e 40 horas.
Entre 10 e 20 horas. Mais de 40 horas.
Entre 20 e 30 horas.

4.13 Qual a sua carga horária semanal como professor?

4.14 Em qual(ais) municípios(s) você atua como professor de Geografia?

4.15 O seu ingresso na docência você atribui a que:

Identificação com a carreira. A oportunidade surgiu por acaso
Influência de família e/ou amigos. (indicação/convite).
Influência de professores. Para complementação da renda.
Outra(s) razão(ões), qual(is):

4.16 A Rede de Ensino na qual você faz parte tem promovido espaços de formação continuada para os professores?

Sim, sempre. Sim, as vezes.
Sim, quase sempre. Não.

4.17 Desde que iniciou a carreira no magistério, com que frequência você participou de cursos de capacitação?

Nunca. Raramente.

Algumas vezes.

Frequentemente.

4.18 A escola que você leciona possui projetos vinculados ao ensino de Geografia?

Sim.

Não.

Se sim, qual(is) projetos?

4.19 Você participa de eventos científicos? (Congressos, colóquios, encontros, conferências, etc.)

Nunca.

Algumas vezes.

Raramente.

Frequentemente.

4.20 Qual instituição promoveu a maior parte dos eventos (Congressos, jornadas, seminários, etc.) de que você participou?

Minha antiga instituição de ensino superior.

Não participei de eventos.

Outras instituições de ensino.

4.21 Você apresentou trabalhos nestes eventos?

Nunca.

Algumas vezes.

Raramente.

Frequentemente.

4.22 Você é associado a alguma entidade sindical?

Sim.

Não.

Se sim, qual?

4.23 Exerce outra atividade profissional além da docência em Geografia?

Sim.

Não.

Se sim, qual atividade?

4.24 Ao chegar à escola, a orientação inicial foi mais voltada para: (Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa).

O conteúdo a ser ensinado.

A relação professor-aluno.

O manejo da classe.

Não teve orientação inicial.

As regras da escola.

Outro, qual(is):

4.25 A quem ou a que você recorre quando enfrenta dificuldades ou necessita de orientação profissional?(Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa).

Aos professores da escola.

À equipe pedagógica.

Aos professores da graduação.

Não recorro.

À biblioteca.

Outro, qual(is):

--

4.26 Em relação ao seu trabalho e comparando com o momento em que você iniciou sua carreira como professor de Geografia, você se sente:

Mais satisfeito.

Insatisfeito.

Menos satisfeito.

Igual.

4.27 Qual a sua sensação a respeito de sua estabilidade no emprego em sua atual Escola?

Muito seguro.

Inseguro.

Seguro.

Muito inseguro.

4.28 Analisando as condições enfrentadas hoje no exercício da sua docência, se você tivesse oportunidade de mudar de atividade profissional, você o faria?

Sim.

Não

4.29 Suponha que você pudesse voltar no tempo e iniciar um outro curso. Tendo em vista seu conhecimento e experiência atuais, você optaria novamente por um curso de licenciatura?

Sim.

Não.

4.30 Como professor de Geografia em início de carreira profissional, qual é, em sua visão, a perspectiva profissional na sua área?

Ótima

Desanimadora

Boa

Não tenho condições de avaliar.

Razoável

5.0 DADOS DE OPINIÃO SOBRE A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE.

5.1 A formação obtida no âmbito da graduação preparou-lhe para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio?

Sim, plenamente.

Sim, minimamente.

Sim, parcialmente.

Não.

5.2 O curso de Geografia ofereceu uma boa formação teórica e prática para sua atuação em sala de aula?

Sim, plenamente.

Sim, minimamente.

Sim, parcialmente.

Não.

5.3 A formação obtida no curso de Geografia preparou-lhe para trabalhar com a abordagem dos conhecimentos específicos e pedagógicos de forma integrada em sala de aula?

Sim, plenamente.

Sim, minimamente.

Sim, parcialmente.

Não.

5.4 A formação recebida durante a graduação preparou-lhe para a realidade presenciada em sala de aula?

Sim, plenamente.

Sim, minimamente.

Sim, parcialmente.

Não.

5.5 Para o trabalho com a pesquisa, você considera que o curso de Geografia proporcionou-lhe uma formação adequada?

Sim, plenamente.

Sim, minimamente.

Sim, parcialmente.

Não.

5.6 Como você avalia o nível de exigência do seu curso de Geografia?

Deveria ter exigido muito mais de mim.

Deveria ter exigido um pouco menos de

Deveria ter exigido um pouco mais de mim.

mim.

Exigiu-me na medida certa.

5.7 Indique o quanto sua atividade profissional em sala de aula se relaciona com o curso de Geografia do qual você foi aluno.

Muito relacionado.

Pouco relacionado.

Parcialmente relacionado.

Nada relacionado.

6.0 DADOS DE OPINIÃO SOBRE A METODOLOGIA E COMPETÊNCIA DOS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO.

6.1 Os professores da graduação abordavam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre teoria e prática nos aspectos da realidade educativa?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.2 Os professores da graduação integravam o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.3 Os professores da graduação consideravam as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.4 Os professores do curso demonstravam possuir domínio dos conhecimentos específicos (da Geografia) sobre os conteúdos ministrados?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.5 Os professores do curso demonstravam possuir domínio dos conhecimentos pedagógicos sobre os conteúdos ministrados?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.6 Havia preocupação dos professores do curso no preparo do aluno para o enfrentamento da realidade encontrada no contexto escolar?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.7 Havia preocupação dos professores do curso em promover nas suas aulas uma articulação entre os conhecimentos do campo específico da Geografia e os conhecimentos pedagógicos?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.8 Nas aulas assistidas durante a graduação, você percebia, por parte dos professores, a articulação entre as questões abordadas nas disciplinas e as situações de sala de aula no ensino fundamental e/ou médio?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.9 Durante a graduação você foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem da docência?

Sim, em todas as disciplinas.

Sim, em poucas disciplinas.

Sim, na maior parte das disciplinas.

Não, em nenhuma disciplina.

6.10 Seus antigos professores de graduação demonstravam domínio atualizado das disciplinas ministradas?

Sim, todos.

Sim, a maior parte deles.

Sim, poucos deles.

Não, nenhum deles.

6.11 No desenvolvimento do seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) como você avalia o processo de orientação e acompanhamento do(a) professor(a) orientador.

Adequado.

Razoavelmente adequado.

Pouco adequado.

Inadequado.

7.0 NECESSIDADES DE APOIO

Considerando sua atuação como professor de Geografia, marque com um **X** na opção que seja mais representativa em relação a seu **nível de necessidade de apoio** na área descrita.

Instruções

- a. Para cada um dos 18 itens, há cinco respostas possíveis;
- b. Os parâmetros que estamos considerando são os seguintes:
 - Se a resposta for **pouca ou nenhuma necessidade de apoio nessa área**, marque 1;
 - Se a resposta for **alguma necessidade de apoio nessa área**, marque 2;
 - Se a resposta for **razoável necessidade de apoio nessa área**, marque 3;
 - Se a resposta for **muita necessidade de apoio nessa área**, marque 4;
 - Se a resposta for **extrema necessidade de apoio nessa área**, marque 5;

ITENS	1	2	3	4	5
01. Diálogo com a direção e coordenação pedagógica da escola.					
02. Diálogo com os professores da escola.					
03. Diálogo com os professores de Geografia.					
04. Relacionamento com os alunos.					
05. Planejamento das aulas.					
06. Gerenciamento da Classe. (Manter a disciplina dos alunos e a organização da turma)					

07. Conseguir ensinar de forma que os alunos aprendam. (Condução do processo ensino-aprendizagem)					
08. Domínio dos conteúdos geográficos a serem ministrados em sala de aula.					
09. Domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado.					
10. Motivação dos alunos.					
11. Estabelecer critérios para avaliar o aprendizado dos alunos.					
12. Lidar com a inclusão de alunos considerados portadores de necessidades especiais.					
13. Dificuldade de operar com os ritmos desiguais de aprendizagem dos alunos.					
14. Utilizar uma variedade de métodos e técnicas de ensino.					
15. Dinamizar as discussões em sala de aula.					
16. Lidar com o stress.					
17. Relação com os pais dos alunos.					
18. Administração do tempo da aula.					

ÍTEMS

1 2 3 4 5

(OUTRAS NECESSIDADES? QUAIS?)

19. A realização de oficinas / curso de extensão.					
20. Apoio a estudos de campos.					
21. Orientação da coordenação a dadas situações.					
22. O uso da tecnologia disponível na própria instituição.					
23. Utilização da biblioteca.					

8.0 PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA:

8.1 Se em um futuro próximo fosse instituído um programa de iniciação à docência na cidade em que você reside ou desenvolve a sua atividade docente, você teria interesse em participar?

Sim.

Não.

9. INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Caso queira adicionar ou esclarecer alguma informação, utilize o espaço abaixo.

Obrigado!

APÊNDICE C – ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO/HISTÓRIA DE VIDA.

Qual a sua idade?

**Conte-me um pouco sob a sua história de vida, onde você nasceu? Quem são os seus pais?
O que fazem? Onde moram?**

Qual a sua carga horária na disciplina Geografia?

Em quantas turmas/turnos você leciona Geografia? Quais as séries?

TRAJETÓRIA ESCOLAR.

1. Você poderia fazer um breve relato de sua formação na escola básica? (Não precisa interferir se a resposta for breve)

- **Como foi sua experiência com o ensino de Geografia na época do ensino fundamental e médio?**

FORMAÇÃO INICIAL – O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFCG.

ESCOLHA DO CURSO

2. Porque você escolheu fazer o curso de licenciatura em Geografia?

E por que escolheu a UFCG para fazer esse curso?

DIFICULDADES.

3. Quais as principais dificuldades que você teve de enfrentar durante sua formação acadêmica?

Morar em outra cidade.

Condições financeiras?

DISCIPLINAS CURSADAS NA GRADUAÇÃO.

4. Como você avalia as disciplinas cursadas na graduação? Elas proporcionaram condições de efetivo aprendizado? Como?

- **A realização das disciplinas te ajudou a perceber lacunas no seu curso de graduação? Quais?**

5. Como as disciplinas cursadas na graduação poderiam ser mais úteis para a sua preparação para a docência?

6. Quais as disciplinas que mais contribuíram para sua formação e atuação como docente? Em que sentido contribuíram?

RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A FORMAÇÃO OBTIDA NA ACADEMIA E O INÍCIO DA DOCÊNCIA.

7. A formação recebida no curso de licenciatura em geografia da UFCG lhe preparou para atuar como docente na educação básica? No que ela contribui para sua formação? No que ela falhou?

- **Como você avalia a sua formação inicial durante a licenciatura?**

8. Você observa alguma discrepância entre a formação recebida na graduação e a realidade presenciada em sala de aula. O que de fato acontece na realidade?

- **Em que medida as expectativas geradas no decorrer da graduação se concretizaram à entrada no magistério? O que foi diferente do que você esperava? Explique.**

9. Na sua opinião, quais as diferenças entre a geografia que você estudou na universidade e a geografia que você ensina na escola básica? E quais são as aproximações?

RECONFIGURAÇÕES POSSÍVEIS.

10. Tendo em vista a sua atuação profissional, o que você enxerga que precisa melhorar no curso de licenciatura em Geografia da UFCG para melhor formar os futuros professores?

- **Que sugestões você daria para melhorar o curso de Licenciatura em Geografia?**

3.0 EXPERIÊNCIAS INICIAIS DA DOCÊNCIA (OS TRÊS PRIMEIROS ANOS). INGRESSO NA PROFISSÃO.

11. Você poderia me contar sobre como foi que você veio a se tornar professor(a)?

- **Quais as razões que o/a levaram a escolher essa profissão?**
- **Que dificuldades sentiu para ingressar na carreira? Concursos, procura por emprego...**

12. Descreva como tem sido os seus primeiros anos de docência?

- **Ingresso na escola.**
- **Recepção.**
- **Escolha de turmas.**
- **Choque de realidade**

13. Quando você pensa em um professor que está iniciando à carreira, que imagens ou palavras vêm em seu pensamento?

DIFICULDADES/ PROBLEMAS ENFRENTADOS NO INÍCIO DE CARREIRA.

14. Que tipo de dificuldades você vem vivenciando neste início de carreira? A Universidade lhe preparou para enfrentar esta realidade? Como você tenta superá-las?

- **Em sua opinião, qual é a maior dificuldade de quem inicia na profissão docente?**
- **Você vem enfrentando problemas na escola? Quais? Por quê? E como vem tentando superá-los? Você poderia me dar exemplos de uma situação difícil que**

vocês enfrentaram no início da carreira e como vocês lidaram com as dificuldades?

APOIO.

15. Você teve algum tipo de assistência ou orientação que o auxiliasse quando iniciou a carreira docente? Caso positivo, como foi e que forma de assistência você obteve? (Coordenação, grupo pedagógico, colegas, outros professores mais antigos)

- **Como você foi recebido(a) pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional? E pelo diretor e coordenador?**
- **Que tipo de apoio recebe dos colegas, da coordenação e direção para enfrentar esses desafios? (Usar caso seja necessário)**

16. Você procura auxílio/ajuda quando sente dificuldades em sala de aula? A quem você recorre? Em que situações? Que respostas recebe?

17. Na sua opinião quais são os fatores que podem ajudar um professor iniciante a integrar-se na escola?

18. Você sente que faltou algo no seu curso de licenciatura para uma entrada de forma mais tranquila na profissão? O quê?

ESPAÇO ESCOLAR

19. Como são as suas condições de trabalho na(s) escola(s) que você leciona?

- **Qual a principal diferença entre o professor temporário e o efetivo no seu ponto de vista?**

PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA.

20. Descreva como é o seu trabalho em sala de aula? Como você planeja as suas aulas?

- **Existem recursos didáticos nas escolas onde você leciona? Quais? Você os utiliza? Como?**
- **Que livro didático adota? Como o utiliza em sala de aula?**

21. Nas suas ações em sala de aula, você recorre ao que aprendeu durante a sua formação inicial? De que forma?

22. Quais são os maiores problemas/dificuldades que você encontra para ministrar as aulas de Geografia?

23. Quais são as suas maiores necessidades como professor de Geografia?

24. Na sua opinião o que o professor de Geografia precisa saber para ser bem-sucedido em sala de aula.

O LUGAR DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA E O SEU ENSINO NOS ANOS INICIAIS DA DOCÊNCIA. (COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS)

26. Quais os conteúdos que você mais gosta de ensinar? Porque? Explique como você trabalha com esse conteúdo em sala de aula? 27. Quais os conteúdos você têm mais dificuldade (s) de trabalhar? Por que?

SENTIMENTOS/ EXPECTATIVAS/ DILEMAS PROFISSIONAIS.

28. Como você se sentiu nas suas primeiras experiências em sala de aula como professor (a) de Geografia? Por quê?

29. Existe alguma coisa que lhe angustie no início de carreira? Cite quais?

30. Faça uma breve descrição dos aspetos mais positivos dos primeiros anos de sua carreira como professor de Geografia. E os negativos? Motivações?

31. Em algum momento você pensou em desistir da carreira de professor de Geografia? Caso positivo, quais os motivos que o levaram a pensar no abandono da profissão? Porque não abandonou?

32. Como profissional da área educação. O que você pensa da sua profissão? O que você mais gosta e menos gosta de ser professor de Geografia?

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.

33. Você se vê como professor de Geografia no futuro? Comente.

34. Que mensagem/recado você daria a um professor de Geografia que está iniciando na carreira docente?

FORMAÇÃO CONTINUADA.

35. O que você pensa sobre a possibilidade de existir um programa de formação contínua que proporcione ao professor iniciante de Geografia ajuda e orientação nos primeiros contatos com a atividade profissional docente