

Alessandra Bernardes Faria Campos

**APRENDENDO A SER PROFESSOR:
CAMINHOS DA FORMAÇÃO NO INÍCIO DA
CARREIRA DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Belo Horizonte – MG

Junho de 2013

Alessandra Bernardes Faria Campos

**APRENDENDO A SER PROFESSOR:
CAMINHOS DA FORMAÇÃO NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, sob orientação do Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira.

Belo Horizonte – MG
Faculdade de Educação da UFMG
Junho de 2013

C198a
T Campos, Alessandra Bernardes Faria, 1982-
Aprendendo a ser professor [manuscrito] : caminhos da
formação no início da carreira docente em Geografia / Alessandra
Bernardes Faria Campos. - UFMG/FaE, 2013.
152 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Júlio Emílio Diniz Pereira.
Bibliografia : f. 135-138.
Anexos : f. 139-142.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.
3. Prática de ensino -- Teses. 4. Professores de Geografia –
Formação -- Teses.
I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Dissertação intitulada: “Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia” de autoria da mestranda Alessandra Bernardes Faria Campos, aprovada pela banca examinadora, constituída pelos professores:

Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – FaE/UFMG – Orientador

Professora Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc – DPE/UFV

Professora Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – FaE/UFMG

Professor Dr. José Angelo Gariglio – EEEFTO/UFMG

Professora Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – FaE/UFMG (suplente)

Belo Horizonte, 21 de junho de 2013

Av. Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte, MG – 31270 - 901 - Brasil

AGRADECIMENTOS

Mais que um texto resultado de alguns anos de investigação, essa dissertação expressa também parte dos encontros que tive ao longo da minha vida e desse momento, em particular, que agora fazem também parte de mim!

Assim, de forma mais que especial, agradeço ao meu companheiro, Gustavo (Favela), pela parceria, pela paciência e pelo amor que construímos ao longo desses muitos anos de convivência e de intensas aprendizagens cotidianas. Ao nosso filho, Caio, que muito em breve deixará meu ventre, partindo em novas, e cada vez, maiores aventuras, também meu muito obrigada! Em momentos tão intensos da minha vida pessoal e acadêmica, essas pessoas me deram força, tempo e condições necessárias para seguir adiante com mais tranquilidade! Quanto amor!

À minha família, em especial, à minha mãe, Maria das Graças, minha gratidão profunda! Gratidão por me permitir aprender muito sobre mim mesma, sobre nossa capacidade de nos transformarmos e continuarmos caminhando! Ao meu pai, Gil, meus irmãos, Rê, Fê e Gu, sobrinhos, Lipe, Bruninha e Lelê, cunhados, Celão e Clóvis e minha avó, Rita, obrigada por me amarem, me apoiarem e confiarem em minhas decisões, me garantindo um porto seguro, uma conversa amiga e amorosa sempre que preciso e desejado!

Às amigas da UFMG, Bárbara, Laís, Ariadia e Ana Tello, pessoas sensíveis, inteligentes e lindas companheiras, que me acolheram em Belo Horizonte e que ensinam muito, a cada dia, a cada conversa! Também ao Vítor e Herbert, pela convivência em BH e minhas sempre queridas amigas de república e de caminhada em Viçosa, Elaine, Sandrinha e Alexa, meu muito obrigada!

Às/aos companheir@s do TEIA/UFMG, minha enorme gratidão por me instigarem e me permitirem pensar, imaginar e agir sobre/na construção de novas relações de ensino e aprendizagem de professor@s e alun@s, dentro e fora da escola, dentro e fora da FaE, mobilizando energias de toda ordem nesse processo! Agradeço também pela amizade, pelas boas, enriquecedoras e alegres conversas nas reuniões, nos encontros diversos e nas longas viagens até Governador Valadares!

Mais pontualmente na construção dessa dissertação, agradeço ao professor Júlio Emílio pela orientação, pela leitura cautelosa dos textos que compõem essa dissertação e relevantes considerações que em muito enriqueceram a pesquisa. Também pela

compreensão dispensada em um momento tão importante da minha vida: minha primeira gestação!

De maneira muitíssimo especial, agradeço aos professores colaboradores dessa pesquisa por serem tão solícitos em contribuir com seus relatos, confiando em mim e compartilhando comigo histórias de suas vidas, experiências profissionais, reflexões e esperanças! Também a todos e todas que contribuíram gentilmente na difícil e longa caminhada em busca desses professores colaboradores: Conde (FaE/UFMG), Carla Juscélia (UFSJ), Carlos Alexandre (Barba) (FaE/UFMG), Júlio Ribeiro (UNI-BH), Brenda Prado (FaE/UFMG), Willian Rosa (ICG/UFMG) (*in memoriam*), Alexandre Duarte (FaE/UFMG), Lívia Fraga (FaE/UFMG) e Sandro Silva (FaE/UFMG;SEDUC/Contagem).

Agradeço ao Eduardo Maia, pelas contribuições na construção do projeto e no ingresso na FaE, assim como pelo carinho que tem por mim, meu companheiro e nosso filho; aos colegas do GeoFaE, pelas importantes conversas e contribuições para a pesquisa e aos professores e colegas de disciplinas na FaE com os quais tive o prazer de conviver e aprender muito!

Às professoras Alvanize Ferenc (DPE/UFV), Inês Teixeira (FaE/UFMG) e ao professor José Ângelo Gariglio (EEFFTO/UFMG), por gentilmente comporem a banca de defesa dessa dissertação, fazendo esse momento muito especial e rico de reflexões sobre a pesquisa realizada! Em especial, agradeço à professora Inês pelas importantes e decisivas críticas como parecerista do projeto, ampliando os horizontes dessa investigação ainda em momento de sua construção mais inicial.

Por fim, agradeço aos funcionários da FaE (secretaria, biblioteca, limpeza e segurança) por criarem um ambiente propício aos estudos e à convivência dentro das limitações existentes e a todo povo brasileiro que, por meio da Capes, financiou, de maneira fundamental, meus estudos ao longo do mestrado e minha permanência em Belo Horizonte.

RESUMO

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria. **Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia.** 2013. 142 p.. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

A aprendizagem da docência é aspecto recorrente nos trabalhos sobre a etapa inicial do magistério. Não raro, entretanto, além de apenas tangenciar as discussões no âmbito da iniciação à docência, por vezes, percebemos que alguns elementos relativos a este processo são tomados de maneira pouco cautelosa pelos pesquisadores, apropriando-se deles como pressupostos, sem problematizá-los e sem situá-los mais amplamente no interior das atividades, contextos e condições de trabalho dos professores. Nesta pesquisa, buscando avançar na análise e compreensão dessa importante componente da iniciação à docência, nos questionamos sobre como se caracteriza e se desenvolve o processo de aprendizagem da docência no início da carreira, neste caso específico, de professores de Geografia. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas junto a nove docentes desse campo disciplinar com até seis anos de atividade profissional, egressos de três instituições – duas particulares e uma pública –, e atuantes em diferentes níveis e redes de ensino na região metropolitana de Belo Horizonte. Orientados por esses relatos, desenvolvemos a investigação por duas linhas mais amplas, identificando e analisando (1) aspectos mais centrados em suas trajetórias particulares de vida, escolarização e formação em nível superior e (2) fatores de natureza mais contextual, relacionados às suas experiências de inserção e de trabalho na escola, envolvendo, entre outros, o tipo de vínculo trabalhista e condições de trabalho e de formação nas escolas. O desenvolvimento desta investigação nos permitiu observar a existência de relações entre os modos de conceber a docência, a docência em Geografia e a escola e a aprendizagem profissional dos jovens professores. Além disso, foi possível identificar e discutir alguns dos objetos da aprendizagem da docência, assim como as fontes às quais recorrem esses professores e os processos por meio dos quais ocorrem tais aprendizagens. No âmbito dessa discussão, ressaltamos a centralidade do contato cotidiano com os alunos, sendo esses sujeitos os principais motivadores e “validadores” das referidas aprendizagens. Caminhando no sentido de elucidar, de maneira mais ampla os referidos objetos, fontes e processos da aprendizagem dos

jovens professores, avançamos na discussão sobre as formas de inserção/recepção nas escolas e os contextos de trabalho. Fortes condicionantes das aprendizagens dos docentes iniciantes, percebemos que, as maneiras como são recebidos nas escolas e desenvolvem seu trabalho conduzem a um processo de aprendizagem profissional, não como desenvolvimento da autonomia e da criatividade, mas se aproximando de um processo de adaptação às estruturas, formas de organização e funcionamento predominantes nas escolas.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Iniciação à docência. Formação de professores.

ABSTRACT

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria. **Learning to be a teacher: ways of training at the beginning of the teaching career in Geography.** In 2013. 142 p .. Thesis (Master). Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Learning how to teach is a common aspect that academic works on beginning teachers discuss. However, this subject still needs deeper analysis and a discussion that takes into consideration teachers' working conditions. In this research, I discuss the process of becoming a Geography teacher. Data have been gotten through both questionnaires and interviews with nine beginning teachers – all of them had at most six years of teaching experience and came from two private and one public universities, teaching at different levels at Belo Horizonte school district. Two main research lines have been used during this research: (1) aspects related to live history, schooling, and teacher training; (2) contextual issues related to teachers' working conditions. It has been possible through this research to realize the relationship between the ways to think about teaching, and more specifically about teaching Geography, the school, and young teachers' professional learning. In addition, it is clear that the students play an important role during this process of learning how to teach. Other issues are more related to the teachers' working conditions like the way they are welcomed into the school and the teaching profession itself, whether or not they are able to do their work with autonomy and creativity or if they only have to adapt themselves to the school structures, function and organization.

Keywords: Learning how to teach; Beginning teachers; Teacher education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Construindo um caminho possível para a análise	p. 1
CAPÍTULO I – INICIAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: INCURSÕES EMPÍRICO-TEÓRICAS	p.20
1.1 Sobre os professores colaboradores: percursos formativos e trilhas para a reflexão	p.21
1.2 Algumas discussões em torno da iniciação à docência	p.37
1.3 A aprendizagem da docência entre professores iniciantes	p.46
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES INICIANTE DE GEOGRAFIA	p.55
2.1 Posições, práticas e perspectivas de formação: diálogos entre aprendizagem da docência na universidade e (n)o início da carreira	p.56
2.2 Entre possibilidades e “becos (quase) sem saída”: sobre concepções e escolhas acadêmicas/profissionais dos (futuros) professores iniciantes de Geografia	p.73
CAPÍTULO III – APRENDER A PROFISSÃO “NA PRÁTICA”: ESCOLA, INICIAÇÃO E DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA	p.83
3.1 (Des)encontros com a/na sala de aula: processos e contextos de inserção dos jovens professores de Geografia	p.84
3.2 Sujeitos que ensinam, sujeitos que aprendem: fontes, objetos e processos da/na aprendizagem da docência dos professores iniciantes	p.94
3.3 Problematizações em torno da aprendizagem da docência entre professores iniciantes de Geografia	p.110
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.127
REFERÊNCIAS	p.135
ANEXOS	p.139

INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A ANÁLISE

Tornar-se professora, professor, não é um processo que ocorre do dia para a noite. Tampouco se constitui de maneira linear ou homogênea para o conjunto dos professores¹. Múltiplos são os caminhos e também múltiplas são as caminhadas. Nessas trajetórias, diferentes elementos e acontecimentos, componentes de realidades materiais e simbólicas concretas, são (re)interpretados e (re)significados pelos professores, constituindo contextos complexos de construção do seu ser e fazer docentes.

Neste trabalho, buscamos conhecer e compreender, de maneira sistemática, aspectos de uma importante etapa do processo de formação do professor: a iniciação à docência. Como indica a literatura sobre essa fase da formação docente, a entrada na carreira impõe ao professor um momento intenso em termos de experiências pessoais e profissionais, conduzindo-o a um processo de grande aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 1998; TARDIF, 2002; REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010). Tal literatura especializada indica ainda os possíveis elementos que se constituem como importantes para o entendimento dos processos que levam à aprendizagem profissional, em especial no início da carreira. Sobre esses processos centramos nossos olhares nessa pesquisa.

De maneira específica, tomamos como sujeitos participantes professores iniciantes de Geografia da educação básica. Essa escolha se deu tanto por motivações de cunho pessoal, relacionadas a um interesse pelo campo disciplinar, por ser graduada e ter atuado como formadora de professores de Geografia e ter pretensões de contribuir com o campo da formação de professores da disciplina. Soma-se a isso, o fato de haver grande escassez de estudos sobre iniciação à docência em Geografia que, por suas especificidades, carece de análise e compreensão².

¹ Nesta dissertação a palavra “professor” para designar professoras e professores.

² Em pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes e no GT8-Formação de Professores da ANPEd, entre os anos de 2005 e 2010, houve a ocorrência de apenas um trabalho que abordou como sujeitos da pesquisa exclusivamente professores iniciantes de Geografia. Mais informações ver: CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de Professores e a Iniciação à Docência: breve panorama das pesquisas brasileiras (2005/2010). In.: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores** - Por uma política nacional de formação de professores, 2011, Águas de Lindóia-SP: Apresentação oral... Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2011.

A questão central que motivou e orientou esta pesquisa é: *Como se caracteriza e se desenvolve o processo de aprendizagem da docência no início da carreira dos professores de Geografia?* Considerando que esses sujeitos estão, pela primeira vez, numa condição formalizada/institucionalizada como professores e que este é um momento privilegiado da aprendizagem da docência, quais são os contextos e as situações por eles vividas e de que maneira interferem na aprendizagem da profissão? Haveria especificidades em termos de iniciação à docência em Geografia? Quais seriam elas? De que maneira essas particularidades se manifestam e interferem nos processos de aprendizagem da profissão? Como esses professores caracterizam e avaliam seu processo de aprendizagem da docência no interior das escolas nas quais atuam?

O caminho percorrido até a escolha dessa temática é longo e nada linear. Iniciei minha carreira na docência em 2008, logo que me graduei em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV). Minhas primeiras experiências como professora se deram na minha cidade natal, Divinópolis, também no estado de Minas Gerais, distante da instituição onde me graduei, e foram bastante difíceis. Trabalhando com contratos temporários, quase sempre iniciados quando já havia começado o período letivo nas escolas, as aulas, e o próprio estar na escola na condição de professora, causavam-me imenso desgaste físico e emocional. Sem domínio de conteúdo a ser ensinado tal como demandado, tampouco “controle” das turmas, não me sentia à vontade com os pares, que quase sempre me desmotivavam quanto à atividade profissional a que dava início. Sentindo-me só, recorri a um professor que na época lecionava em um curso de Pedagogia e na escola básica, José Heleno Ferreira, referência pelas suas lutas em torno da educação escolar no município. Em nossas conversas, era muito solidário às minhas angústias e, algumas vezes, mencionava sobre a necessidade de um acompanhamento dos professores em início de carreira, fazendo referências a leituras que havia realizado sobre o tema. Na altura, não me ative a essa questão. Como professora iniciante meus dilemas me orientavam para outros interesses, aos quais me dediquei durante algum tempo, tais como a indisciplina, a organização dos tempos e espaços na escola, o currículo. Passados dois anos, dei início à docência no ensino superior como professora substituta na UFRV, atuando na área do ensino de Geografia. Como não raro, seguindo a fórmula 3 + 1, as disciplinas dessa área estavam colocadas nos últimos semestres do curso de licenciatura, quando os estudantes já tinham finalizado boa parte das disciplinas “teóricas”, “faltando-lhes a parte prática”

para sua atuação profissional na docência. Como professora universitária, meus interesses se voltaram para o campo da formação docente. Compreender em que se constitui a docência, o que é ser professor e como nos tornamos professores passaram a ser alvo de minhas leituras e olhares como docente e pesquisadora. Nesse caminho me deparei com o debate acerca dos saberes docentes, no qual a presença das trocas entre os professores “experientes” e os “inexperientes”, ou iniciantes, me chamou atenção. Relembrei minhas primeiras vivências na escola como professora e das minhas conversas com meu “mestre-professor” durante meus primeiros meses de docência. Associado aos dilemas relatados pelos licenciandos em Geografia em fase final do curso, sobretudo durante a disciplina Estágio Supervisionado, a qual lecionei na UFV, dei início então aos estudos sobre a temática da iniciação à docência. Conhecendo mais amplamente a produção sobre a temática, tornou-se possível identificar algumas lacunas na literatura especializada acerca dessa etapa da carreira. Ao iniciar o mestrado, novos questionamentos surgiram, entre eles, questões referentes à aprendizagem da docência de professores iniciantes, temática sobre a qual tenho me debruçado, buscando melhor compreendê-la.

Os estudos sobre a iniciação à docência são aqui situados no interior do campo da formação de professores que tem tido amplo desenvolvimento nas últimas décadas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos³ (ANDRÉ, 2011). As pesquisas no campo da formação docente se desenvolvem a partir de diversos enfoques, sendo a aprendizagem da docência um deles. Como afirma Marcelo García (1998), se existe um tema que aparece com vigor nos últimos anos, obrigando uma reformulação dos estudos sobre formação de professores, este é certamente aquele que têm se desenvolvido em torno do amplo descritor “aprender a ensinar”.

Assim como tantas outras temáticas, a aprendizagem da docência pode ser analisada a partir de diversos enfoques. Mizukami *et.al.* (2002) realiza um importante exercício de sistematização de algumas contribuições teóricas em torno da aprendizagem da docência. Ao tomar como pressuposto e entendimento de que aprender a ensinar se constitui de processos e não de eventos (KNOWLES *et.al.*, 1994 *apud* MIZUKAMI *et.al.*, 2002), constrói uma síntese a partir de oito eixos em torno do tema

³ Mais adiante serão problematizados alguns aspectos referentes a esse campo de pesquisa.

apresentando, em subtópicos⁴, as ideias centrais de cada um deles, assim como seus autores referência. O autor retoma debates relevantes em torno da formação docente, como o dos modelos de formação, destacadamente o da racionalidade técnica e o prático reflexivo, aborda a teoria do “ensino-em-contexto”⁵, realiza reflexões em torno da base de conhecimento pessoal dos professores e o processo de construção do raciocínio pedagógico, assim como sobre a ideia de “comunidades de aprendizagem”, a aprendizagem de professores e de adultos. Fornece, dessa maneira, interessantes elementos para pensar, sobretudo, os microprocessos envolvidos na aprendizagem do professor; aqueles referentes ao seu desenvolvimento individual em termos de cognição e construção de formas de re/ação em sala de aula, apontando para alguns elementos que nele interferem e as maneiras como isso se dá.

Entretanto, somado aos elementos mais subjetivos da prática docente, de maneira especial, os conhecimentos e suas formas de aquisição ao longo das suas vidas e das formas de interpretação e resposta às relações com os alunos em sala de aula construídas pelos professores de maneira particular, acreditamos que a compreensão da aprendizagem profissional da docência deva agregar um conjunto mais amplo de elementos. A ideia é que tal aprendizagem se desenvolve em contextos sócio-espaciais, históricos e políticos mais amplos e que estes contextos têm desdobramentos importantes nas formas de atuação dos professores no desenvolvimento de suas atividades cotidianas.

Ainda na etapa inicial da construção desta pesquisa, em fase de revisão da literatura especializada (sempre inconclusa, é bom lembrar) e da construção dos pressupostos e orientações teórico-metodológicas da investigação, essa ideia já estava presente. Com o caminhar das leituras e, sobretudo, do encontro com os professores que colaboraram respondendo ao questionário e à entrevista, o elemento das condições do trabalho do professor se confirmou como tendo papel central para o entendimento da aprendizagem profissional da docência. Para esse grupo de professores iniciantes de Geografia, a partir dos relatos dos quais construímos nossa principal base de dados,

⁴ Os referidos eixos são assim intitulados: pensamento do professor; “reflexão” como orientação conceitual; teorias de ensino e a importância das teorias do “ensino-em-contexto”; conhecimento para o ensino: base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico; a escola como organização que aprende: comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores; novas visões sobre conhecimento e pensamento e pesquisa sobre aprendizagem do professor; educação de adultos; escola, professores e a complexidade da mudança.

⁵ As autoras definem o “ensino-em-contexto” como modelo cujas componentes principais são as crenças, metas/objetivos e conhecimento do professor atuando na construção de seus comportamentos, decisões e ações em sala de aula na medida em que as interações vão ocorrendo.

aspectos mais particulares das suas trajetórias de vida e sua relação cotidiana com os alunos estão, todo o tempo, entrecortados pelo tipo de vínculo trabalhista que estabeleceram/em com as escolas nas quais atuaram/am, pela infraestrutura das escolas onde trabalharam/am e do número de estudantes por turma, por exemplo.

Entendemos que se trata de sujeitos únicos, dentro de contextos educacionais particulares. Mas percebemos que, ao mesmo tempo, eles apresentam elementos comuns, no que se refere a certos aspectos de suas trajetórias formativas, para o caso dos professores, bem como aspectos relativos aos seus contextos e modos de inserção profissional. Para além de mero cenário, os espaços e as condições no interior das quais esses professores realizam suas primeiras experiências (efetivamente, segundo alguns deles) como docentes e as ideias e regras aí presentes, reverberam fortemente sobre seus processos de aprendizagem profissional. Neste caso, em específico, interferem de forma viva nas suas construções sobre a docência e sobre o papel da disciplina que lecionam na escola, na relação com os alunos e com seu próprio desenvolvimento como docentes, por exemplo.

No âmbito da literatura no campo da formação de professores e do trabalho docente, interessantes problematizações têm sido construídas em torno dos recortes teóricos e metodológicos das pesquisas realizadas. Em meta análise sobre as pesquisas em educação entre 1990 e 2000, Marli André (2011) destaca um aumento no interesse de pós-graduandos pela temática da formação docente, verificado pela ampliação no volume de trabalhos, assim como uma diversificação dos objetos de estudo e dos instrumentos utilizados nas pesquisas. No que se refere aos objetos, segundo essa mesma pesquisa, se anteriormente o foco no campo era a formação denominada inicial, ou acadêmico-profissional⁶, atualmente o foco é o professor, suas opiniões, representações, seus saberes e suas práticas. Algo semelhante é observado por Oliveira, Gonçalves e Melo (2004) ao tratarem da análise de pesquisas desenvolvidas entre 1983 e 2003, cuja temática é o trabalho docente. Segundo esses autores, muitos estudos tratam das representações docentes sobre seu trabalho e se limitam à análise dos relatos dos professores sobre ele.

Apesar de oferecerem importantes contribuições para o campo da pesquisa sobre formação docente, André (2011), analisando criticamente os dados de sua pesquisa,

⁶ Considerando as características da formação de muitos professores brasileiros em exercício, assim como aspectos da própria atividade docente, Diniz-Pereira (2008) propõe o uso do termo “formação acadêmico-profissional” em detrimento de “formação inicial”.

questiona sobre as finalidades e implicações das escolhas feitas pelos pesquisadores. Tendo como base a ideia de “dar voz ao professor” (o que a pesquisadora considera positivo), chama atenção para o fato de que as pesquisas têm se centrado muito fortemente, por vezes, de forma acrítica, na figura do professor, nas suas opiniões, representações, sentimentos, saberes e práticas. Buscam conhecer melhor seu fazer docente, mas não se dedicam à compreensão dos contextos de produção desses discursos e práticas profissionais.

Sobre este último ponto, Oliveira, Gonçalves e Melo (2004) ressaltam que, na década de 1990, os estudos no campo do trabalho docente, muito se voltaram para a questão da formação do professor, sob forte influência da discussão do professor reflexivo⁷. Os estudos nessa perspectiva, mesmo trazendo grandes contribuições para o campo, definido pelos autores como trabalho docente, “(...) *revelan un tratamiento limitado a la formación del profesional que ejerce el trabajo en la escuela, dejando de abordar, muchas veces, las condiciones en que éste ocurre*” (p.184-185). Nas palavras de Marli André:

Aquelas pesquisas se limitam a analisar as representações, concepções, saberes e práticas dos professores. Fixam-se em uma das pontas da questão, deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, as circunstâncias em que foram produzidas e as medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. Pode-se concluir que o que as pesquisas revelam sobre o campo da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto (ANDRÉ, 2011. p.30).

Esta abordagem parcial das pesquisas, para além de serem limitadoras da compreensão dos processos que envolvem e são envolvidos no fazer docente cotidiano, devem ser também questionadas na medida em que podem contribuir para a responsabilização (e culpabilização) do professor por questões que transcendem os limites das suas atribuições e, no limite, de suas possibilidades.

Nesse sentido, como também problematiza Marli André (2011), análises que tomam os professores como sujeitos fora dos seus contextos de ação profissional

⁷ Um dos principais expoentes dessa discussão é Donald Schön. Para este autor, o professor deve ser levado a desenvolver a habilidade de realizar um movimento constante de reflexão sobre/na prática. Assim, se permitiria uma (re)criação do seu fazer e dos seus saberes sobre a prática, rompendo com a lógica de reprodução de conhecimentos e técnicas associadas ao ato de ensinar. Sobre esse tema ver, por exemplo, SCHÖN, D. A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A.. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

reforçam uma concepção amplamente divulgada pela mídia, que recebe forte apoio popular, de que os professores são os principais, talvez os únicos, responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação.

Embora os professores tenham um lugar central na educação escolar, há outros elementos que desempenham papéis igualmente importantes, como “as condições de trabalho, o clima institucional, a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, os recursos materiais e humanos disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas” (ANDRÉ, 2011. p.30).

Reconhecemos a relevância das pesquisas que vem sendo realizadas no campo da formação docente. Elas contribuíram e têm contribuído em muito para elucidar uma série de aspectos que perpassam o ser e o fazer docentes no cotidiano escolar e respondem a uma demanda pela ampliação dos conhecimentos acerca de processos microsociais da educação (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Todavia, guardadas as contribuições desses estudos, consideramos importante a realização de esforços teórico-empíricos que visem à ampliação e complexificação do entendimento do que seja a formação do professor, assim como das perspectivas analíticas dos discursos e do fazer dos docentes, buscando vislumbrá-los, como apontado anteriormente, de maneira localizada histórica, espacial e politicamente.

Entendemos a formação docente como um *continuum* (MARCELO GARCIA, 1995; NÓVOA, 1992). Concebida dessa maneira, a formação tem início antes mesmo da entrada dos futuros professores nos cursos de formação específicos das diferentes áreas de atuação e não se encerra com a diplomação desses sujeitos. Para o professor, a formulação de concepções e modelos sobre o que sejam a identidade e o trabalho no magistério se inicia antes do seu ingresso nos cursos de formação profissional (TARDIF, 2002) e tem continuidade ao longo do seu fazer cotidiano na escola, se diferenciando ao longo da carreira (HUBERMAN, 1992)⁸.

No processo de formação do professor, o ingresso no magistério se constitui como um momento de ruptura. Ao dar início à carreira o professor passa a se constituir e ser (auto) reconhecido como profissional. É quando estabelece e fortalece as bases sobre as quais dará continuidade (ou não) à sua prática como professor e seu processo de formação, tendo forte influência sobre todo o percurso posterior da carreira.

⁸ Sendo central no âmbito desta investigação, a discussão sobre concepções de formação será realizada de maneira mais pormenorizada e sistemática ao longo da dissertação.

A partir da concepção da formação docente como um *continuum* e destacando a importância para os professores da etapa inicial no magistério em seu processo de desenvolvimento profissional, é possível caminhar no sentido de perceber a centralidade da escola como espaço da formação docente. É na escola, a partir do seu trabalho cotidiano, do convívio com os demais sujeitos aí presentes/envolvidos, submetido a determinadas formas de proceder e regras, explícitas ou tácitas, que o professor dá um passo importante e único no seu processo de formação.

Torna-se relevante e necessária uma análise mais sistemática acerca das vinculações entre os contextos de trabalho e o início da carreira profissional dos professores. Como aspecto importante, ressaltamos que o entendimento das formas como se estruturam e funcionam as escolas deve se dar a partir de um contexto social e político mais amplo no qual se inserem. Marcado por um momento de intensas e profundas mudanças no mundo do trabalho, no contexto em que vivemos, novas demandas são colocadas à essas instituições e aos sujeitos que a compõem e a fazem existir.

Partindo dessas reflexões e das construções em torno dos relatos dos sujeitos, como afirmado anteriormente, nossa principal fonte de dados, a investigação será desenvolvida seguindo duas linhas mais amplas. A primeira delas se volta mais centradamente para aspectos particulares dos professores, suas trajetórias de vida, suas relações consigo próprios, com a docência e com a Geografia na escola e seus processos de aprendizagem profissional relacionadas à essas experiências. A segunda linha a partir da qual conduzimos nossa reflexão consiste numa abordagem mais orientada para os contextos e processos de inserção profissional, às formas de recepção, às relações estabelecidas com os sujeitos aí presentes, aos vínculos trabalhistas estabelecidos e às condições materiais e simbólicas que marcam o trabalho do professor.

Importante assinalar que esses dois eixos de tratamento do nosso objeto não serão abordados de forma totalmente isolada, já que se referem à conjuntos complexos de fatores que se interpenetram e interferem mutuamente nos processos de aprendizagem da docência dos professores iniciantes de Geografia colaboradores nesta pesquisa. De toda forma, o texto se constitui de maneira a priorizar (sobretudo nos capítulos II e III) cada uma dessas vertentes do entendimento da questão. Essa opção nos auxiliou na realização de um tratamento mais sistemático de alguns aspectos da

aprendizagem da docência dos professores iniciantes que se destacaram entre os dados coletados.

Como apontado ao longo da dissertação, os docentes participantes desta pesquisa são professores de Geografia em fase inicial da carreira. Coloca-se como importante referência, no que se refere à definição e caracterização dessa etapa, o trabalho de Huberman (1992) acerca do *ciclo de vida profissional dos professores*. Para esse autor, a carreira, ou seja, o percurso de um indivíduo dentro de uma organização (ou série de organizações), apresenta determinadas características específicas segundo seu tempo de vida e, sobretudo, de vivência no interior dessa(s) instituição(ões). A partir dessas diferenciações é possível estabelecer certos recortes mais ou menos definidos, entre os quais se localiza a entrada na carreira. Para o autor, no que se refere ao aspectos do tempo na carreira, essa etapa corresponde ao período que se estende do ingresso na profissão até cerca de três anos em atividade e se caracteriza, fundamentalmente, como um período de “exploração” (p.39).

No entanto, como explicitado por Lima *et.al.* (2007), mesmo que a classificação de Huberman (1992) seja uma importante referência no que se refere à definição do que se denomina iniciação, não existe consenso na literatura no quanto à duração dessa fase, sendo presentes recortes de três, quatro, cinco e até sete anos desde o ingresso na profissão. Essa imprecisão tem como um de seus desdobramentos a multiplicidade de recortes temporais observados nos trabalhos sobre a iniciação à docência, que vão desde a pesquisa junto a professores com até um ano de profissão (MARCELO GARCIA, 1999), passando por dois (SIMÃO, CAETANO, FLORES, 2005), três anos (NONO, 2005), até a realização de pesquisas junto a professores já bastante experientes, alguns no final da carreira, que reconstróem sua trajetória profissional lembrando seus primeiros anos na docência (NÓVOA, 1992).

Para esta pesquisa, convidamos professores de Geografia com até seis anos de atividade profissional da docência. Em um primeiro momento, optou-se por utilizar o recorte de três anos, tal como proposto por Huberman. No entanto, houve uma série de dificuldades no sentido de localizar professores de Geografia dentro dessa faixa de atuação no magistério junto às redes de ensino inicialmente escolhidas, a Rede Municipal de Belo Horizonte e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais⁹. A

⁹ Foram realizadas ligações para cerca de trinta e cinco escolas da rede municipal de Belo Horizonte, sendo que em apenas uma delas foi localizado um professor de geografia com o perfil definido para a composição do grupo de

partir daí, iniciamos a busca de participantes da pesquisa via redes sociais na *internet*¹⁰, contato direto com as faculdades/universidades formadoras de professores de Geografia de Belo Horizonte e sujeitos que poderiam indicar professores com o perfil desejado para a pesquisa, sendo este o caminho que nos garantiu a composição do grupo de professores com o perfil mais próximo daquele almejado originalmente.

Não foi uma caminhada fácil. Por meio dos diversos contatos estabelecidos para encontrar esses professores, dentro de um recorte de três anos de atividade profissional na docência, pouquíssimos foram localizados, sendo que alguns deles não se dispuseram a participar. Em conversa informal com uma das professoras que compôs o grupo de colaboradores na pesquisa, ela relata que muitos dos que se licenciaram em Geografia em sua turma não se dedicam atualmente à docência, tendo a maioria sequer experienciado o magistério como atividade profissional. Outro professor colaborador afirma que em sua turma do curso de Geografia apenas sete pessoas se formaram, sendo que nem todos eles optaram pela docência como atividade profissional. Além disso, muitos são aqueles que desistem da atividade nos primeiros anos da docência, algo ocorrido no interior do próprio grupo pesquisado.

Diante dessas questões, fomos conduzidos à uma ampliação no recorte do tempo de atuação no magistério de três para seis anos e, também, em termos de redes e modalidades de ensino, o que avaliamos, na altura, não comprometeria os resultados da pesquisa, algo que, de fato, não ocorreu. O que se colocou como um imprevisto acabou por se tornar um elemento de grande riqueza na pesquisa. Permitiu-nos um olhar mais abrangente sobre o período inicial da carreira por meio do contato com professores de Geografia em diferentes fases no interior da etapa inicial da carreira, assim como diferentes percursos formativos associados tanto aos contextos institucionais de inserção profissional, quanto ao conjunto de sujeitos com os quais esses professores lecionaram/am nessa etapa da carreira. Ao final, o grupo se compôs por nove professores, cinco homens e quatro mulheres, atuantes em diferentes redes de ensino em cidades localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte (rede municipal de

pesquisados, professor este que não se dispôs a colaborar com a investigação. No que se refere ao contato com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, foram realizados diversos contatos via telefone no sentido de localizar professores com este perfil. Entretanto, segundo informado, trata-se de informações sigilosas, não podendo ser disponibilizadas pela Secretaria.

¹⁰ O contato via *internet* ocorreu por dois caminhos: (1) lançamento de um convite em grupos/listas compostos por estudantes de geografia, geógrafos e professores da disciplina, explicitando o perfil de professor/a que buscávamos, assim como apresentando brevemente o tema da pesquisa e os procedimentos a serem utilizados e (2) contato via *e-mail* com texto semelhante àquele enviado às listas com professores/as indicados/as por pessoas conhecidas e respectivos conhecidos.

Betim, Contagem, Ribeirão das Neves, Lagoa Santa e Belo Horizonte; rede estadual de Minas Gerais e rede privada de Belo Horizonte) e com experiência junto a diferentes perfis de alunos (Ensino Fundamental e Médio, modalidades “regular” e Educação de Jovens e Adultos – EJA, submetidos a ambientes de maior ou menor vulnerabilidade social, etc.).

Reforçando nossas escolhas em termos de composição do grupo de pesquisados, ao final das entrevistas, alguns dos professores com maior tempo de docência entre os respondentes, foram perguntados sobre própria definição no interior da carreira, se iniciantes ou não. Por questões mais associadas ao desenvolvimento das atividades em sala da aula, ou aspectos mais estritamente ligados à carreira, se entendem como iniciantes, tal como explicitado nos relatos da professora Leila e do professor Fernando¹¹, que atuam respectivamente a quatro e seis anos na docência:

Acho que ainda sim (*refere-se à sua auto-caracterização como iniciante*). Não tão no início, mas ainda com algumas questões típicas de iniciantes! (*risos*) Essas questões, por exemplo, da prática (*refere-se à questão da disciplina em sala de aula*). Embora quando agente vai dialogar com outros professores, isso seja uma questão permanente. Essa problemática ela é permanente. Mas acho que sou um pouco iniciante. (Entrevista com a Professora Leila em 18/10/2012)

Se parar para pensar que, se eu quiser continuar na profissão, tenho que trabalhar aí mais vinte, trinta anos para aposentar. Digamos que isso seja um ciclo, um ciclo ideal, entrar nisso e ficar até aposentar, eu tenho ainda muita coisa. (...) Ainda me considero iniciante sim. (Entrevista com o Professor Fernando em 02/10/2012)

Também no que tange a definição do grupo de sujeitos da pesquisa, importante ressaltar que os professores deveriam *ser iniciantes na docência*, não somente no ensino da Geografia. A partir da revisão da literatura especializada é possível afirmar que há aspectos comuns à iniciação na docência em diferentes campos do saber, níveis de ensino e mesmo o nível de formação do professor¹² que são superados, ao longo do

¹¹ Como forma de preservar o anonimato dos professores colaboradores desta pesquisa, utilizamos aqui nomes fictícios. Adiante será realizada uma apresentação mais detalhadas desses professores.

¹² Um exemplo desse fato são as discussões realizadas em artigo apresentado na ANPED por Rocha (2006). Baseada em sua dissertação, na qual acompanhou as primeiras experiências de uma professora doutora em educação na educação básica, afirma que um dos resultados foi a constatação de que algumas dificuldades, dúvidas e dilemas característicos da iniciação estavam fortemente presentes nas experiências dessa professora em seu início de carreira. (ROCHA, Gisele Antunes. **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo**. 2006. Disponível em: [http: <www.anped.org.br>](http://www.anped.org.br). Acesso em: 22 maio 2011).

tempo e das experiências vivenciadas, dando lugar a novas preocupações, formas de perceber e lidar com as situações na escola e consigo próprio. Dessa maneira, esse critério se justifica na medida em que professores mesmo que, por ventura, iniciantes em Geografia, ao terem experiências anteriores na docência, talvez não mais pudessem fornecer elementos que conduzissem à caracterização e permitissem à compreensão da aprendizagem da docência na etapa inicial da carreira dos professores, como aqui se propõe.

Para esta pesquisa, não inserimos, no interior daquilo que denominamos como experiência em docência, o(s) estágio(s) realizado(s) ao longo da passagem pela universidade. Delimitamos a experiência em docência para o grupo de pesquisados como atuação institucional como professores/as nas escolas da educação básica. Como explicitado anteriormente, entendemos a formação como processo contínuo ao longo do qual o sujeito constrói seu saber-fazer e seu ser docentes. Entretanto, acreditamos que, no momento da entrada na carreira, assumir plenamente a responsabilidade de ensinar a determinados conjuntos de alunos, é uma experiência que se diferencia daquela do estágio.

Esse pensamento foi corroborado pelos professores respondentes nos questionários, mas, sobretudo, nas entrevistas. Afirmam que o estágio, mesmo sendo uma experiência rica e importante sobre alguns aspectos, não é igual àquela vivenciada quando do início da carreira. Destacam os aspectos da responsabilidade pelas turmas, da continuidade das atividades junto ao grupo de alunos e o lugar que ocupam, como estagiários, e os seus desdobramentos para si próprios, para os alunos e, conseqüentemente, para a relação desses sujeitos com a experiência vivenciada, tal como é possível observar nos trechos abaixo:

Os estágios não contribuíram muito; me fizeram observar, mas eu não estava dando aula nos estágios. (...) Eu lembro que teve uma escola que a gente lecionou. Por mais que o professor... **eu não era professora daqueles alunos! Eu não estava no mesmo lugar que o professor, por mais que o professor tenha dado a abertura para eu lecionar.** No momento que você é, de fato, professor é que você está praticando mesmo, está exercendo. E aí eu tive a oportunidade de exercer e, ao mesmo tempo, pensar sobre isso, ler. (Entrevista com a Professora Mariana em 04/10/2012) (destaque nosso)

A questão do estágio ela é um pouco... agente acha que ela vai ajudar, mas não ajuda tanto (*refere-se às situações vivenciadas no início da carreira*). Você está numa outra situação. **Você tem o professor ali. Você está ali de vez em quando. O aluno vai sempre preferir o estagiário**, porque ele é uma figura nova e fala: “O professor é chato. Você é o estagiário, você é legal.” (Entrevista com a Professora Leila em 18/10/2012) (destaque nosso)

Importante também que os sujeitos integrantes da pesquisa tivessem licenciatura plena em Geografia e atuassem na educação básica. Buscamos docentes que tivessem passado por um curso de formação específica para atuação profissional como professores dessa disciplina. Sendo essa uma etapa formalmente preparatória para o exercício do magistério nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nesse caso específico, em Geografia, momento no qual há (ou espera-se que haja) uma formação sistemática para o mesmo, é relevante conhecer as possíveis vinculações entre essa etapa da formação e a iniciação à docência. Buscamos atingir esse objetivo, tanto por meio da análise da estrutura dos cursos, em si, quanto por meio do reconhecimento das formas de vivência por parte dos alunos, no curso como um todo, com ênfase nas disciplinas voltadas especificamente para a licenciatura, e a avaliação dos sujeitos acerca da sua passagem pela universidade.

Por intermédio da minha experiência como licencianda e como formadora de professores de Geografia, é possível observar a existência de uma forte hierarquia entre a formação do bacharel e do licenciado, neste caso, nos cursos de Geografia, na qual a primeira se coloca em um lugar privilegiado em detrimento da segunda. Associado a questões ligadas à profissão docente no Brasil, tal hierarquização, entre outras formas, manifesta pela estrutura dos cursos¹³, influencia significativamente as maneiras de vivenciar a licenciatura. No caso desta investigação, esses aspectos se mostraram ora contraproducentes ora positivos para o envolvimento dos futuros professores ao longo dos cursos de graduação, acarretando em desdobramentos sobre a relação com a docência e para a prática desses sujeitos quando professores de Geografia. Tal questão será mais bem analisada no decorrer deste trabalho.

¹³ Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), desenvolvendo reflexões em torno da formação do professor de geografia em nível superior, destacam que o modelo 3+1, modelo clássico de formação, composto por dois conjuntos de estudos – as disciplinas teórico-científicas e as disciplinas didático-(psico)pedagógicas – desenvolvidos em três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica, está presente ainda nos dias atuais.

No que se refere à coleta dos dados para a construção da base empírica, os instrumentos utilizados foram um questionário e uma entrevista semi-estruturada¹⁴. Anterior a aplicação aos sujeitos, o questionário passou por um pré-teste realizado junto a três professores com perfil correspondente àquele definido para a composição do grupo de professores investigados, porém egressos e atuantes em locais fora da região metropolitana de Belo Horizonte. Foram elas: uma professora egressa da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, um egresso da Universidade Federal de Viçosa – UFV e uma professora egressa da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, todos atuando nos municípios que dão nome às respectivas instituições. Com os dois primeiros professores existia previamente um contato pessoal. Na época da aplicação, todos atuavam a menos de dois anos no magistério em escolas da rede pública na educação básica. No que se refere à respondente de Uberlândia, a mesma foi localizada por meio de um relato de experiência publicado em revista¹⁵, na qual relatava, com enorme satisfação, suas primeiras experiências como professora na escola básica. Entretanto, quando respondeu ao questionário, já não estava mais lecionando. A aplicação do pré-teste permitiu fazer algumas modificações no questionário, tornando-o mais organizado e claro para a aplicação aos professores colaboradores que compuseram o grupo aqui pesquisado.

Assim como aos respondentes do pré-teste, o questionário foi enviado por *e-mail* ao grupo dos professores pesquisados. Além de um breve apanhado de dados pessoais dos sujeitos, o instrumento foi composto por dois conjuntos de questões cujo objetivo era traçar um perfil dos professores e suas trajetórias de formação e atuação profissional. Foram assim intitulados: (1) Trajetória escolar e acadêmica e (2) Trajetória na docência em Geografia e atuação profissional.

No primeiro conjunto, foram colocadas questões referentes à escolha pela licenciatura em Geografia como curso superior e o processo de formação inicial desses sujeitos, incluindo as formas e as condições sob as quais esse professor realizou seus estudos, o currículo desses cursos, seu desenvolvimento ao longo da graduação e as concepções, sentidos atribuídos e avaliação desses professores acerca da sua formação universitária e docência em Geografia.

¹⁴ Tanto o questionário quanto o roteiro que orientou a realização das entrevistas semi-estruturadas encontram-se em anexo.

¹⁵ Texto disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/rel%20exp%201%20REG%20v2n2.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2012.

O segundo conjunto de questões foi dedicado a um primeiro contato com o processo de iniciação à docência e os contextos de inserção profissional e aprendizagem do magistério por parte dos professores. Foram propostas questões sobre a trajetória profissional até então e a avaliação desses docentes em relação à mesma; a recepção e o apoio da(s) escola(s) por onde tenham passado e/ou onde atuem no momento; sua relação e sentimentos existentes em relação a si mesmos, aos alunos, aos pares, à coordenação pedagógica e à direção dessas escolas, sempre com vistas nas suas reverberações sobre os processos de aprendizagem profissional. Serão também abordadas questões sobre a relação desses professores com a ciência geográfica e com o “ensinar geografia na escola”; suas principais dificuldades e aspectos de satisfação pessoal e profissional nesse momento da carreira.

Em um total de dezesseis contatos realizados para os quais os questionários foram enviados, tivemos o retorno de dez deles, sendo um descartado, dado que o respondente ultrapassava o limite temporal estabelecido e não mais atuava como professor. Em um primeiro momento realizou-se uma leitura cuidadosa de cada um dos questionários recebidos; nove, como apontado anteriormente. A partir daí foi possível perceber aspectos que aproximavam e distanciavam as respostas dos professores, sendo construídos quadros onde estavam presentes esses conjuntos de regularidades, assim como identificadas situações destoantes das demais. Tal construção e a análise das respostas dos questionários foram realizadas com referência nas leituras sobre a temática da iniciação e aprendizagem da docência.

Por meio do questionário foi possível perceber alguns aspectos que corroboram com a literatura sobre a temática desta pesquisa, mas também alguns elementos que vão em sentido diferente daquele apontado por alguns estudos. Complementando a relevância desse instrumento, para além de contemplar os objetivos a ele propostos no âmbito desta investigação (traçar o perfil dos professores e suas trajetórias de formação e atuação profissional), os questionários reforçaram algumas de nossas percepções sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes, e nos permitiu acessar elementos que em muito contribuíram para a construção dos roteiros das entrevistas e a seleção dos sujeitos a serem entrevistados.

No que se refere aos critérios, buscamos compor um grupo de entrevistados que pudessem expressar, em alguma medida e ao mesmo tempo, a diversidade dentro do universo de respondentes do questionário e as generalidades aí existentes. Assim, o

grupo buscou manter a proporcionalidade de gênero e espaços de atuação profissional, além de contemplar as diferenças em termos de tempo de atividade na docência e instituição onde foi realizada a formação acadêmica. Em caso da utilização desses critérios se ainda houvesse sujeitos com perfil bastante próximo, buscamos a partir dos contatos realizados e dos questionários, convidar para as entrevistas aqueles que se mostraram mais dispostos a colaborar e que apontaram, em suas respostas, para elementos que pudessem elucidar/ampliar nossos olhares sobre as questões propostas. Outro critério importante foi a preferência por professores que tivessem a docência na escola básica como principal atividade profissional naquele momento.

Partindo desses critérios, o grupo de entrevistados se compôs de duas mulheres e dois homens, egressos das três principais instituições formadoras de professores de Geografia localizadas em Belo Horizonte e região metropolitana – UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte, atuantes também nessa mesma localidade. Também para a configuração do grupo de entrevistados estabelecemos recortes temporais no interior da docência, com representação de, ao menos um professor ou professora – (1) até dois anos de carreira (professor Tales), (2) entre dois e quatro anos de carreira (professora Leila) e (3) entre cinco e seis anos de carreira (professor Fernando e professora Mariana).

Três desses professores atuam e sempre atuaram nas redes públicas de ensino, municipais ou estadual, com pouca ou nenhuma ação formal de acolhimento, apoio ou acompanhamento aos professores em início de carreira. Em sua trajetória profissional é forte a presença de contratos temporários e de curta duração, junto a escolas marcadas por sucessivos abandonos das turmas pelos professores anteriores de Geografia e situadas em locais estigmatizados no interior da região delimitada neste estudo. No entanto, há no interior do conjunto de entrevistados, uma professora que possui uma trajetória de iniciação e atuação profissional bastante diferenciada das demais. Trata-se da única professora do grupo que teve, ao longo da sua iniciação e atividade como iniciante no magistério, acompanhamento e processos institucionais de formação.

Sobre a construção do roteiro da entrevista semi-estruturada, a mesma foi realizada tomando como base as respostas do questionário aplicado e com vistas na caracterização e estabelecimento de possíveis relações entre (a) os contextos e processos de inserção profissional dos professores iniciantes de Geografia e os desdobramentos

deles decorrentes e (b) as concepções, crenças, sonhos e experiências dos professores relativos à Geografia como disciplina escolar e seu lugar como docentes dessa disciplina para si próprios e os demais sujeitos presentes no interior da escola.

Buscamos, desse modo, conhecer de maneira mais detalhada aspectos relativos ao desenvolvimento cotidiano do trabalho do professor na escola, a relação com os demais sujeitos aí presentes e nele envolvidos diretamente e sua relação com a aprendizagem da docência. Seguindo a linha geral desta investigação, tal como explicitado anteriormente, procuramos por meio das questões evidenciar os contextos da iniciação vivenciados pelos professores, tanto em termos de experiências referentes à sua escolha profissional e formação acadêmico-profissional em Geografia, quanto no que se refere à entrada e recepção na/da escola, como profissionais, as formas de vínculo com a mesma, em termos trabalhistas, seus significados para os principiantes e desdobramentos para sua aprendizagem profissional. Na entrevista, foram também retomados e ampliados questionamentos acerca da iniciação e da docência em Geografia e seus sentidos para o jovem professor, bem como questões relativas ao ensino dessa disciplina na escola. Além disso, sendo este o momento para o aprofundamento de alguns pontos do questionário, a entrevista se compôs, somado ao conjunto de questões comuns a todos e mais amplas sobre os percursos formativos dos professores iniciantes desta pesquisa, um segundo conjunto abordando elementos mais pontuais relativos a aspectos particulares presentes nos questionários dos respondentes.

Todas as entrevistas foram realizadas em outubro de 2012 na Faculdade de Educação da UFMG, sendo acordadas após alguns contatos via *e-mail* e telefone. Os professores colaboradores desta investigação foram, a todo o momento, esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos aos quais seriam submetidos, sem comprometer seu pleno desenvolvimento. A identidade dos professores foi preservada, sendo a eles perguntado sobre quais nomes fictícios gostariam de receber. Alguns escolheram seus nomes, outros os deixaram para minha livre escolha.

No que tange a realização das entrevistas, acreditamos que os critérios utilizados para a composição do grupo de entrevistados nos forneceu, pela sua diversidade e particularidade, uma grande riqueza em termos do entendimento da aprendizagem dos jovens professores de Geografia. Sua realização nos possibilitou conhecer mais profundamente os processos de inserção profissional dos professores, nos permitindo avançar nas reflexões em torno dos processos de aprendizagem da docência dos

professores iniciantes colaboradores desta pesquisa. Por meio das diferentes narrativas desses professores sobre/em suas trajetórias, espaços e tempos de formação foi possível apreender elementos já bastante conhecidos sobre a iniciação, como o aspecto dos dilemas dos professores, mas também percepções singulares sobre seus processos de inserção profissional em contextos específicos de trabalho, gerando um rico conjunto de dados para a análise e compreensão dos processos de aprendizagem profissional de professores iniciantes.

As entrevistas foram transcritas e analisadas seguindo uma lógica semelhante àquela do trato dos questionários. Em primeiro lugar, foi realizada uma leitura geral, destacando pontos que remetiam à literatura sobre iniciação e aprendizagem da docência, dando atenção especial à história de cada um dos respondentes. Em seguida, foram tecidas relações entre as entrevistas realizadas e entre estas entrevistas e a literatura especializada, localizando aspectos comuns e aspectos divergentes entre as entrevistas e entre as entrevistas e a literatura.

A leitura de Bardin (2009), embora não sendo tomada como método de análise dos dados, contribuiu em muito, sobretudo no processo de organização e tratamento dos dados coletados. Seus escritos sobre “análise de conteúdo”, além de sugerir uma transcrição minuciosa e atenta das entrevistas, buscando trazer o “real/possível” sentido de tudo aquilo trazido pelo sujeito em sua fala, orienta a construção de tabelas onde define colunas nas quais constam (1) a temática da fala, (2) a entrevista em si, (3) sequências (espécies de “seções temáticas” presentes na fala) e (4) as enunciações (emoções, formas de desenvolvimento das falas etc.). Essas contribuições permitiram um amplo aprofundamento nos relatos dos professores, criando condições para uma análise sistemática dos mesmos.

As construções desenvolvidas em torno da aprendizagem profissional da docência dos professores iniciantes de Geografia nesta dissertação estão organizadas, além desta introdução e das conclusões e considerações finais, em três capítulos. No primeiro deles será feita a apresentação dos professores colaboradores nesta investigação, apresentando suas trajetórias de vida e escolhas acadêmico-profissionais, apontando para aspectos da sua iniciação e aprendizagem do magistério que conduziram nossos olhares nessa pesquisa. Aqui também será realizado um tratamento teórico-empírico em torno das temáticas da iniciação e da aprendizagem da docência, sendo realizadas a apresentação e reflexão em torno daquilo que vem sendo produzido sobre

as referidas temáticas no campo da formação de professores. No segundo capítulo será feita uma breve apresentação e discussão das perspectivas de formação docente circulantes na literatura especializada e abordadas questões em torno dos processos de formação acadêmico-profissional dos professores de Geografia, os processos de “escolha” da docência como atividade profissional e a avaliação dos professores sobre sua passagem pela universidade para a realização de sua atividade como docentes da referida disciplina. No terceiro capítulo, serão apontados, discutidos e problematizados os contextos e processos de inserção profissional dos jovens professores de Geografia e seus desdobramentos para a aprendizagem da profissão.

CAPÍTULO I – INICIAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: INCURSÕES EMPÍRICO-TEÓRICAS

A iniciação à docência é um período de grande importância na trajetória profissional e pessoal dos professores e deixa muitas lembranças e marcas nas vidas e práticas docentes desses sujeitos. Como apontado anteriormente, o retorno à escola na condição de professor é um momento de grandes aprendizagens para aqueles que iniciam o magistério. Aprender a atuar como professor, a construir um “ser professor”, não acontecem “naturalmente”, tampouco são tarefas fáceis, sobretudo no interior de determinados contextos.

Sobre algumas dessas questões, há um conjunto interessante de estudos sendo realizados. Neste capítulo nos dedicamos a explorar alguns desses trabalhos. Avançamos na leitura e reflexão tanto de textos de caráter mais teórico-conceitual relacionado às temáticas da iniciação à docência e aprendizagem profissional de professores, quanto de textos resultantes de pesquisas cuja centralidade maior se pauta na análise da experiência de professores em início de carreira.

Como componente central desta pesquisa nos voltamos, também neste primeiro capítulo, aos protagonistas do nosso estudo: professores iniciantes de Geografia que atuam na região metropolitana de Belo Horizonte. Os relatos desses professores, escritos ou orais, coletados por meio de questionários e entrevistas, iluminaram as leituras realizadas no período de construção do projeto da pesquisa e àquelas realizadas ao longo do seu desenvolvimento, assim como orientaram a escolha dos caminhos a seguir. A partir desse imperativo, considerando que a contribuição os professores investigados perpassa toda a construção desse texto, acreditamos ser pertinente uma apresentação desses sujeitos logo no início da dissertação, buscando atribuir sentido às opções em termos de debates realizados e análise dos dados. Ressaltamos que não se trata de uma mera descrição desses professores, mas do esforço de um tratamento analítico de seus relatos, apresentando elementos que venham elucidar as apropriações de suas falas e as análises feitas a partir deles no decorrer deste texto.

1.1 Sobre os professores colaboradores: percursos formativos e trilhas para a reflexão

Os professores colaboradores desta pesquisa serão apresentados por ordem alfabética, segundo seus nomes fictícios. Dada a complexidade e o volume de elementos presentes nos relatos dos professores, construímos textos buscando trazer aquilo que se destacou em seus escritos e falas, seja pela sua presença recorrente, seja pela sua relevância em termos de conteúdo a ser analisado, sendo os demais elementos presentes em seus relatos apresentados e analisados ao longo desta dissertação.

Professora Aline

De maneira bastante informal e com grande riqueza de informações, professora Aline construiu um relato envolvente de sua trajetória na docência que, quando do retorno do seu questionário à pesquisadora, completava quatro anos e nove meses de docência, como ela mesma ressaltou com precisão. Entre os participantes da pesquisa, é a única casada. Não tem filhos e realiza, dentro daquilo que permitem as demandas oriundas do magistério, atividades domésticas semanais. Se autodeclara branca e teve toda sua formação escolar e acadêmica em instituições públicas: ensino fundamental na rede municipal; ensino médio na rede estadual e ensino superior, graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao longo de sua trajetória estão sempre presentes experiências de trabalho concomitantes aos estudos, como o de atendimento em serviço telefônico, e outras formas por meio das quais obteve alguma renda, como pesquisa acadêmica na qual era bolsista de iniciação científica.

Tendo a docência como atividade profissional desde o ano de 2006, apesar dos relativos poucos anos lecionando, possui uma vasta experiência em termos de níveis e contextos sociais e institucionais de ensino escolar e mesmo universitário. Como professora tem passagem pelo ensino fundamental, no qual ainda atua, ensino médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos, ensino superior nos cursos de Geografia, Pedagogia e especialização para a Terceira Idade, estas duas últimas

experiências também em continuidade até o período em que o questionário foi respondido.

Muito envolvida com a docência, professora Aline se mostrou bastante reflexiva em relação aos elementos de sua trajetória pessoal que a conduziram ao magistério, seus processos formativos, bem como suas práticas e escolhas profissionais, desde as mais cotidianas às de maior ressonância para aquilo que fez, faz e talvez venha a fazer em sala de aula. Sempre buscando se aprimorar como professora, percebeu e destacou, a todo o tempo, as limitações impostas ao desenvolvimento do seu trabalho pelas condições nas quais desenvolvia a docência em diferentes contextos sociais, materiais e políticos. Ao mesmo tempo, mostrou-se capaz de perceber fragilidades em sua atividade como professora decorrentes de sua própria trajetória de vida e de experiências no ensino. Com grande clareza sobre a continuidade do seu processo de formação, retomou e avaliou, com riqueza de detalhes, momentos/elementos que contribuíram/contribuem para sua formação como professora e de que maneira o fizeram e o fazem. De maneira sensível e problematizadora, a professora nos apresentou, em seu relato, aspectos afetivo-emocionais envolvidos em sua atividade cotidiana, em todos os níveis de ensino, enfatizando, porém, aquelas vivenciadas na escola básica, sobretudo junto aos seus alunos.

Dessa forma, professora Aline confirmou a complexidade da atividade docente, trazendo discussões que ajudam a compreender a multiplicidade de elementos, suas formas de interconexão e seus desdobramentos para esse profissional. Além disso, mostrou que a construção de um fazer e um ser docentes são processuais e não se dão de maneira linear. Também que não devem ser tomados como resultado de algo planejado e plenamente previsível, apesar de haver contribuições necessárias e importantes para a atividade futura e presente do professor, como o trato de algumas questões nos cursos de licenciatura e a existência de programas institucionais voltados ao acolhimento de professores novatos e a formação daqueles já em exercício por mais tempo, por exemplo. Assim, a professora trouxe grandes contribuições para pensarmos os processos formativos dos professores e nos conduziu a uma importante reflexão acerca dos aspectos metodológicos desta pesquisa.

Professora Clara

Professora Clara é solteira, se autodeclara branca e, assim como a professora Aline, também dedica algumas horas semanais ao serviço doméstico. Nasceu em 1974, sendo a de maior idade entre os professores participantes desta pesquisa, e atua na docência desde 2010. Realizou toda sua formação na educação básica na rede estadual, concluindo o ensino médio em 2000, aos 26 anos. Gradou-se em Geografia realizando seus estudos no período noturno pela UNI-BH e trabalhou durante todo o curso em um escritório de *design*. Atualmente leciona em duas escolas, uma particular e uma estadual.

Em seu relato apresentou, de forma sucinta e objetiva, sua trajetória curta e marcada por descontinuidades no exercício da profissão, resultado de contratos temporários na rede estadual e realizou algumas reflexões em torno dela. Conduzida à Geografia como curso superior motivada pelo desejo de lecionar, apesar das adversidades vivenciadas, se mostra contente com o exercício da profissão e interessada com seu próprio desenvolvimento como professora e com o desenvolvimento dos seus alunos. Das quatro escolas nas quais trabalhou como docente, duas delas no momento em que o questionário foi respondido, lecionou para os 2º e 3º anos do ensino médio em três delas, e em uma escola junto ao 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

A professora valoriza alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação que teve no ensino superior, assim como os cursos que fez após a conclusão da graduação (aparentemente todos eles buscados de forma individual por ela). Pragmática, em relação a estes momentos da formação, atribuiu grande valor àquilo que era “transferível” para sua prática em sala de aula, como ela mesma afirmou, e atestou ainda a validade desses saberes por meio dos resultados¹⁶ obtidos junto aos alunos em decorrência da “aplicação” dos conhecimentos adquiridos.

Nesse sentido, o relato da professora Clara, em destaque para sua relação com as aprendizagens necessárias à atuação profissional no magistério, nos convida a refletir sobre os atuais modelos de formação docente. Junto a outros professores colaboradores desta pesquisa, essa professora compõe um grupo que realiza uma crítica mais

¹⁶ Ressaltamos que em seu relato, a noção de “resultado” para o qual aponta a professora parece não ser algo relativo à aspectos formais da avaliação, mas para uma aprendizagem efetiva dos conteúdos ensinados pelos alunos.

acentuada ao distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente na escola básica. Tal crítica foi atribuída mais fortemente a uma carência na aquisição de conhecimentos mais práticos, mais pontuais, referentes ao fazer cotidiano do professor. Consideramos esta uma discussão central no que tange a aprendizagem profissional da docência, de forma ainda mais relevante, daqueles professores que se encontram no início da carreira.

Professor Fernando

Lecionando Geografia na escola básica desde 2007, Fernando atuou e atua como professor na rede pública de ensino, no ensino regular nas séries do fundamental e do médio e também na modalidade EJA. Nascido em 1979, se autodeclara branco, é solteiro, vive com os pais e não tem filhos. Sua escolarização ocorreu na rede pública, municipal e estadual, o ensino superior foi cursado, em parte, na cidade de Pedro Leopoldo, região metropolitana da capital mineira e, predominantemente na PUC-MG, em Belo Horizonte. Mesmo desejoso por cursar o bacharelado e a licenciatura, aspectos associados ao currículo do curso e às necessidades materiais do professor o levaram a concluir somente a segunda modalidade. Buscando manter alguma coerência em sua trajetória de formação, cursava uma pós-graduação em Educação à Distância pelo SENAC-MG, com vistas na ampliação das suas possibilidades profissionais dentro do campo da educação.

Primeiro dos professores a ser entrevistado, construiu, de maneira enfática, críticas em torno dos processos de formação para a docência na universidade e dos (des)encontros entre esta, a escola e a geografia escolar, ocorridos nos primeiros anos de exercício do magistério. Com grande insatisfação, afirmou que o ensino superior em nada o auxiliou nas atividades como professor, sendo ele “ineficiente e fora da realidade” e pautado em uma “escola perfeita”. Segundo ele, sua formação para a docência se realizou, e segue seu curso, no desenvolvimento cotidiano do exercício da profissão, em condições quase sempre bastante difíceis.

Relatou o Professor Fernando em seu questionário e, sobretudo na entrevista, que, em sua trajetória, predominam experiências de docência em contextos sociais marcados por diversas formas de violência, pelas drogas, pela pobreza material. Em

momentos muito pontuais o professor mostrou perseverança no que tange aos rumos da educação e alguma satisfação relacionada ao envolvimento e aprendizagem da Geografia por parte dos alunos e do seu próprio desenvolvimento como professor. Porém, na maior parte do tempo, predominaram, em seu discurso, a descrença em relação à escola e à educação aí praticada, a responsabilização dos próprios alunos pelo seu envolvimento e desempenho escolar e um forte pragmatismo em relação à licenciatura, o que parece privá-lo de um maior envolvimento pessoal com sua atividade profissional. Dessa forma, somado a aspectos da personalidade do professor, as experiências vivenciadas por ele parecem se desdobrar fortemente sobre a construção da sua forma de ser, de se perceber e de atuar como docente, condicionando suas demandas e processos de aprendizagem profissional.

No que tange à sua formação como professor na escola, levantou interessantes elementos para reflexão sobre os modos de recepção e apoio aos professores que iniciam sua carreira e para a problematização de seus processos de aprendizagem profissional. Já em sua primeira experiência na escola, professor Fernando relatou sobre sua busca por apoio, mesmo sem ter clareza sobre suas necessidades naquele momento. Apesar de se mostrar, no período atual da sua carreira, bastante conivente com práticas conservadoras comumente presentes nas escolas¹⁷, esse professor se queixou da debilidade dos espaços/tempos de formação no ambiente de trabalho, com ênfase no aspecto pedagógico. Quanto ao seu processo de aprendizagem profissional, é recorrente a presença de uma dinâmica de “erros e acertos”, apontando para um processo predominantemente solitário de construção das práticas docentes. Também as trocas com outros professores são restritas a “dicas” e “toques”, não se desenvolvendo processos de reflexão mais ampla e profunda sobre questões que se constituem como dilemas, problemas, desafios não somente para o professor iniciante, mas, não raro, para todos os demais.

Os elementos trazidos nos relatos do professor Fernando trouxeram grandes contribuições à pesquisa. Conduziram a importantes reflexões em torno das relações entre os contextos nos quais as escolas se situam e o público que atendem, as formas de

¹⁷ Resultado de um conjunto amplo de fatores que não se restringe ao pensar e fazer dos sujeitos que aí desenvolvem suas atividades cotidianamente, mas que, em alguma medida, a eles também deve ser atribuída sua manutenção, tais práticas contribuem para a conservação/reforço de determinados problemas vivenciados nas escolas. Podemos tomar como exemplos o aspecto da responsabilização dos professores pela sua formação ou dos alunos pelo seu desempenho na escola. Sempre entendidos dentro de seus contextos de produção, circulação e “aceitação”, tais ideias não têm se mostrado capazes de responder e resolver questões centrais da educação escolar, nem em um nível mais teórico e amplo, tampouco de problemas imediatos da escola.

inserção de jovens professores nas escolas e os processos de aprendizagem da profissão. De maneira intensa e profunda, tais depoimentos nos apresentaram os rápidos processos de “conformação” a uma dada estrutura de organização e funcionamento escolares por parte dos jovens professores e nos conduziram a uma série de questionamentos e problematizações sobre os processos de de-formação do profissional do ensino, como bem discutido por Arroyo (1985).

Professor Guilherme

Professor Guilherme faz parte do conjunto dos mais jovens professores a colaborar com a pesquisa. Nasceu em 1987, se autodeclara pardo, é solteiro e vive com os pais. Entre todos os professores é o único a afirmar que não realiza tarefas domésticas. Toda sua trajetória na escolarização básica se deu em escolas da rede particular e sua formação acadêmica, graduação em Geografia, encerrada em 2008, e pós-graduação (em andamento no período em que o questionário foi respondido), com a temática “Gestão Ambiental e Globalização”, foram/vem sendo cursados no UNI-BH. Também entre os professores que colaboraram com esta pesquisa, é um dos poucos a afirmar que se dedicou integralmente ao curso ao longo da graduação, mesmo sendo ele em período noturno, não realizando nenhum tipo de atividade remunerada concomitantemente.

Esse perfil diferenciado aponta para uma possível condição econômica mais privilegiada em relação aos demais professores, o que acreditamos, com base no relato construído, ter desdobramentos no que tange às vinculações do professor com a licenciatura, suas expectativas frente à docência e às escolas nas quais desenvolveu seu trabalho. No que se refere ao envolvimento com o curso superior em Geografia, o professor afirmou não ter se dedicado às disciplinas voltadas especificamente para a área da docência por acreditar que “conseguiria trabalho em alguma empresa, (ou) no setor público”.

Entretanto, não foi o que ocorreu. Em um primeiro momento foi convidado a substituir uma professora, na escola onde estudou, pelo período de um mês. No ano seguinte, surgiu uma vaga para atuar durante todo o ano como professor efetivo, o que acabou aceitando. Finalizado este período, lecionou mais um ano em outra escola da

rede particular. Ao final de cada um destes dois anos de magistério, o professor relatou ter sido demitido por não conseguir manter a “ordem na sala”.

A relação tensa com o trabalho na curta trajetória profissional na docência do professor Guilherme, transcorrida em escolas da rede particular, foi a marca mais forte no seu relato. Todo o tempo o professor destacou as variadas formas de controle por parte de diferentes sujeitos, destacadamente os pais e a própria escola, e as dificuldades de se inserir na lógica empresarial predominantemente presente nesses contextos. Tece muitas e incisivas críticas no que se refere às concepções e objetivos do ensino praticado nessas escolas e, em decorrência disso, das cobranças e formas de acompanhamento/vigilância em torno do seu trabalho. Em seu relato, perpassaram a todo tempo palavras como “escola empresa”, “mercado escolar”, “mercado dos professores”, “lucro”, “empregado”, “venda”, “propaganda”, “submissão aos pais”, remetendo ao tipo de relação estabelecida entre o docente e as escolas nas quais se inseriu profissionalmente e ao seu lugar – e sentimento a ele relacionado – como professor dentro desses contextos.

Tais contextos de trabalho, que se diferenciam bastante daqueles vivenciados pelos demais professores colaboradores desta pesquisa, e os dilemas relatados pelo professor Guilherme nos convidam a refletir acerca de processos associados à mercantilização da educação escolar e seus desdobramentos para as práticas do professor em sala de aula e em relação ao seu próprio processo de formação. No caso específico de jovens professores, nos incitam a refletir sobre os possíveis desdobramentos desses processos na construção da identidade do professor, de sua aprendizagem profissional da docência e da permanência/abandono na/da profissão¹⁸, debates bastante caros a esta pesquisa.

¹⁸ Alguns meses após o retorno do questionário pelo professor, tentamos realizar um novo contato visando esclarecer algumas respostas. Ali, já havia indícios de que o professor estivesse em um processo de abandono da profissão. Prosseguimos buscando um contato, mas sem resposta. Com base nas respostas dadas ao questionário, é bastante provável que o professor tenha abandonado a docência.

Professora Leila

Com a voz suave e bastante rouca, professora Leila nos apresentou um relato instigante sobre seus anos iniciais como docente. A professora, que leciona desde 2008, ao término da graduação pela UFMG, realizou seus estudos do ensino fundamental e médio nas redes estadual e municipal de Belo Horizonte, respectivamente, e atualmente cursa uma pós-graduação em Geoprocessamento na PUC-MG. Nascida em 1982, se autodeclara negra, não tem filhos e mora com os pais.

Toda sua trajetória profissional se deu em escolas da rede pública em Belo Horizonte e em Contagem-MG, tendo atuado exclusivamente no ensino fundamental regular. Contratos de curta e curtíssima duração, de quinze, vinte dias, associados a experiências de tempo mais prolongado, marcaram os caminhos da professora nesses anos de docência. No entanto, assim como os professores Fernando e Rodrigo (como veremos mais adiante), as referidas experiências de curta e curtíssima duração não foram mencionadas nas respostas dadas ao questionário e só vieram à tona quando da realização da entrevista¹⁹. Esse é um elemento importante quando se trata de compreender os processos de autoconstrução das trajetórias profissionais por partes desses jovens professores; daquilo que marca de maneira mais perceptível, para esses professores, sua constituição como docentes e o entendimento sobre as experiências que parecem ter validade/significação como exercício da profissão. Sobre essas curtas passagens, em termos de tempo por diferentes escolas, mesmo que “esquecidas” pela Professora Leila, ao responder ao questionário, parecem ter deixado marcas profundas no que se refere à construção das suas percepções sobre e do seu ser e fazer docentes.

Alternando momentos de serenidade e de grande ansiedade na fala, em seu relato a professora caracterizou e refletiu, com certa clareza, acerca de seus processos de aprendizagem profissional. Confirmando o que a literatura especializada tem apresentado, aprender a docência por “tentativa e erro”, foi o principal meio no qual se assentou sua aprendizagem profissional nesses primeiros anos como docente. Entretanto, mais que apresentar esse fato, a professora elucidou elementos relacionados a esse tipo de aprendizagem, destacadamente para o caso dos docentes iniciantes, nos

¹⁹ No questionário, há um quadro em que os professores deveriam apresentar e caracterizar sua trajetória profissional. Ver questionário, em anexo, questão 3.1.

conduzindo a uma relevante discussão em torno desses processos, suas bases, formas de desenvolvimento e (possíveis) desdobramentos.

Como no caso de outros docentes, professora Leila relatou suas dificuldades, trazendo aspectos mais pontuais do seu fazer cotidiano em sala de aula, como a questão da indisciplina, algo que vem ocupando a centralidade das preocupações dessa professora desde sua entrada na carreira. Procurou também construir caminhos possíveis para solucionar os problemas enfrentados, apontando e questionando os limites impostos pela forma como se estruturam e se organizam os espaços nos quais atua, com destaque para a questão do tempo: tempo para estudos individuais e preparação de aulas; tempo para encontrar e discutir com os colegas sobre questões diversas; tempo para se aproximar e conhecer melhor os alunos.

Sobre essas questões, de maneira especial no interior do grupo de colaboradores dessa pesquisa, o relato da professora Leila nos mostrou, de forma dramática, a realidade vivenciada por um grande número de docentes em início de carreira. Quase sempre desamparada pela escola, e já um tanto quanto resignada frente a essa situação, a professora se desgasta física e emocionalmente ao lecionar, o que se evidencia pela sua rouquidão e, entre outros, pela contrariedade demonstrada ao ter que se tornar uma professora “menos educada” ou “autoritária” em relação aos alunos, como ela mesma relatou.

Analisando os relatos da professora a partir do aspecto central que aqui nos propomos a discutir, a aprendizagem da docência, eles se colocaram como chave para um possível caminho para seu entendimento, sobretudo quando associados aos relatos de outros docentes, como os dos professores Fernando e Tales (a ser apresentado na sequência). Seu relato tocante nos trouxe alguns elementos que reforçam a ideia da aprendizagem da docência como um processo que pode conduzir o professor a certa aceitação e adequação à uma determinada cultura escolar vigente. Professora Leila nos apresentou esse processo em um momento que parece crítico se relacionado aos demais professores; momento no qual os dilemas em relação a essa passagem, de uma prática mais questionadora, criativa e mais ativa, para uma postura de maior passividade, aceitação e adequação, elementos que afloram vivamente nas falas e escritos da professora.

Professora Mariana

“Eu gosto disso, de falar sobre a prática, porque na hora que você fala sobre a prática, você pensa sobre a prática. E eu acho que o que falta na maioria dos professores é essa reflexão sobre a prática”. Já com a entrevista finalizada, essas foram palavras da professora Mariana. Tal fala, que no momento em que foi feita já não remetia a nenhuma questão colocada, representa, com bastante vigor, o aspecto fundamental sobre a caracterização dessa docente: trata-se de uma professora cuja reflexão sobre seu fazer cotidiano, em seus mais diversos níveis, é uma prática permanente e integrante do seu trabalho.

Nascida em 1982, professora Mariana é solteira, não tem filhos, não vive com os pais e, depois de se autodeclarar morena, parda, negra, diz não saber ao certo a qual raça ou cor se considera pertencer. Realizado os estudos da escolarização básica na rede particular, cursou o ensino superior em Geografia pela UFMG, tendo, antes disso, prestado vestibular para Ciências Sociais. Mesmo não desejando ser professora ao ingressar na universidade, no decorrer do curso se envolveu com atividades do campo da educação, vindo a integrar um projeto na Faculdade de Educação (FaE), atuando como docente para turmas de EJA, experiência que marcou profundamente sua história acadêmica e profissional.

Mesmo que por vezes sem total clareza, reconheceu as contribuições da passagem pela universidade, no que se refere às disciplinas cursadas, para sua atividade profissional no magistério. Porém, assim como os demais professores colaboradores dessa pesquisa, afirmou que sua formação se deu mesmo foi na “prática”, referindo-se aos momentos específicos na escola e, sobretudo, dentro de sala de aula, como professora. Há aqui, no entanto, importantes diferenças. Para a professora sua aprendizagem profissional não decorre apenas do exercício de lecionar. Trata-se de tomar as experiências vivenciadas em sala de aula como ponto de partida e também de chegada, por meio de reflexões realizadas de maneira individual e coletiva ao longo de toda sua trajetória.

Distintos dos demais professores, os processos que a levaram a desenvolver esse tipo de prática reflexiva como parte de sua atividade profissional se forjaram já naquela que considera sua primeira experiência em docência, ainda na graduação, no referido

projeto junto à FaE. Ali, experimentou o cotidiano em sala de aula efetivamente como professora, e não como estagiária²⁰, e foi estimulada a pensar e a (des)construir sistematicamente suas vivências cotidianas sempre de forma orientada, partilhada e amparada. Tal prática, que persiste até hoje, e que se realiza de maneira cada vez mais madura, de acordo com a professora, passa por momentos de reflexões e estudos individuais, mas teve/tem como momentos muito importantes no seu desenvolvimento espaços/tempos coletivos de discussões, nos quais dilemas, problemas, soluções, leituras e mesmo produções de texto dos docentes foram/são compartilhados. Diferente dos demais professores dessa pesquisa, contextos favoráveis²¹ a esse tipo de prática estiveram presentes na trajetória de atuação profissional da professora Mariana.

Assim, a professora se mostrou capaz de atingir níveis elevados de reflexão sobre sua aprendizagem e desenvolvimento como docente, sobre sua prática e sua condição e identidade profissionais. Conseguiu compreender e avaliar, de forma crítica e constante, seu trabalho cotidiano, construindo reflexões sistemáticas e reveladoras sobre seus alunos e a relação deles com a sua atividade. Foi capaz de – e contou com condições estruturais oferecidas pela escola – construir caminhos a seguir no que se refere às suas próprias aprendizagens e às aprendizagens dos alunos, repensando e modificando as metodologias que utiliza em sala de aula.

Essa capacidade de reflexão, adquirida ao longo do tempo pela professora, resultado de ambientes instigadores e acolhedores, parece bastante positiva para sua aprendizagem e desenvolvimento no interior da profissão, assim como para a construção de sua identidade docente. Constitui-se como motivadora de uma busca constante por mudanças/melhorias na sua atuação junto aos alunos e aos pares na construção coletiva do seu saber. Essa experiência trouxe muita alegria, prazer e satisfação para a professora, sentimentos que aparecem muito timidamente no relato dos demais professores que colaboraram com essa pesquisa.

Uma das docentes com maior tempo de profissão entre os professores dessa investigação, professora Mariana parece ser um “ponto fora da curva”. Nos mostra que não há um caminho único no que tange a aprendizagem profissional do magistério. Seu

²⁰ Essa é uma temática recorrente nos relatos de alguns dos professores colaboradores desta pesquisa. O estágio é por eles avaliado positivamente, muitas vezes, mas não é considerado como experiência em docência, dada a condição do ainda estudante, futuro professor; da relação que estabelece com os alunos e com o real professor. Essa discussão será retomada no decorrer deste texto.

²¹ A professora relata sua passagem por escolas nas periferias de Belo Horizonte, em que “entrava na favela para dar aula”, como colocado por ela, mas sempre com apoio e acompanhamento pedagógico.

depoimentos reforça a necessidade de voltarmos ao entendimento e uma reflexão séria e comprometida em torno dos modelos/processos de formação de professores e seus desdobramentos para esses profissionais.

Professor Pedro

Junto com os professores Tales e Clara, professor Pedro é também componente do grupo de docentes mais jovens e com menor tempo de atividade na docência. Nasceu em 1987, se autodeclara negro-pardo, é solteiro e não vive com seus pais. Sua escolarização básica se deu em escolas da rede pública, sendo o ensino fundamental cursado em escolas da rede municipal de Belo Horizonte e o ensino médio na rede estadual. Em 2011, encerrou o curso de Geografia pela UFMG, instituição na qual dá continuidade aos estudos em nível de mestrado, agora na Faculdade de Educação.

Certo de que queria ser professor, a dúvida no que se refere à escolha do curso em nível superior estava entre os cursos de Geografia e História. Depois de conversas com professores desses campos temáticos, optou pela Geografia. Concomitantemente ao curso, realizado em período noturno, professor Pedro foi secretário de uma escola na rede municipal de Belo Horizonte e desenvolveu atividades de pesquisa e extensão vinculadas à UFMG, onde recebeu bolsas que o auxiliaram na sua manutenção na Universidade. Além de relevantes sob o aspecto financeiro, o professor afirma que as atividades de pesquisa e extensão contribuíram bastante com a docência, a qual se dedica desde o início de 2012. De acordo com ele, a participação nessas atividades, muito mais que as disciplinas do curso de graduação, foram importantes no sentido de motivá-lo e envolvê-lo com o magistério e deram suporte para suas práticas como professor.

Entretanto, mesmo que criticamente, avaliou de maneira positiva o curso de licenciatura pelo qual passou. Professor Pedro corroborou e reforçou a fala de outros colaboradores desta pesquisa de que essa etapa da formação, mesmo que de caráter mais “teórico”, teve papel importante para sua prática profissional. Isso porque ele entende que a docência transcende o aspecto do ensino-aprendizagem e demanda do professor

conhecimentos sobre os contextos sociais nos quais atua e procedimentos burocráticos envolvidos no seu trabalho.

Outro aspecto que merece destaque nos escritos do professor é sua relação com a etapa inicial da sua carreira. Lecionando para aluno do ensino médio regular e EJA, em uma escola da rede estadual, seu relato demonstrou, com nitidez, os sentimentos contraditórios que marcam o início da carreira. Entusiasmo, surpresa, preocupação, incômodo são algumas das palavras que utilizou para caracterizar sua primeira e, até a entrega do questionário, única experiência docente. Envolto em dilemas relativos a questões geracionais, sobretudo em relação aos demais professores da escola, mas também em relação aos alunos – não somente por diferenças etárias, mas de concepções de ensino, de formas de envolvimento com as aulas – e a autonomia restrita para o desenvolvimento do seu trabalho, o professor buscava manter-se motivado e envolvido. Firme em relação à sua posição política e compromisso social com a educação, Professor Pedro lutava, dentro de certos limites, contra a concepção tradicionalista da escola e o controle das suas ações como docente pela instituição, fala recorrente entre os professores colaboradores, sobretudo quando se encontravam ou se referiam à etapa mais inicial da carreira.

Em síntese, os relatos desse professor sobre sua ainda curta carreira nos conduzem a refletir, entre outras, sobre duas questões: (1) os cursos de formação dos professores em nível superior e suas vinculações com a fase inicial da carreira, tema controverso na literatura especializada, e (2) os processos vivenciados pelos professores em início de carreira, seus desdobramentos em termos de práticas e sentimentos vivenciados nessa etapa da profissão, trazendo ricos elementos para discussões sobre o chamado “choque de realidade”.

Professor Rodrigo

Construindo um relato com muitos pontos de contradição, professor Rodrigo representou, também de maneira expressiva, os sentimentos, dúvidas, dilemas, frustrações e alegrias daqueles que iniciam sua trajetória no magistério. Nascido em 1982, vive com os pais e se autodeclara negro. Coursou o ensino fundamental na rede municipal de Belo Horizonte, o ensino médio na rede estadual e o ensino superior no

UNI-BH, curso que encerrou em 2010, marcando assim uma descontinuidade na sua trajetória de formação. Até o momento do recebimento do questionário, o professor não estava envolvido com nenhuma pós-graduação, se dedicando exclusivamente à docência.

Em seu relato, professor Rodrigo reforçou alguns elementos já apontados, presentes nas falas e escritos de outros colaboradores desta pesquisa: aprovou, criticamente, seu processo de formação em nível superior; apresentou uma “confusão” de sentimentos que permeiam os processos de iniciação à docência; a difícil condição, em termos de vínculos trabalhistas, encontradas por estes professores quando do início do magistério, além de apontar para elementos relacionados à escola e aos sujeitos aí presentes que interferem diretamente na sua aprendizagem profissional e no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano.

Um ponto que nos chamou atenção no questionário do professor foi o desconforto expresso por ele no que se refere à sua recepção e trabalho nas escolas em função de certo tipo de relação estabelecida entre os novatos e os docentes com maior tempo de exercício, os quais denominou “veteranos”. A novidade em relação a outros relatos está no fato de o professor afirmar que as tensões referentes à recepção dos jovens docentes se intensificam quando associadas ao tipo de vínculo trabalhista desses profissionais. No caso, professor Rodrigo atuou em sete escolas²², desde 2007, como *designado*²³. Como ressaltado pela professora Leila, esse tipo de vinculação possui desdobramentos diretos para a prática do professor iniciante e, como podemos também inferir, para a motivação e aprendizagem dos alunos e a rotina e organização da escola.

Retomando o aspecto das contradições existentes no relato do professor, um dos elementos de maior visibilidade neste ponto é a referida “confusão” de sentimentos sobre seu trabalho como jovem docente. Buscando construir, talvez até para si mesmo, a imagem de uma iniciação “positiva”, termo que utiliza para designar sua experiência nas escolas, o professor deixou escapar, por diversas vezes, elementos que tornaram sua iniciação e seu desenvolvimento profissional um tanto quanto difíceis. Contudo, assim

²² Em contato com o professor para esclarecimento sobre alguns pontos do questionário, ele afirmou que, de fevereiro de 2007 até março de 2013, atuou como docente em nove escolas, sete delas pertencentes à rede estadual de ensino.

²³ Os designados são professores com contratos temporários, que substituem docentes com licença ou cargo vago, de acordo com as vagas remanescentes. Esse vínculo trabalhista não garante ao profissional permanência no trabalho, ele não é contemplado no plano de carreira do estado, não conta com gratificações, sendo somente contabilizados os aumentos salariais que incidem sobre o salário-base. Os contratos têm vigência variada, entre dias e meses, não podendo ultrapassar um ano letivo. O que se colocaria como uma prática emergencial adquiriu caráter de constância. Atualmente, os designados representam cerca de 31,4% dos professores da rede pública estadual de Minas Gerais. (ROMANO, OLIVEIRA E MELO, 2012).

como aparece na literatura sobre a temática da iniciação à docência, com “perseverança” e “força de vontade”, como apontou o professor, ele lutava para superar suas dificuldades e se manter na profissão da melhor maneira possível, mesmo dentro de condições e contextos de trabalho que transcendiam os limites de sua ação nesse sentido, questão importante a ser discutida nesse trabalho.

Professor Tales

Com uma fala bastante descontraída e acelerada, professor Tales fez relatos bastante minuciosos sobre sua curta experiência como docente. Nascido em 1989, é um dos mais jovens entre os colaboradores desta pesquisa e está também entre os professores com menor tempo de atividade profissional: cerca de um ano. Professor Tales vive com sua mãe e teve toda sua escolarização básica na rede pública. Para realizar o ensino superior, cursado no UNI-BH e finalizado em 2011, trabalhou em uma empresa que prestava serviços de telemarketing, custeando os 50% da bolsa concedida pela Instituição. Ao finalizar o curso, a licenciatura, campo ao qual pouco se dedicou ao longo da graduação, tornou-se uma “opção” profissional. Consumido e desmotivado com o telemarketing, e sem vislumbrar outras atividades que o curso de Geografia pudesse talvez lhe permitir, como o Geoprocessamento, desejo ainda alimentado por ele, que seguia, no momento da entrevista, com uma pós-graduação na área, abandonou o emprego e passou a buscar por designações na rede estadual.

De maneira bastante detalhada, descreveu seu processo de ingresso na profissão. Após uma conversa com uma ex-professora do ensino superior, “descobriu” como buscar por tais designações e, depois de um longo e desgastante processo, finalmente conseguiu seu primeiro cargo. Cobrindo a greve dos professores, por um período de três meses, em um bairro distante e com elevados índices de violência, foi o único a comparecer para pleitear a vaga. Contratado em uma terça-feira o professor daria início à sua primeira experiência em docência na quinta-feira da mesma semana. Sendo assim, como ele mesmo afirmou, teve dois dias “para se virar e aparecer na quinta com alguma coisa”.

Sem qualquer acompanhamento sistemático, seja no campo pedagógico, disciplinar, burocrático e mesmo afetivo e psicológico, professor Tales encontrou na

mãe, também professora, sua grande referência. Consultada sobre as mais diferentes questões, ela foi sua conselheira, como ele mesmo relatou, além de grande incentivadora no ingresso e continuidade no magistério, algo fortemente associado à garantia de certa segurança profissional e financeira. Mesmo fazendo constantes referências à saída do magistério, devido ao desgaste do trabalho e a remuneração insatisfatória, o professor buscava realizar suas tarefas da melhor maneira possível.

Comprometido com sua prática cotidiana e muito afetivo em sua relação com os alunos, buscava se tornar um melhor professor dentro da realidade que encontrava, ainda que sem realizar reflexões mais amplas sobre sua prática, sobre sua condição e sobre seus alunos. Apesar de se queixar constantemente da falta de apoio, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das atividades junto aos alunos, tentava realizar seu trabalho e promover sua formação, independentemente de outros fatores, tomando para si essas tarefas. Como afirmou em sua entrevista, “se você se formou porque quis, por mais desgastante que for, você tem que tentar fazer sua parte (...)”, posicionamento não incomum entre alguns professores.

Associado à etapa bastante inicial da atividade como docente, assim como à características do próprio professor, Tales nos apresentou um relato repleto de detalhes enriquecedores no entendimento dos tortuosos caminhos da iniciação para um conjunto significativo de professores. Tal depoimento nos permitiu conhecer melhor os sentimentos relacionados a esse momento e as saídas buscadas pelos professores para vivenciarem, ou “sobreviverem”, como aponta a literatura da área, a essa etapa da profissão. Também em seu relato, parte fundamental do seu processo de permanência, talvez momentânea, na profissão, trouxe ricos elementos para a caracterização e compreensão dos processos de aprendizagem dos professores em início de carreira.

1.2 Algumas discussões em torno da iniciação à docência

Embora sistematicamente esquecida pelas instituições universitárias e demais instituições voltadas para a formação docente, o início da carreira se constitui como fundamental no processo de desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999; MARIANO, 2005; ABARCA, 1999). É nesse momento que o professor constrói parte importante da sua identidade pessoal e profissional; momento em que é socializado no meio profissional no qual passou por uma formação na universidade para atuar; momento em que, pela primeira vez, se confronta com a realidade da escola na condição de professor.

Assim como Nóvoa (1992) e Marcelo Garcia (1995), entendemos a formação docente como um *continuum*. Concebida dessa maneira, a formação tem início antes mesmo da entrada dos futuros professores nos cursos de preparação específicos das diferentes áreas de atuação, e não se encerra com a diplomação desses sujeitos. Para o professor, a formulação de concepções e modelos sobre o que sejam a identidade e o trabalho no magistério se inicia antes mesmo do seu ingresso nos cursos de formação profissional (TARDIF, 2002) e tem continuidade ao longo do seu fazer cotidiano na escola. Contudo, o período em que o recém-formado se insere na escola, na condição de professor, imprime uma marca fundamental na construção do seu (auto) reconhecimento como docente e de sua aprendizagem profissional.

Na literatura sobre os anos iniciais da carreira – professores iniciantes, iniciação à docência, inserção profissional de professores –, não há consenso no que se refere à sua delimitação temporal. Como apontado na introdução desta dissertação, há estudos sobre essa etapa da formação docente que tomam sujeitos com distintos tempos de atuação como professores – muitos deles, vale pontuar, sem justificar suas escolhas. De todo modo, no que se refere à definição daquilo que seja a iniciação à docência, a principal referência é a obra de Huberman²⁴ (LIMA *et.al.*, 2007; REYES, 2011), por meio da qual o autor distingue “fases” ou “etapas” da carreira dos professores no decorrer de sua atuação no magistério. Para cada uma dessas etapas, esse autor

²⁴ As principais ideias do texto “*La vie des enseignants*” (1989), estudo clássico sobre o ciclo de vida dos professores, foram divulgadas na língua portuguesa por António Nóvoa no livro “Vida de Professores”, editado pela primeira vez em 1992. Segundo Nóvoa, o capítulo publicado nesse livro, intitulado “O ciclo de vida profissional dos professores”, sintetiza o essencial das conclusões a que chega Huberman ao longo de anos de estudo. Tal estudo marcou de forma nítida a investigação acerca da vida dos professores (NÓVOA, p. 9. 1992).

apresenta as principais características sistematizadas a partir de diversas pesquisas realizadas por um conjunto de estudiosos e por ele mesmo ao longo de anos de estudos.

Ainda que considerando o tempo de atividade profissional como um dos elementos para a construção das fases que compõem aquilo que caracteriza como ciclo de vida dos professores, Huberman não define essa dimensão como única nesse processo. Tomando a noção de *carreira* como referência, o autor busca estabelecer as fases que constituem esse ciclo a partir do estudo do sujeito, nesse caso, do professor, dentro de uma determinada instituição ou de um conjunto de instituições. Segundo ele, essa escolha permite compreender como as características da pessoa exercem influência sobre a organização e como elas são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. Para o autor,

O desenvolvimento da carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 1992. p.38)

Mesmo considerando ricas e de grande relevância as construções de Huberman, e nos apropriando desse autor também como referência para o recorte em torno do que seja a iniciação à docência, é preciso, pois, salientar que a ideia do ciclo de vida dos professores pode conduzir a uma simplificação dos caminhos seguidos pelos sujeitos em suas trajetórias profissionais. Poderia imprimir a esses caminhos contornos de determinação, induzindo a certas idealizações em torno das trajetórias dos docentes como se fossem elas lineares e/ou homogêneas.

Reyes (2011), em uma análise crítica sobre a noção de ciclo de vida profissional dos professores, afirma que a mesma não consegue elucidar a complexidade da vida profissional dos professores, sugerindo que, em suas trajetórias, seguiriam automaticamente de um estágio ao outro (p. 42). Consideramos a pertinência da crítica e acreditamos que uma leitura mais cautelosa da obra de Huberman é necessária no sentido de não construir análises pouco condizentes com a realidade dos professores ao longo do seu denominado “ciclo de vida”. Dessa maneira, concordamos com Reyes que

as apropriações desse conceito ocorrem, muitas vezes, de maneira simplificada e pouco cautelosa nos estudos, podendo incorrer em determinações e simplificações em torno do desenvolvimento profissional dos docentes.

Atentos a esse aspecto referente à “etapização” da carreira dos professores, retomemos as reflexões em torno das relações entre tempo de docência e características do profissional em início de carreira. Para o caso desta pesquisa realizada junto aos professores iniciantes de Geografia, fica evidente que a iniciação à docência não pode ser delimitada exclusivamente pelo seu aspecto temporal, tampouco que se constitui como um processo linear ou homogêneo. Características individuais dos docentes, aspectos associados à recepção dos jovens professores, organização dos estabelecimentos escolares e das próprias redes de ensino, assim como dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais se inserem esses professores novatos, se colocaram como elementos que condicionam fortemente seus dilemas, problemas, frustrações, alegrias e necessidades.

Dentro do que estabelece Huberman e, em diálogo com os dados coletados, entre os colaboradores desta pesquisa, é possível identificar professores que parecem não conseguir “avançar” no que se refere aos seus dilemas e outros que não esgotam seu desejo de explorar possibilidades dentro da sala de aula. Para elucidar essa questão, tomemos docentes do grupo com maior tempo de atividade profissional entre os respondentes: professor Rodrigo e as professoras Aline e Mariana.

Professor Rodrigo, lecionando desde 2007, utilizou, ao responder seu questionário, os mesmos termos para designar suas experiências e as necessidades pelas quais passou nas escolas: “Carência”, “perseverança” e “trabalho”. Esses termos, usados para caracterizar todas as escolas por onde passou, parecem, na verdade, explicitar aquilo que o professor sentia/buscava realizar em seu cotidiano nessas escolas. Somado a isso, sintetizou suas experiências profissionais com a utilização de um único termo: “positiva” – com exceção da primeira escola, na qual acrescentou o termo “iniciante”. Desse modo, o professor parece apontar que praticamente não houve mudança significativa no seu desenvolvimento como professor, na sua relação com a escola, com os pares e alunos.

Além disso, como colocado no item anterior, quando da apresentação desse professor, seu discurso, pleno de contradições, deixa transparecer uma série de dilemas relativos à sua formação e às relações interpessoais na escola, característica de

professores supostamente em momentos bastante iniciais da carreira. Docentes com mais tempo de carreira, afirmam já possuir um corpo de conhecimentos que os deixa mais ou menos seguros para desenvolver suas atividades, como é o caso da professora Leila, por exemplo. Professor Rodrigo, no entanto, afirma que a “falta de experiência” é ainda um problema para ele e palestras com editoras e autores de livros didáticos lhe são úteis já que contribuem para “alertar aos profissionais iniciantes, como também na resolução de problemas”.

No que se refere ao aspecto da “exploração”²⁵, levantado por Huberman, as professora Aline e Mariana nos parecem exemplos significativos dessa prática e de sua extensão para além dos momentos mais próximos da entrada na escola para as primeiras experiências como profissionais. Também compoem o grupo dos mais experientes e esperando que suas “ricas trajetórias” já fossem suficientes para satisfazê-las em termos da consolidação de um repertório pedagógico, como aponta citado autor (1992, p.41), ambas se mostraram bastante ativas na des/construção contínua de suas atividades/possibilidades educativas em sala de aula. Nesse sentido, parece haver uma mistura entre as *fases da iniciação*, em que a exploração é elemento forte, e a de *diversificação*²⁶, indicadas pelo mesmo autor. Dentro do que estabelece Huberman, há um “avanço” nas etapas da carreira docente, em que alguns dilemas e problemas parecem ser superados ou, ao menos, percebidos e sentidos de maneira diferenciada, com menor ênfase no seu trabalho, por exemplo, como o aspecto da indisciplina.

De todo modo, mesmo havendo importantes e, muitas vezes, significativas diferenças entre os professores, como as que acabamos de pontuar, os relatos dos colaboradores desta pesquisa nos permitiu identificar elementos mais ou menos comuns para aqueles que iniciam sua prática no magistério. Assim, no âmbito desta análise, foi possível constituir “conjuntos” de caminhos possíveis para a iniciação desses professores, bem como estabelecer algumas características dos iniciantes e seus processos de aprendizagem profissional. Sempre atentos à ocorrência das já

²⁵ Segundo Huberman (1992), “a exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” (p.37). Caso esta fazer seja positiva, o sujeito pode passar para uma fase de “estabilização”, na qual centra sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, ou focaliza na aquisição de encargos e condições de trabalho mais satisfatórias, buscando desempenhar papéis de maior responsabilidade, prestígio, importância, ou mesmo, mais lucrativas.

²⁶ Esta fase, dentro da sequência estabelecida por Huberman, se constitui como aquela na qual o professor, já munido de um conjunto de conhecimentos pedagógicos, se voltaria “uma pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências dos programas.” (HUBERMAN, 1992. p. 41) Antes disso, os sujeitos tendem a preferências por restringir tentativas de diversificação das aulas e manter certa rigidez pedagógica, algo que aparece na fala da professora Leila, por exemplo, sendo justificado por ela como “falta de experiência”.

problematizadas simplificações e linearidades em torno do denominado ciclo de vida dos professores, retomemos os escritos de Huberman acerca da caracterização das “etapas” pelas quais passam esses profissionais ao longo da sua carreira.

Com base em estudos próprios e de demais, o autor afirma que há elementos que são recorrentes na trajetória dos professores e que permitem construir, dentro do “ciclo de vida” desses profissionais, etapas que possuem características próprias: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, serenidade ou conservadorismo e a fase de desinvestimento. Em nossas discussões, nos ateremos, a primeira dessas etapas, parte do nosso objeto de pesquisa.

A entrada na carreira, momento inexorável para todo profissional, se configura de uma maneira um tanto quanto homogênea para os professores, afirma Huberman (1992). Mesmo que apresente características que se diferenciam entre os docentes, há elementos bastante recorrentes para aqueles que se encontram nessa etapa da carreira. Marcado pela transição, muitas vezes tensa, da condição de estudante para a de professor, esse período é caracterizado pelo confronto entre as idealizações e representações formuladas acerca da realidade ao longo de sua vida, da formação acadêmico-profissional e o seu novo lugar social.

É assim, um momento de “choque de realidade” (VEENMAN, 1988 *apud* MARIANO, 2005), em que se misturam aspectos associados à “sobrevivência” e à “descoberta” (HUBERMAN, 1992). No que se refere ao aspecto da sobrevivência, a iniciação à docência é, para aqueles que a vivenciam, um período de intensos conflitos e incertezas; um tatear constante, no qual o professor preocupa-se consigo próprio e tem dificuldades de lidar com os alunos, com os conteúdos, com o material didático e com o ato de ensinar. Já o que se denominou como descoberta, refere-se à experimentação, a exaltação por estar em uma situação de responsabilidade (ter a própria turma, o próprio programa), por fazer parte de um grupo de profissionais. Vividos de maneira concomitante, por vezes com a prevalência de um ou de outro, é este segundo aspecto que permite “aguentar o primeiro” (HUBERMAN, *idem*. p.36).

Entre os colaboradores desta pesquisa, esses dois elementos caracterizadores da iniciação – a sobrevivência e a descoberta – são evidentes. Mesmo apresentando particularidades em suas trajetórias de vida e de experiências profissionais, transparecem a multiplicidade e contradição de sentimentos e formas de ação sobre/em torno da sua entrada na escola na condição de professores. Contudo, para esses

docentes, observamos uma pequena variação entre os relatos dos que possuem menor tempo de atividade ou que não “avançaram” nas etapas do referido ciclo de vida dos professores e aqueles com trajetórias um pouco mais extensas temporalmente ou que superaram algumas dificuldades relacionadas ao seu trabalho mais rapidamente.

Como sugere Huberman (1992) sobre a prevalência de uma ou outra característica da iniciação, para professores que pertencem ao primeiro grupo a presença de queixas, de críticas, de problemas supera (mas não exclui) a de acontecimentos que geram alguma satisfação pessoal, maior identificação e envolvimento com a profissão. Dentro da abordagem desse autor, para o conjunto de professores que colaboraram com esta pesquisa, prevaleceria o aspecto da sobrevivência. Perguntado sobre qual é o papel da escola, professor Guilherme, que relatou muitos problemas com indisciplina e disse ser esse o motivo para sua demissão das duas escolas pelas nas quais atuou, deixando transparecer seu incômodo entre aquilo que idealizou sobre a escola e aquilo que efetivamente encontrou:

Eu queria que (*o papel da escola*) fosse de formar cidadãos, formar valores, ser mais uma ramificação da ciência da qual debate e estuda o mundo. Mas hoje vejo como creche, empresa onde os produtos são os alunos, e as notas são a imagem do meu produto que devemos vender aos pais de acordo com o que eles querem consumir. (Questionário respondido pelo Professor Guilherme em 03/04/2012)

Professor Pedro também evidenciou desencontros entre seus ideais e a realidade encontrada na escola na qual teve sua primeira e única experiência profissional. Ele expressou, de maneira bastante clara, os sentimentos contraditórios que marcaram o início da sua carreira e sua luta para continuar atuando da forma que acreditava. Outro elemento importante em sua fala foi a atribuição de responsabilidades a terceiros por questões que envolvem o desenvolvimento do seu trabalho: organização e funcionamento das escolas, postura dos pais e dos alunos.

(*O período inicial da carreira foi*) difícil, apesar do entusiasmo, fui desmotivado pelos professores mais antigos. Eles consideram que não vale a pena se dedicar muito às atividades na escola, por causa da desvalorização da carreira. Quanto a minha prática em sala de aula, os alunos não entendem muito, tento inovar, mas percebo que os alunos já estão envolvidos na “cultura do livro didático” e não quero me render a isso. (Questionário respondido pelo Professor Pedro em 29/03/2012)

Ainda que tenham passado muitos anos na escola e sejam recém-egressos de cursos de licenciatura, esses professores se encontram num momento de intensa construção de conhecimentos necessários ao seu trabalho cotidiano. Sua nova condição dentro da escola, a de professor, lhes demanda saberes sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre aspectos burocráticos e, de maneira muito intensa para esses jovens professores, de questões relacionais, sobretudo frente aos seus alunos. Ganha sentido a ideia de Marcelo Garcia (1999) ao afirmar que, mesmo tendo passado milhares de horas na escola ao longo de suas vidas, os professores iniciantes são estrangeiros em um mundo estranho, dado sua pouca familiaridade, a partir desse novo lugar, com a escola e com o ato de ensinar.

Tomando como referência os colaboradores desta pesquisa, a ideia de que os professores, logo que iniciam sua trajetória profissional, têm um forte choque com a realidade na qual se inserem, se confirmou quando analisamos os relatos de professores com maior tempo de atividade, como o da professora Mariana. Comum entre os professores que iniciam sua carreira, ao menos no contexto brasileiro, em que o desenvolvimento de uma primeira experiência acontece, via de regra, em condições bastante adversas, envolvendo lecionar uma disciplina para a qual não tem formação adequada, atuando em curtos períodos, em escolas onde não há infraestrutura adequada, professora Mariana afirmou não ter gostado desse “primeiro encontro” com a escola.

É possível perceber também que, ao longo da trajetória dessa professora, aspectos relacionados à “bagunça” e ao “desinteresse dos alunos” não mais apareceram nos relatos referentes às últimas escolas nas quais lecionou. Sem desconsiderar as características diferenciadas desses estabelecimentos, tal fato aponta para uma provável mudança em sua percepção sobre o seu trabalho²⁷. Todavia, isso não significa que essas questões tenham desaparecido do seu cotidiano, como a professora relatou posteriormente em sua entrevista. O que ocorre é que elas parecem não mais ocupar uma centralidade entre suas preocupações atuais.

Mudança semelhante pode ser constatada no relato da professora Aline. Ao tratar de sua trajetória, percebeu e abordou as críticas, dificuldades e problemas vivenciados de maneira distinta daquela dos professores com menor tempo de atividade. Assim como a professora Mariana, parece, em alguma medida, ter superado certas questões e

²⁷ Para o caso da professora Mariana, é importante ressaltar que sua trajetória se diferencia da dos demais professores, tanto no que se refere às escolas nas quais atuou/atua, mas, de maneira muito importante, dos processos de desenvolvimento profissional nesses espaços. Abordaremos essa questão detalhadamente mais adiante.

ter maior tranquilidade para analisar e vivenciar acontecimentos em seu cotidiano no trabalho. Reconheceu os problemas e as dificuldades, construiu críticas, atuando no sentido de transformá-los em desafios, para os quais conseguiu traçar, com maior segurança e “pés no chão”, caminhos para lidar com eles, mesmo que, por vezes, não os resolvesse plenamente. Além disso, apresentou mais clareza sobre seus limites no que tange sua atividade profissional e mais serenidade no trato das mesmas.

De qualquer forma, mesmo lidando com maior serenidade com as situações cotidianas, os desencontros entre aquilo que efetivamente desejava a professora e a realidade com a qual se deparou, persistiram como algo que a incomodava. Desejosa por manter uma boa relação com os alunos, como algo importante tanto pessoalmente como profissionalmente, e em impactar o ensino e as aprendizagens dos alunos em sala de aula, a professora percorreu caminhos bastante tortuosos. Mesmo que isso tenha trazido alguma “dor” à docente, transpareceu, em seu relato, certa segurança ao estabelecer essas estratégias que considerou necessárias e viáveis dentro do contexto no qual se inseria e que resultariam, segundo ela mesma, em mudanças importantes para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos, sua preocupação maior nesse momento da carreira.

Desse modo, o relato da professora Aline – assim como os depoimentos dos professores Fernando e Mariana, com mais tempo de docência – difere do relato dos professores mais jovens que, apesar de buscarem saídas para as situações problemáticas, se atêm mais às queixas, à responsabilização de outros fatores, os quais, em nível de uma ação individual e temporalmente limitada, são, mesmo em uma pequena escala, bastante difíceis de serem alterados, senão impossíveis.

Reforçamos que tais percepções e formas de ação observadas para os grupos de professores definidos nessa seção não devem ser generalizadas. Isso porque, além de aspectos metodológicos, como o tamanho do universo pesquisado, há fatores das mais diversas naturezas, conjugados de formas distintas, que interferem nos processos de iniciação. Esses conduzem os professores a experiências e trajetórias de inserção profissional muito diferenciados. O perfil predominante entre os professores com menor tempo de experiência profissional, por exemplo, em que observamos a predominância das queixas e do enfrentamento de dilemas, não é absoluto.

Professora Clara, por exemplo, apenas com dois anos de docência, teceu comentários quase que exclusivamente positivos sobre as escolas nas quais lecionou e

as experiências que teve: “Excelente escola”, “aprendizado”, “experiência”, são algumas delas. Aspectos associados às características individuais da professora, que afirmou ser muito positiva em relação às suas escolhas e suas vivências, e aspectos de sua história pessoal, parecem orientar fortemente aquilo que pensa, sente e realiza em sua prática como docente. Talvez, mesmo a idade da professora (entre os colaboradores da pesquisa é a que tem idade mais avançada) tenha alguma influência sobre sua iniciação profissional, lhe garantindo pessoalmente mais segurança e a construção de certa imagem frente aos alunos que os conduziria à determinadas posturas frente a docente²⁸.

É importante enfatizar também que, somado a características individuais dos professores, há que ser observado que fatores como a passagem pelos cursos de formação em nível superior, os caminhos percorridos rumo às primeiras experiências profissionais, a organização e as formas de organização e funcionamento predominantes nas escolas, como elementos que também interferem nas experiências de inserção e de trabalho dos professores. Algo recorrentemente presente nos relatos desta pesquisa, tais elementos conduzem a uma série de diferenciações nos processos de iniciação à docência e desenvolvimento profissional, aprofundando ou amenizando o “choque com o real”. Para a compreensão da aprendizagem da docência por parte de professores novatos trata-se de uma discussão de grande relevância, pois as relações e sentimentos estabelecidos pelos professores consigo próprios, com a sua profissão (aspectos da construção da identidade docente, por exemplo), assim como entre os sujeitos com os quais lidam cotidianamente – alunos, pares, direção, supervisão pedagógica, pais – e as escolas nas quais se inserem, têm interferências imediatas e profundas nesse processo, tal como abordado ao longo desta dissertação.

²⁸ Em função de sua juventude, alguns professores colaboradores relataram desenvolver uma relação diferenciada com os pares, com os alunos e entre os professores mais velhos/experientes. O professor Pedro, por exemplo, afirmou que houve certo distanciamento em relação aos pares, devido a diferença de idade. Segundo ele, sendo a grande maioria dos professores da escola em que trabalhava mais velhos e com muitos anos de carreira, as concepções e motivações relacionadas às práticas docentes são “muito distanciadas”, tornando a relação entre ele e os pares “bem fria”. O professor Guilherme afirmou que sua “relação de irmão” e não de “pai ou de mãe”, assumida por outros professores, interferiu no “controle das turmas”, referindo-se ao aspecto disciplinar. Ainda no que tange a relação com os alunos, os professores Tales, Fernando, Mariana e Aline – os três primeiros ao lecionarem para turmas de EJA e a última para turmas da Terceira Idade –, também refletiram sobre a questão geracional. Insegurança pelas diferenças entre as experiências acumuladas, mas sobretudo, uma enorme satisfação, marcaram a relação desses professores com seus alunos, se constituindo como um importante elemento motivador e estimulador de aprendizagens importantes e marcantes em suas trajetórias profissionais.

1.3 A aprendizagem da docência entre professores iniciantes

Além da sobrevivência e da descoberta, a *aprendizagem da docência* é também um dos elementos que marcam fortemente a iniciação na profissão. Como colocado anteriormente, os primeiros anos de atuação são decisivos para a constituição da identidade do professor, seu (auto)reconhecimento como profissional, seu processo formativo no âmbito da construção de saberes relacionados aos fazeres pedagógicos e burocráticos, no cotidiano da escola, e mesmo em relação à sua continuidade ou abandono da profissão. Como afirmam Lima *et.al.* (2007), o início da carreira, apesar de não determinar o restante da trajetória, deixa nela marcas indeléveis, havendo àqueles que defendem a ideia de que esse momento daria “o tom” de sua constituição para o caso dos professores.

Como mencionado anteriormente, partimos do pressuposto de que a formação docente é um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda a vida do professor, em lugares diversos e por meio de múltiplas fontes (TARDIF, 2002). No decorrer de sua trajetória pessoal, circulando e atuando profissionalmente em diferentes espaços, os professores passam por momentos distintos quanto às suas vivências e experiências, logo também, quanto às suas aprendizagens e necessidades formativas, com destaque para a etapa inicial de sua carreira (HUBERMAN, 1992; REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010).

Para os professores em início de carreira, a escola, instância importante na formação dita “inicial” (ZEICHNER, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995), torna-se espaço privilegiado da aprendizagem da docência²⁹. O ingresso no magistério se constitui uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem realizados em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000). Ao dar início à carreira, já ocupando efetivamente o lugar de professor, é aí que ocorrem os (des)encontros entre

²⁹ No que se refere à formação inicial de professores Pérez-Gómez (1995), ao tratar dos modelos de formação inicial do professor, especificamente daquele que concebe o professor como um profissional reflexivo, aponta para a efetiva importância da prática (entendida como a realidade da sala de aula) como base para a formação do professor. Somente esta, “com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito” (p.110-111), pode permitir aos futuros professores uma formação efetiva para o trabalho cotidiano na escola, ampliando seus conhecimentos e formas de ação para além daquelas difundidas no meio acadêmico.

aquilo que foi e o que não foi aprendido – vale ressaltar, muitas vezes de maneira não somente intensa, mas também, tensa – ao longo da trajetória desse sujeito

Como colocado por Nono (2011), o professor, ao dar início à sua prática profissional, diante da imprevisibilidade e a complexidade características da sala de aula, passa por um período de forte confronto entre aquilo que foi ensinado e aprendido ao longo de sua formação. É esse um período em que os professores procuram ajustar suas expectativas e ideias sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua representação, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira (NONO, 2011. p.6).

Para o jovem professor, fundamentalmente nesse contato com a escola, são formuladas questões e buscadas as primeiras soluções para problemas recorrentes do seu trabalho (desenvolvido dentro do modelo no qual, predominantemente, se estruturam esses espaços): a indisciplina e o desinteresse dos alunos, o uso (ou a carência) dos recursos didáticos, o trato dos conteúdos a serem ensinados, o relacionamento interpessoal com os alunos, os pares e com a burocracia escolar de forma mais ampla.

Indignar-se e criticar a escola tal como se estrutura, seus princípios, objetivos e “formas sacralizadas” de condução das atividades de ensino e da sua organização fazem parte do processo de aprendizagem profissional desses professores. Esses desencontros os conduzem a uma revisão e um colocar em cheque os conhecimentos adquiridos até então, buscando saídas possíveis no interior de sua nova realidade. Para os professores iniciantes colaboradores desta pesquisa, não se trata de um abandono pleno das construções e concepções sobre a escola e o ensino, podendo até ser um momento de reforço das mesmas, caso percebam seu sentido e validade para o trabalho. Contudo, o início da docência é sempre um momento de re-construção (dependendo da situação pode aproximar-se de um processo de adaptação a estruturas pré-existentes) das práticas de ensino e de atitudes referentes à profissão.

O relato do professor Pedro, no qual tratou do seu desconforto com o envolvimento dos alunos com a “cultura do livro didático” e sua tentativa de inovar, de “não se render a isso”, é bem elucidativo nesse sentido. Diante de uma situação com a qual não concordava, o professor não abandonou plenamente suas crenças em relação ao uso do livro, tampouco se “rendeu” aos desígnios de uma concepção fortemente

presente entre seus alunos. A situação, tal como colocada, o conduz a uma busca por possibilidades de enfrentamento, mantendo princípios nos quais acredita e, ao mesmo tempo, considerando a relação dos alunos com o livro didático.

Também em relação aos processos desencadeados pelo contato com a realidade da escola, condicionantes de revisões por parte dos docentes, professora Mariana fez uma interessante reflexão. Buscando reforçar e legitimar aquilo que acreditava e que tinha oportunidade de vivenciar cotidianamente, problematizando a organização interna daquela que denomina “escola tradicional” e seus desdobramentos para as práticas de ensino e de aprendizagem dos alunos:

Eu vejo isso... não é agradável porque é muito aluno dentro de sala; o professor é muito demandado mesmo, energeticamente, por essa grande quantidade de alunos. Eu acho que vinte alunos já é muito aluno dentro de sala! Hoje, (...) a sala que eu tenho mais alunos, eu tenho dezesseis. Tem sala que eu tenho dez, oito alunos. Isso é ótimo! Para você trabalhar com um grupo, desenvolver um projeto, um trabalho legal. Então (...) é muito aluno! (*ênfase*) Muito menino junto; eles não dão conta deles mesmos. Aí entra a questão dos desrespeitos, aí você tem que cumprir uma prática tradicional, e aí você tem que dar a matéria, e aí, sabe... entra nesses conflitos. E deixa de ser um ambiente agradável e um trabalho agradável. (Entrevista com a Professora Mariana em 04/10/2012)

Mesmo procurando se manter firmes em suas concepções sobre a escola e o ensino, tecendo críticas e buscando saídas frente à realidade colocada, esses jovens professores perceberam e sentiram na pele seus limites pessoais e àqueles externos a eles para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. Além do desgaste físico, como evidenciado por meio das vozes roucas dos professores Leila e Tales em suas entrevistas, esse encontro/confronto trás também frustração, como relatou professor Fernando quando solicitado a caracterizar sua iniciação à docência.

O contato com a escola por parte desses jovens professores é um momento de profundo impacto sobre suas vidas. Somente a experiência, o estar ali cotidianamente, garante a aquisição, e mesmo a validação, de saberes necessários à prática profissional como docentes, questão sobre a qual Tardif (2002) faz alguns apontamentos. Segundo ele, os saberes experienciais possuem três elementos que o caracterizam, ou como afirma, possuem três “objetos”. O primeiro seriam as relações e interações que os professores desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; o segundo diz

respeito às diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve submeter-se e, terceiro, a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam por meio dela. “Em outras palavras, elas não são nada mais do que as condições da profissão” (TARDIF, 2002. p.50).

Seguindo o pensamento do autor, seria exatamente a distância entre estes *objetos-condições*, geradores dos saberes experienciais, e os saberes adquiridos na formação acadêmica que conduz muitos professores a viverem, nos seus primeiros anos de ensino, o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula. Descobrem esses professores, ao dar início à sua prática, os limites dos seus saberes pedagógicos, sendo a experiência de trabalho fonte privilegiada do saber-ensinar, em que se inserem também fatores cognitivos e conhecimentos sociais partilhados com os alunos e demais professores.

Diante da situação do trabalho, no interior da escola, frente aos pares e cotidianamente diante dos alunos, os professores são conduzidos a uma série de revisões daquilo que foi aprendido até então e ao desenvolvimento de des/aprendizagens necessárias e, para eles, urgentes. Compreender essa urgência é importante na busca de um sentido mais profundo sobre as características atribuídas à aprendizagem da docência, como sua rapidez e intensidade, discussão recorrente nas pesquisas sobre iniciação.

Marcelo García (1998), por exemplo, refere-se ao primeiro ano da docência como “período de aprendizagem intensa”, sendo esta predominantemente do tipo ensaio-e-erro, e caracterizada pelo princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático, algo aprendido a duras penas, através do confronto e abandono das crenças formuladas ao longo da vida do professor (NONO, 2011). Afirma, com base em Feiman (2001), que os professores principiantes têm duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar (MARCELO GARCÍA, 2009. p.127).

Por sua vez Reali, Tancredi e Mizukami (2010) referem-se à iniciação à docência como um “período crítico do desenvolvimento profissional”. Chamam atenção para o fato de que os professores, dependendo da fase da carreira na qual se encontram, têm demandas formativas específicas, havendo fortes indícios da necessidade de voltarmos a atenção para essa etapa da carreira. Seguem afirmando que reconhecer as percepções e dificuldades dos professores iniciantes pode ser um primeiro passo no

sentido de fornecer elementos importantes para compreender e atenuar as dificuldades vivenciadas nessa etapa da carreira e contribuir nos processos formativos desses professores, a partir de suas especificidades.

Já Tardif (2002) afirma ser a iniciação à docência um momento de uma “aprendizagem rápida” e com “valor de confirmação”. Para ele,

(...) é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. (TARDIF, 2002. p.51)

Muito elucidativos e de enorme relevância no que tange às reflexões e práticas em torno dos processos de iniciação, os aspectos apontados por esse autor são reforçados pelos estudos de Nono (2011). Segundo ela, os anos iniciais da docência são decisivos na estruturação da prática profissional, podendo ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.

Dessa forma, os primeiros anos de atuação profissional no magistério, para além dos não negligenciáveis reflexos nas esferas emocional, psicológica e mesmo física dos jovens professores, têm também desdobramentos diretos nos processos de aprendizagem profissional e, de maneira relevante, sobre suas práticas de ensino. Em relação à essa questão, Nono (2005) e Reali, Tancredi e Mizukami (2010), em pesquisas realizadas junto à professoras de séries iniciais no começo da carreira, afirmam que a prática dessas docentes se baseia, muitas vezes, em modelos e esquemas já superados, tendo fortes consequências sobre a qualidade do ensino ministrado por elas³⁰.

Essa discussão nos auxilia a compreender melhor o aspecto da rapidez da aprendizagem dos professores iniciantes. Para aqueles que contribuíram com esta pesquisa, a passagem por uma formação na universidade, predominantemente distante da escola, a inserção em ambientes altamente estimuladores (o que não significa acolhedores ou apoiadores) e a posição social agora ocupada, na qual são fortemente

³⁰ Destacamos que nesse caso, e também para alguns dos professores colaboradores dessa pesquisa, o “valor de confirmação”, destacado por Tardif, aparece como uma questão a ser vista com cautela no que tange à aprendizagem da docência, sobretudo se considerarmos os contextos e processos de inserção, acompanhamento e apoio (ou não) dos ingressantes no magistério.

demandados, inclusive por eles mesmos, os conduzem à uma rápida construção de formas de ser e estar na escola, assim como alguns “esquemas de ensino”, conjuntos de aprendizagens acumuladas ao longo da vida (não de forma linear), revisadas, reconstruídas e testadas, que os auxiliam no desenvolvimento de sua atividade profissional. Tal fato se confirma quando observamos a mudança em um curto período de tempo em termos de preocupações e de formas de ação em torno dos problemas sentido/encontrados pelos professores colaboradores desta pesquisa, como discutido anteriormente.

Associando a entrada na escola como professores e a aprendizagem profissional da docência, consideramos pertinente discutir, mesmo que de forma breve e sucinta, algumas considerações em torno da aprendizagem de adultos. Sanmamed (1995), ao entender o professor como aprendiz adulto (ou adulto jovem), constrói um panorama sobre *aprendizaje de la enseñanza*, a partir de uma revisão da bibliografia, sobretudo no campo da Psicologia, apontando alguns princípios desse tipo de aprendizagem. Entre os quais, citamos: nos processos de aprendizagem de adultos os contextos motivadores se colocam como elementos importantes, ou seja, eles aprendem segundo suas necessidades e interesses; a aprendizagem do adulto é orientada para a vida, sendo as situações nas quais está envolvido as mais favoráveis à sua aprendizagem; a experiência se apresenta como o recurso mais rico para a aprendizagem do adulto, sendo sua análise o corpo metodológico da aprendizagem desses sujeitos; os adultos, em seu processo de aprendizagem, necessitam mais de apoio e assistência que de pressões e demandas, sendo o *stress*, a ansiedade e o cansaço físico fatores que afetam negativamente seu aprendizado.

Elucidativos e interessantes no sentido da compreensão de alguns aspectos da aprendizagem de adultos, e mesmo no sentido da construção de programas de formação, a revisão realizada pela autora pode, no entanto, conduzir a concepções pautadas em ambientes ideais e formais envolvidos no desenvolvimento desses processos. Ao menos para os professores colaboradores dessa pesquisa, alguns dos elementos trazidos na revisão parecem restringir uma compreensão mais abrangente da sua aprendizagem. Além disso, muitos deles parecem não ser condizentes com as realidades e experiências vivenciadas por esses professores.

Ao se referir a “ambientes motivadores” como condicionantes da aprendizagem de jovens professores, por exemplo, pode trazer uma ideia positiva quanto aos contextos

e condições de inserção e de trabalho desses profissionais. Não é o que observamos entre os colaboradores desta pesquisa no início imediato de sua profissão. Como discutido anteriormente, este aconteceu em contextos difíceis e desgastantes de trabalho, assumindo aulas em turmas que nenhum outro professor desejava assumir. Além disso, o início da carreira, como recorrente entre os jovens professores, é marcado por passagens de curta e curtíssima duração pelas escolas, como mostram os relatos dos professores Rodrigo, Fernando e Leila.

Como trazido pela literatura da área e pelos professores iniciantes de Geografia desta pesquisa, o período da inserção profissional, tal como realizado, se aproxima mais de uma busca pela “sobrevivência” do que de um desenvolvimento profissional que garante ao professor realizar reflexões mais sistemáticas sobre seu fazer cotidiano e investir efetivamente na construção de suas práticas em sala de aula. Para a maioria desses professores, com pouco tempo de atividade profissional, inseridos em contextos de grande complexidade e com pequeno ou nenhum apoio nas escolas, suas “necessidades e interesses” são muitas vezes reduzidas a conseguir minimamente desempenhar as funções que lhes cabem, ou que lhes são demandadas, como professores.

Diante dessa realidade e retomando a revisão de Sanmamed (1995), é importante problematizar a noção de que as situações nas quais está envolvido o sujeito são as mais favoráveis à sua aprendizagem. Certamente, como vem sendo apontado, estar inserido na escola, numa situação de trabalho, como professor, tem um papel insubstituível no processo formativo dos professores. No entanto, o simples fato de estarem aí inseridos não implica em dizer que as condições encontradas por eles são as mais “favoráveis” para sua aprendizagem. Como visto, esses contextos de inserção e de trabalho, as condições em termos de vínculos trabalhistas, de realização do trabalho e de momentos de formação mais, e menos, sistemáticas dos professores lhes trazem, muitas vezes, grande desgaste físico, emocional e psicológico.

Nessas condições, a análise da experiência como recurso mais rico para a aprendizagem do adulto (SANMAMED, 1995), apesar de ser também de inquestionável validade, não tem espaço no fazer cotidiano da maioria dos professores iniciantes que colaboraram com esta pesquisa, a não ser se por um grande esforço individual, como relatado pela professora Aline.

Entretanto, mesmo em condições bastante adversas, sem apoio e assistência, demonstrando ansiedade e cansaço físico, e sob grandes pressões e demandas, como apontam, por exemplo, a professora Mariana (em sua relação com a carga horária de trabalho em sua passagem por uma escola federal), assim como professor Guilherme (em escolas da rede particular, sobre sua relação com os pais dos alunos), esses professores aprendem, aprendem muito e aprendem rapidamente. Aspectos apresentados na revisão de Sanmamed (1995) como importantes para a aprendizagem dos adultos ou como afetando negativamente esse processo, parecem não ser definitivos nos processos de aprendizagem dos jovens professores.

Os professores iniciantes carregam consigo o desejo, e atuam no sentido de, se tornarem melhores, cada vez mais (NONO, 2005; MARCELO GARCÍA, 1998; DINIZ, 1998). De maneira contraditória, os “ritos de iniciação” (BRITO *et.al.*, 2005), “provas” que mostrarão se os iniciantes são capazes de ensinar, de realizar as tarefas mais difíceis e complexas, aquelas que ninguém deseja assumir na escola, em vez de fazer com que os jovens professores desistam do magistério, atuam no sentido de construir contextos de uma rápida aprendizagem da docência (NONO, 2011). Tal aprendizagem visa garantir sua permanência na profissão e faz com que o iniciante “lute com todas as suas forças para superar as dificuldades que encontra (...) desenvolvendo estratégias para conseguir um trabalho melhor, inclusive, minimizar sua culpa” (FREITAS, 2002. p.76-77), o que acreditamos que deva ser percebido e discutido de forma bastante crítica e cautelosa.

Diante dessa discussão, acreditamos que as reflexões em torno da aprendizagem da docência deve se voltar, não somente para sua descrição ou caracterização, mas para o entendimento mais sistemático e articulado desses elementos. Perceber que a aprendizagem do professor iniciante é uma aprendizagem rápida e intensa é de grande importância, assim como perceber a centralidade da escola nesse processo. Todavia, consideramos também relevante compreender de que forma fatores, como os contextos de inserção e trabalho do professor novato, o tipo de experiências a que são submetidos, e aspectos particulares de cada professor, se articulam e interferem nos processos de aprendizagem da docência. Nosso esforço é compreender, a partir desses conjuntos particulares de elementos, como são condicionadas as aprendizagens dos jovens professores; como se forjam e se caracterizam as formas de comportamento frente aos

alunos, a si próprios e à sua prática cotidiana; quais os possíveis desdobramentos para a construção das formas de ensinar e de aprender a ensinar, desses jovens professores.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES INICIANTE DE GEOGRAFIA

Como apontado no capítulo anterior, um dos debates que emergiu do encontro com os professores iniciantes de Geografia colaboradores desta pesquisa, foi aquele referente à formação docente. O contato com esses professores, suas formas de compreensão e ação frente à sua atividade profissional na etapa da carreira sobre a qual nos debruçamos nesta pesquisa, nos remeteu para a discussão sobre os modelos de formação. Foi possível identificar marcas nos relatos desses sujeitos vinculadas às suas experiências de formação e, em especial, à sua passagem pelos cursos de nível superior. No sentido de compreender essas relações, consideramos pertinente realizar uma breve revisão sobre os denominados “modelos de formação de professores”, debatendo seus desdobramentos para a aprendizagem da docência dos professores iniciantes desta pesquisa.

Além disso, também serão discutidas, neste capítulo, questões referentes às escolhas acadêmicas e profissionais dos jovens professores de Geografia. Analisaremos como elementos relacionados às trajetórias de vida, incluindo a passagem pela escola, se constituíram como fatores importantes nessas escolhas, assim como reverberações sobre suas construções e concepções sobre a docência, a docência em Geografia e a própria Geografia em si. Ainda que não tenham ocupado uma centralidade no momento da coleta dos dados, esses elementos apareceram de forma recorrente nos relatos. Há indícios de que esses aspectos, que remetem mais pontualmente às características individuais dos professores, influenciaram significativamente as escolhas acadêmicas e profissionais desses professores.

2.1 Posições, práticas e perspectivas de formação: diálogos entre aprendizagem da docência na universidade e (n)o início da carreira

Ao abordar a temática da formação de professores, Marcelo Garcia (1999) faz alguns apontamentos sobre a noção de formação. Afirma que “formação é diferente de treino”, dado que as características, as experiências particulares, as representações e as capacidades que possui cada sujeito interferem diretamente no processo. Além de elucidar e reforçar a compreensão de que a formação é um processo, o autor ressalta também seu caráter como fenômeno complexo, diverso, no qual se estabelece, imprescindivelmente, a relação entre pessoas, abarcando a dimensão pessoal dos envolvidos.

Tendo uma abordagem cujo foco são, principalmente, os processos de formação acadêmica de professores, comumente denominada “inicial”, Marcelo Garcia afirma que a formação tem como características a implicação de sujeitos – formando e formador – com intencionalidade clara de mudança e sua participação consciente com vistas em atingir objetivos explícitos – este último, sobretudo, para o formador. Ao abarcar a vontade, o desejo em torno da formação, esse processo não implica num envolvimento e responsabilização do formando pela sua ativação e desenvolvimento. Não é ele autônomo, dependendo de outros sujeitos e de contextos e tempos organizados e institucionais, mais ou menos delimitados, que favoreçam a sua realização.

Ainda segundo Marcelo Garcia (1999), a formação é um processo de desenvolvimento individual que se destina a adquirir ou aperfeiçoar capacidades, nos sendo também possível, dada a complexidade e unicidade das experiências em sala de aula, inserir a dimensão da criatividade nesse processo. Para o autor, a docência demanda que sejam assegurados àqueles que a exerçam um domínio adequado de sua ciência, técnica ou arte; ou seja, é necessário profissionalizar os sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

Pautado nesses elementos, esse mesmo autor aponta ainda para um conjunto de princípios que orientam (ou deveriam orientar) a formação de professores: (1) esta desenvolve-se ao longo da carreira, como um processo contínuo e deve manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos; (2) é necessário integrar os processos de

formação docente aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento profissional, de modo que afetem também o desenvolvimento do currículo e a melhoria do ensino; (3) os processos de formação devem estar articulados à escola, tomada como problema e referência para seu desenvolvimento; (4) os conteúdos acadêmicos devem integrar-se à formação pedagógica, (5) o currículo da formação deve ser orientado para a ação, ou seja, as teorias devem ser centradas na análise e reflexão da prática; (6) é necessário buscar certo isomorfismo entre a formação recebida e as necessidades do professor na escola; (7) aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os professores, sendo necessário conhecer suas características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de modo a favorecer o desenvolvimento de suas próprias capacidades e potencialidades; (8) a formação deve estimular a capacidade de (auto)crítica, promovendo um contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Entretanto, não há um consenso em torno da formação de professores, seja como prática, seja como objeto de pesquisa. No que se refere às práticas de formação, especificamente, o que se observa é que uma multiplicidade de perspectivas (e interesses) sobre a escola, suas finalidades e objetivos, sobre a qualidade do ensino, sobre a docência e o papel do professor numa dada sociedade, num dado tempo histórico, sobre os alunos, entre outros. Esses elementos que compõem, orientam e mesmo definem as práticas em torno dela, se deslocam sobre uma série de modelos e práticas de formação.

Entre as possíveis categorizações³¹, Pérez Gómez (1995) sintetiza esses modelos de formação em duas vertentes: (1) o modelo técnico e o (2) modelo reflexivo e artístico de formação de professores. Pautados em entendimentos sobre os docentes como técnicos ou como profissionais reflexivos, esses modelos sugerem distintas estratégias e apontam para diferentes objetivos em torno da sua formação. Importante ressaltar que não se trata de modelos totalmente delimitados, não sendo eles referências absolutas para os cursos de formação de professores, tampouco possuem plena coerência interna em termos das práticas implementadas. Suas características compõem, de maneira complexa e, por vezes, contraditória, os programas de formação docente. De toda

³¹ Na literatura, é possível identificar diferentes formas de categorizar os modelos de formação. Marcelo Garcia (1999), por exemplo, apresenta cinco “orientações conceituais” na formação de professores: (1) orientação acadêmica, (2) orientação tecnológica, (3) orientação personalista, (4) orientação prática e (5) orientação social-reconstrucionista. Diniz-Pereira (2007), por sua vez, aponta para a existência de três modelos: o da racionalidade técnica, o da racionalidade prática e o da racionalidade crítica.

forma, consideramos relevante apresentar as principais características de tais modelos de formação, por crer que eles iluminam as colocações (críticas) dos jovens professores que colaboraram com essa pesquisa sobre seus processos de formação na universidade e demais instituições de ensino superior (IES), desencadeados pelas suas experiências na iniciação profissional.

Retomando Pérez Gómez (1995), no modelo técnico, as atividades de ensino são vistas como intervenção tecnológica, se dirigindo à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Partindo de uma racionalidade instrumental e uma concepção linear e simplista dos processos de ensino e aprendizagem, a formação docente se pauta na transmissão de “fundamentos científicos” que capacitem o sujeito a intervir tecnicamente nas situações de ensino-aprendizagem. A ideia é que esse professor adquira competências, atitudes profissionais e conhecimentos para atuar com eficácia e rigor em sala de aula. A formação desse professor se estrutura em duas linhas gerais: na primeira, apresentam-se elementos do campo “científico-cultural”, que são basicamente os conteúdos disciplinares a serem ensinados e, na segunda, o componente “psicopedagógico”, conteúdos que permitiriam ao docente realizar sua atividade de maneira eficaz, como apontado acima. Para isso, o professor deve conhecer princípios, leis e teorias sobre os processos de ensino e aplicar, mesmo por simulações, as normas e as regras aprendidas.

Nesse mesmo texto, Pérez Gómez apresenta ainda o que identifica como os pressupostos da formação do professor entendido como “técnico”. O primeiro deles seria o afastamento entre investigação acadêmica e prática cotidiana. A formação docente será realizada com base em um conhecimento molecular sofisticado, construído a partir de uma investigação distante da prática, da lógica, das necessidades e dos interesses do professor. Para o autor, tal formação seria incapaz de regular ou orientar a prática docente, tampouco de explicar a riqueza dos fenômenos educacionais. Tais discussões aparecem bem expressas no relato da professora Aline.

A tensão, a angústia, o sentimento de culpa, solidão, incapacidade de cumprir as expectativas, entre tantos outros são, para mim, os campos onde o “bicho tem pegado” com mais força e crueldade na educação básica hoje. Estamos com problemas graves, sérios, terríveis nas relações interpessoais em todos os sentidos! Estes parecem campos que só através da experiência é possível entender, de fato, o que se passa. As teorias, pesquisas, etc, apenas fornecem aproximações. (Questionário respondido pela Professora Aline em 11/05/2012)

Diretamente relacionado a essa questão, relatam os professores iniciantes participantes dessa pesquisa que seus formadores na universidade conheciam pouco e de maneira apenas indireta a escola básica, portanto, de modo muito pouco ou nada condizente com a realidade nesses espaços. Oferecem em seus cursos visões que quase sempre não correspondem ao que se passa na escola, abordando-a de forma ampla e genérica, tocando de maneira distante em aspectos que constituem o cotidiano da/na escola.

Uma possível explicação para esse “desconhecimento”, como pontuam, por exemplo, os professores Fernando, Leila e Aline, reside no fato de seus formadores estarem distantes da escola na função de docentes. Afirmam que alguns deles nunca lecionaram na educação básica, menos ainda em escolas públicas nesse nível de ensino, como diz a professora Leila, contexto no qual a maioria dos egressos vem a atuar. Segundo os professores colaboradores, esse “desconhecimento” da escola básica por parte dos seus formadores teria implicações negativas para seus processos de formação em nível superior, interferindo na constituição de uma organização, condução e avaliação da formação para o magistério mais condizentes com a escola que irão se deparar quando profissionais. A partir dos relatos dos professores iniciantes, é possível também afirmar que o lugar ocupado pelos seus formadores em relação à escola básica produz uma perda de credibilidade desses sujeitos nos processos de formação e parece gerar, nos licenciandos, menor envolvimento com as aulas³².

Como crítica de forma incisiva o professor Fernando, sua formação foi voltada para uma escola ideal, com alunos ideais, o que, segundo ele, não existe e, como pontua a professora Aline, talvez nunca tenha existido. “Se aquele/aquela professor/professora tivesse me ensinado isso, eu estaria sofrendo menos hoje?”, pergunta-se essa mesma professora quando discorre sobre sua formação na universidade.

Voltando aos pressupostos da formação do professor como “técnico”, apontados por Pérez Gómez (1995), nesse modelo não existe uma preocupação efetiva com a preparação do aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real, sendo essa a causa da frustração e desconcerto frente aos problemas educativos. Ainda que admitindo a existência de uma ou outra adaptação, como afirma o autor, predomina este modelo nos programas de formação. Em consequência disso, os professores, ao iniciarem sua

³² Sobre esse ponto, ainda a professora Leila, logo após relatar criticamente sobre seus professores formadores, afirma que seu envolvimento com o curso foi mediano, diminuindo na medida em que algumas expectativas foram frustradas.

carreira, têm uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis. Nessa mesma direção, Marcelo Garcia (1999) chama atenção para a necessidade de buscar um isomorfismo entre a formação recebida e o que será posteriormente demandado do professor.

Como o terceiro e último pressuposto apontado por Pérez Gómez está que, na formação do professor dentro de uma perspectiva dita “tecnicista”, o que se estabelece é uma ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas. Essa estruturação tende a criar o convencimento de que há também uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Dentro disso, as situações práticas seriam resolvidas através de treino – aplicação de técnicas, procedimentos, métodos – que atuariam na resolução de novos problemas e no alargamento do conhecimento profissional. Esse pressuposto, traduzido em práticas no interior dos cursos de formação em nível superior tem, para os jovens professores, desdobramentos muito perversos, como denuncia a professora Aline.

Onde já se viu querer simular, na faculdade, uma aula como se estivéssemos, ali com nossos colegas, trabalhando em uma sala de ensino fundamental ou médio? Como testar um plano de aula para os colegas, planejar uma aula para alunos que a gente sequer conhece? Eu já fiz isto e achei super engraçado porque a professora sequer ponderou estas questões. Ensina-se, muitas vezes, como se nós fôssemos chegar na escola e conseguir praticar TUDO daquele mesmo jeitinho. E o pior é que existem estudantes de licenciatura que, ao cumprir à risca tais ensinamentos, chegam na escola e simplesmente DESISTEM! Afinal, não é como me ensinaram na faculdade! Falo isto porque já vi acontecer na primeira semana em que comecei a lecionar (foi com uma professora de biologia que, apavorada, pediu exoneração). Fico me questionando: até que ponto os professores formadores também não estão contribuindo para isto? O que fazer nestes casos? Propor novas pesquisas? Mudar nosso modo de ler a escola? (Questionário respondido pela Professora Aline em 11/05/2012) (destaques da professora)

Entretanto, mesmo percebendo as limitações dessa estrutura linear para seus processos de formação na universidade e demais IES, ela parece ter sido internalizada por parte de alguns professores colaboradores desta pesquisa e reforçada quando da entrada na profissão. Pelos contextos e formas de inserção na carreira desses professores, somado ao seu pequeno ou nenhum acúmulo de experiências como docentes, características da entrada da carreira tal como se realiza mais comumente, os iniciantes têm urgência em “adquirir” conhecimentos sobre questões de toda ordem,

sobretudo relacionados à sua vida cotidiana em sala de aula. O aspecto da linearidade entre aplicação de técnicas, procedimentos, métodos e resolução de questões práticas, ensinado em cursos de formação inicial ao aluno-mestre (como refere-se Pérez Gómez aos futuros professores), se materializa, para os professores iniciantes, através da sua demanda por soluções prontas para os problemas da sala de aula a serem aí implementadas.

Pautados nessa concepção, esses professores parecem acreditar que obter “dicas”, “toques” e “macetes” dos pares, diretores, supervisão pedagógica, pessoas da família e até mesmo, palestrantes, e “aplicá-los”, resolverão as questões que lhes desafiam em sala de aula. Próximo de um processo de imitação, ou tentativa de, essa prática não implica em um pensar mais sistemático ou profundo sobre as questões que emergem para o jovem professor, e tampouco se desdobram em sua resolução efetiva. professor Guilherme, por exemplo, ao participar de uma palestra sobre a temática da indisciplina, questão tão problemática em sua iniciação, transpareceu o desejo de que ela lhe fornecesse uma ajuda mais efetiva na lida com a questão do comportamento dos alunos, algo que não ocorreu, causando certa frustração.

Não queremos dizer, com isso, que conhecer as formas de trabalho de outros docentes não seja um elemento importante para a aprendizagem dos jovens professores. Sobre esse aspecto da iniciação, observada entre alguns dos professores colaboradores, esclarecemos que nossa problematização não se relaciona aos objetos de aprendizagem em si, nesse caso, as experiências “exitosas” dos seus múltiplos formadores, mas das formas de entendimento e apropriação delas por parte dos professores iniciantes³³.

É preciso, no entanto, perceber que os professores (cada qual com suas características próprias) em suas vivências na escola, deparam-se com situações extremamente complexas, incertas, desconhecidas, para as quais não há soluções prontas. Trata-se de situações únicas que requerem um tratamento singular; situações constituídas a partir de múltiplos fatores e condições, fortemente condicionadas por características situacionais de um determinado contexto. É somente na/por meio da prática, e de uma reflexão sobre ela, que os professores se tornam capazes de construir suas formas de resolver questões que emergem em sala de aula. Como colocado no capítulo anterior, ao iniciarem na profissão, é que os professores percebem que os

³³ Como aponta Donald Schön (1995), a imitação é também parte do processo de aprendizagem dos professores. Entretanto, a imitação a qual se refere não é meramente mecânica, mas uma atividade que pressupõe uma reconstrução criativa e seu teste no momento em que os aprendizes desempenham suas próprias tarefas.

saberes aprendidos na universidade têm natureza diferente daquele necessário à sua atividade na escola, ajustando suas ideias e expectativas sobre a profissão às suas condições reais de trabalho (TARDIF, 2002; NONO, 2011). Pérez Gómez (1995) parece ir na mesma direção quando afirma:

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são susceptíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A *criação* e *construção* de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis. (p.110) (destaques do autor)

Ainda que considerando a centralidade da escola e do exercício do magistério como elementos imprescindíveis no processo de formação, não defendemos aqui uma formação estritamente encerrada na prática, ou a negação da formação inicial como momento imprescindível na formação docente, discurso utilizado por determinadas instituições – como o Banco Mundial, por exemplo – para legitimar a redução de recursos destinados à essa etapa da formação, como muito bem problematizado por Torres (1998). Mesmo admitindo a existência de um grande número de elementos que intervenham fortemente na atividade profissional dos jovens professores, corroboramos com a ideia de que há necessidade de se repensar e transformar os cursos de formação inicial, visando sua maior proximidade com a escola e com a prática que será desenvolvida pelos licenciados, tornando, em alguma medida, seu ingresso e trabalho na escola menos sofridos. Além disso, que sua passagem pela universidade lhes garanta a construção de bases sólidas capazes de permitir um pensar crítico sobre esse espaço e seu trabalho e uma constante (re)criação de sua ação segundo suas necessidades, desejos e posições.

Como aponta Diniz-Pereira (2007) a questão da relação entre teoria e prática se coloca desde muito tempo como uma problemática central na formação de professores. Nesse debate, a prática deveria ter lugar central no currículo da formação; não como forma de assimilação do conhecimento acadêmico ou reprodução acrítica de esquemas e rotinas, mas como base da reflexão, como elemento para investigação, como forma de perceber a mobilização de outros tipos de conhecimentos em diálogo com a situação

real. Trata-se, dessa maneira, de uma atividade criativa (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Sendo a prática o lugar da incerteza, da singularidade, da complexidade, do conflito, tomá-la como objeto de observação, de análise, de atuação e de reflexão, auxilia na preparação do aluno-mestre, contribuindo para sua maior familiaridade com o ambiente e as atividades da escola e da sala de aula, quando da sua iniciação e no decorrer de sua carreira.

Entre os professores colaboradores desta pesquisa, mesmo que diante de situações, para eles, de difícil e necessária solução e bastante conflituosas em determinados casos, uma vez que colocam em xeque concepções de escola e de prática docente construídas até então, como característico dos professores em início de carreira, quase todos eles transpareceram em seus relatos a necessidade de outras relações entre a teoria e a prática diferente daquela estabelecida em seus cursos de formação inicial.

Sobre essa crítica à formação inicial, como apontado anteriormente, alguns dos professores colaboradores desta pesquisa demandaram mais “técnicas”, acreditando que conhecê-las e “aplicá-las” corretamente conduziria à resolução dos problemas enfrentados em sala de aula. Reproduzem aquilo que preconiza o modelo de formação do professor como “técnico”, que concebe a docência como uma atividade instrumental, uma percepção observada mais comumente no grupo de professores egressos dos cursos privados.

Há, no entanto, outro grupo de professores que, ao reclamarem uma formação que estabeleça outras relações entre teoria e prática, se aproximam mais da perspectiva da formação do professor como sujeito reflexivo. Em seus relatos, esses professores iniciantes apontaram para a necessidade de que os cursos de formação acadêmica para licenciatura se voltem à escola, para seus sujeitos e/em suas relações, para seus dilemas e problemas, para suas estruturas e para a prática docente, pautando-se nos espaços e pessoas concretas, social e espacialmente localizados. Falam sobre a importância de garantir aos futuros professores certos saberes e, de maneira mais pontual, um saber-fazer condizente com aquilo que encontraram em sala de aula como professores.

Os professores Pedro, Mariana e Aline afirmam, por exemplo, que ao longo da sua passagem pela universidade, outras atividades, que não as aulas, foram extremamente importantes e decisivas para a construção/manutenção da motivação para (seguir com) seu envolvimento com a licenciatura e de construção de saberes que deram um verdadeiro suporte quando do início das suas atividades como professores.

Atividades de extensão e projetos de pesquisa relacionados à docência cumpriram um importante papel no processo de aprendizagem da docência desses professores.

Além de expressarem de maneira objetiva em suas falas, a discussão sobre uma formação docente desvinculada da realidade da escola aparece diluída nas respostas dos jovens professores, também fortemente por meio de suas reflexões em torno dos conteúdos, da estrutura, da organização e o desenvolvimento dos cursos de nível superior pelos quais passaram. Ao chamar atenção para a necessidade de uma efetiva aproximação entre a formação docente na universidade e a escola, alguns desses professores valorizam fortemente os momentos de estágio e das práticas de ensino; disciplinas mais “práticas”, segundo eles.

Essas disciplinas, mais “práticas”, diferentemente das “teóricas”, “*muito chatas e distantes da realidade*”, segundo a professora Leila, são vistas como momentos importantes da formação docente. O estágio, por exemplo, é tomado como um momento em que se realiza uma aproximação mais profícua com a escola, oferecendo possibilidade de contato e conhecimento do que, de fato, se passa ali. Somadas às discussões sobre a experiência do estágio na escola, a professora Aline afirma que esse momento garantiu um contato mais próximo com o trabalho que viria a desenvolver, suas angústias, suas tristezas, seus limites, suas possibilidades, percepção compartilhada também pela professora Mariana.

Esse conjunto de professores parece ter clareza sobre o significado da prática em sua formação e fazem interessantes avaliações em torno dessa questão. Para eles, a qualidade da proximidade da escola no âmbito da sua formação não se dá unicamente com base no número de horas de disciplinas denominadas “práticas”. Professor Pedro, por exemplo, reconhece a importância das “práticas de ensino” em sua formação na universidade, mas afirmou que a grande carga horária destinada a essas disciplinas, que somavam quatro em seu currículo de formação, não garantiram um encontro mais amplo e interessante com a escola. Segundo ele, as leituras e propostas de intervenção eram muito parecidas, tornando essas disciplinas repetitivas.

Assim como as professoras Aline e Mariana, docentes que compõem o grupo dos professores mais “reflexivos”, professor Pedro destacou positivamente algumas das disciplinas teóricas que cursou ao longo do ensino superior. Mesmo demonstrando apreço pelas disciplinas práticas, como os estágios e as práticas de ensino, as disciplinas teóricas apareceram com destaque na fala desses professores. Afirmou que as discussões

dessas disciplinas o auxiliaram mais e melhor no desenvolvimento das suas atividades ao iniciar sua carreira em comparação com as “práticas”, tal como presentes no curso de graduação.

Em vez de uma negação em torno das disciplinas de cunho teórico na formação, como aparece entre os professores do grupo mais “técnico”, o elemento mais forte em seu discurso sobre as relações entre teoria e prática na formação inicial não é uma crítica pontual e objetiva aos conteúdos dessas disciplinas em si, mas na sua (des)vinculação com a atividade profissional a ser desenvolvida pelo (futuro) professor. Não há um discurso em torno da necessidade do abandono de disciplinas teóricas, ou da negação da pesquisa como parte da formação acadêmica; há, sim, uma reflexão acerca da abordagem desses conjuntos disciplinares para a futura atividade do licenciado.

Para os professores iniciantes colaboradores desta pesquisa, sobretudo os egressos da UFMG, as disciplinas “teóricas” permitiram a apreensão/construção de conhecimentos e reflexões importantes sobre a escola e sobre os alunos. Apesar de não terem atingido de maneira plena o esperado por eles, o que foi percebido mais fortemente por eles quando iniciaram a docência, disciplinas como Psicologia, Sociologia e Política da Educação, tiveram sua importância reconhecida por parte dos professores. Esses professores “reflexivos” expressaram, mesmo que em níveis diferenciados³⁴, alguns com maior clareza que outros, os limites e as contribuições dessas disciplinas para sua prática profissional. A professora Aline associou, com grande minúcia, o que estudou no ensino superior e aquilo que sua prática em sala de aula demandava, apontando as lacunas existentes. Já a professora Mariana reconheceu que, mesmo sem se lembrar daquilo que foi estudado, ao lecionar, percebe que essas disciplinas foram importantes para sua formação.

Como afirma Pérez Gómez (1995), a teoria tem valor quando integrada, significativamente à prática docente e não como parcelas isoladas na memória³⁵.

³⁴ É importante destacar que mesmo inseridos num mesmo conjunto, o dos professores “reflexivos”, há variações em termos dos tipos e níveis de reflexão. Entre esses professores, o componente *tempo de carreira* se apresentou como um importante elemento na constituição dessas variações. Contudo, é bastante perceptível nos relatos desses professores que a forma de perceber e desconstruir seus processos de formação na universidade e demais IES, assim como de sua prática na escola como professores, se pauta num modo de pensamento aprendido, e que essa aprendizagem, ou ao menos suas bases fundamentais, se deu quando de sua graduação. Essa afirmação se dá tanto pelas (1) características de seus relatos nos quais conseguem, diante de questões simples e complexas, construir falas bem elaboradas e apontar questões mais profundas que nelas interferem e (2) por meio de comparações, ainda que não sistemáticas, entre estes e o demais professores.

³⁵ O relato do professor Tales sobre as leituras realizadas ao longo da licenciatura é bem elucidativo sobre esse ponto: “(...) os cursos (*refere-se às disciplinas*) de licenciatura, aí que agente achava uma chatice maior ainda! Porque era fazer leitura de... agora eu esqueci o nome dos autores... Eu lembro da Lana (*Cavalcanti*) (*pausa*)... Ah, eram quatro

Também Marcelo Garcia (1999) aponta para a necessidade de articular conhecimento teórico e conhecimento prático, construindo teorias centradas na prática que visem superar uma relação linear e mecânica entre conhecimento científico e prática em sala de aula.

Ainda distante da realidade dos jovens professores desta pesquisa, porém, ao que nos parece, não distante das suas (des)construções em torno dos processos de formação acadêmica, como sugerem os autores acima referenciados, a formação inicial deve partir das práticas dos professores ao enfrentarem problemas complexos da vida escolar e isso não implicaria no abandono da teoria. Como os professores resolvem situações complexas, incertas, desconhecidas e modificam suas rotinas? Como usam técnicas e instrumentos conhecidos (e possíveis de serem utilizados) de forma compatível com as necessidades e desejos dos seus alunos, da escola e de si próprios? Como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos dentro das realidades em que se inserem? Refletir sobre essas questões, ainda na graduação, pode auxiliar os futuros professores a compreender que não há modelos fechados, métodos prontos e eficazes que garantam a aprendizagem dos alunos. Pode ainda auxiliá-los a criar, dentro de suas experiências particulares, modos de pensar sobre suas práticas em sala de aula, sobre sua condição e identidade, sobre a escola, sobre seus alunos e sua relação com eles, de forma a permitir-lhes construir formas de estar e fazer mais condizentes com as realidades com as quais se deparam.

No que se refere à construção de uma prática reflexiva por parte do professor nos processos de formação inicial, é importante ressaltar que o pensamento prático é um conhecimento que não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, fazendo e refletindo na/sobre a ação (PÉREZ GÓMEZ, 1995). No sentido da efetivação dessa aprendizagem, da constituição do pensamento prático do professor, Donald Schön, importante referência sobre a temática do profissional reflexivo, aponta para três práticas/processos aí envolvidos: (1) *conhecimento-na-ação*, (2) *reflexão-na-ação* e (3) *reflexão sobre o conhecimento e sobre a reflexão-na-ação*.

O *conhecimento-na-ação* corresponde ao conhecimento utilizado para a resolução de problemas; um conhecimento tácito, inconsciente e mecânico. Constitui-se

ou cinco lá que a professora sempre repetia eles, mas só lembro da Lana, o resto eu esqueci. Se eu ver o material eu lembro deles. Aí agente achava mais chatice ainda! ‘Nossa, tem que ler isso aqui tudo! Fazer plano de aula! Fazer planejamento e não sei mais o quê!’ Falei, ‘longe de mim! Longe de mim!’”. (Questionário respondido pelo Professor Tales em 28/04/2012)

como pensamento prático do profissional, seu saber fazer, com o qual enfrenta as situações problemáticas de seu contexto cotidiano que exigem uma intervenção concreta. A *reflexão-na-ação* refere-se ao pensar sobre o que faz ao mesmo tempo em que atua. É um processo dialógico com a situação problemática que exige uma intervenção concreta. Aqui não há distanciamento, rigor e sistematização requeridos por uma atividade racional, atuando fortemente componentes emotivos e passionais. É um processo constituído por uma grande riqueza no que se refere à captação de múltiplas variáveis intervenientes, marcado pela improvisação e pela reflexão, sendo não somente um momento de aquisição e construção de “novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético de aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1995. p. 104). Por fim, a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* se associam à análise que o indivíduo realiza, a *posteriori*, em relação àquilo que realiza, das suas características e dos processos de sua própria ação. É um processo de pensar retrospectivamente sobre uma situação problemática ocorrida e sobre as reflexões na ação realizada (ZEICHNER, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Outro aspecto a ser destacado, no que se refere à formação do professor reflexivo, é que, nesse processo, a postura do docente diante dos seus alunos é imprescindível. Segundo Schön (1995), é preciso “dar razão ao aluno”, ou seja, é preciso que o professor esteja atento, curioso e surpreenda-se com os processos de construção do conhecimento do aluno, ajudando-o a articular as construções/conhecimentos do aluno e articulá-los ao *saber escolar*, aquele definido e regulado pelo Estado e que deve ser de posse de todos os professores e transmitidos aos alunos. Para isso, espera-se que os processos de formação conduzam os professores a agirem de forma mais receptiva e reflexiva em relação aos conhecimentos dos alunos e em relação às suas próprias práticas.

As contribuições de Schön são inegavelmente importantes, entretanto, consideramos que elas sejam um tanto quando limitadas no sentido de reduzirem o trabalho do professor e a relação pedagógica aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos em si, não trazendo para as discussões as relações entre grupos e sujeitos com diferentes histórias, interesses, desejos, necessidades, em que se inserem também intensos jogos de poder. Acreditamos que esse entendimento mais amplo sobre o trabalho docente seja um aspecto fundamental na construção de uma prática

efetivamente reflexiva e significativa para os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A reflexão depende do contexto e das interações dos sujeitos entre si, no interior de determinadas instituições, não sendo um processo meramente psicológico, bastando descobrir as formas como os alunos formulam seu conhecimento, como aprendem para saber como ensiná-los melhor. Refletir implica na imersão do sujeito na sua própria experiência inserido em “um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PÉREZ GÓMEZ, 1995. p.103). Esse tipo de entendimento aparece nas falas de alguns dos professores colaboradores desta pesquisa, o que nos conduziu à agrupá-los como reflexivos. Parecem eles ter clareza de que o estar em sala de aula como docentes, a condução das suas atividades e o pensar sobre elas não se reduzem a um conhecimento “puro”. Trata-se de um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital dos sujeitos envolvidos cotidianamente na relação pedagógica. Professora Aline, por exemplo, aponta a importância do seu envolvimento em um movimento de greve para seu processo de formação como docente. Professor Pedro, como já citado anteriormente, considerou relevante, para sua prática o entendimento do contexto no qual se insere a escola e a realidade dos alunos para o andamento das atividades que desenvolve como docente.

O conhecimento estritamente técnico, no âmbito da formação docente, não dá conta da realidade escolar com a qual irá se deparar o professor recém-egresso da universidade. A profissão docente vista como meramente instrumental, a formação voltada para a introspecção dos métodos mais eficientes de ensinar e a tarefa do professor reduzida a escolher e aplicar os meios e procedimentos mais adequados nas diferentes situações vivenciadas não permitem uma atuação condizente com as realidades encontradas pelos professores nas escolas. Nesse sentido, como reforça Zeichner (1995), formar o profissional docente sob a perspectiva do professor reflexivo significa contrapor a noção de formação pautada no modelo que vislumbra o professor como técnico e o ensino como ciência aplicada. Na escola os contextos são únicos, as situações são incertas e os sujeitos são múltiplos.

Associado à essa questão, se coloca a ideia de que os sujeitos possuem suas individualidades e formas distintas de entendimento e ação frente à realidade e às situações com as quais se deparam. As percepções, apreciações, juízos, credos do

professor são decisivos na produção de significados sobre a sala de aula e, por conseguinte, também de práticas que aí desenvolve. O professor cria, experimenta, corrige a partir da/na própria realidade, de suas experiências, vivências e crenças. Como bem ressalta Pérez Gómez, “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (1995. p.110). A formação do professor, incluindo o momento da entrada na carreira, no qual constrói, como discutido anteriormente, parte importante dos seus saberes profissionais, deve também considerar esse importante elemento.

Formar docentes numa perspectiva reflexiva implica na compreensão de que cada professor possui suas formas de perceber e de sentir elementos associados à sua (futura) prática profissional, configuradas ao longo de suas vidas e que essas construções se desdobram sobre sua prática em sala de aula. No que se refere à iniciação à docência, esse aspecto seja talvez mais facilmente perceptível. Isso porque, tendo construído, ao longo de suas trajetórias, ideias sobre a docência, e no caso dos professores desta pesquisa, ideias sobre a Geografia, sobre a Geografia na escola, eles são conduzidos a se (re)posicionarem frente à escola na condição de professores dessa disciplina.

Momento que gera um grande desconforto e muitas tensões é também aquele no qual os professores explicitam, até para si mesmos, suas crenças, preconceitos, posicionamentos políticos, formas de ver/estar o/no mundo até então constituídos. Às vezes, lutam para mantê-los, como no caso dos professores Pedro e Guilherme, outras vezes os colocam em xeque, como o professor Fernando e a professora Leila, mas sempre constroem novos posicionamentos possíveis dentro da realidade em que se inserem e atuam na condição de professores. Dessa forma, o aspecto da idiossincrasia na formação dos professores também reforça a incapacidade de uma formação estritamente técnica para esses profissionais.

Frisamos, no entanto, que as particularidades de cada um desses docentes devem ser entendidas e tomadas como construções sociais, realizadas dentro de contextos históricos e espaciais específicos. Algo que pode parecer uma obviedade tem grande importância quando do trato da docência, carregada de ideias de que se trata de um *ofício sem saberes*, bastando para ser professor conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, cultura, experiência, seguir a intuição ou como sendo uma qualidade inata do

sujeito, uma vocação, como pontuam Gauthier (1998) e Sanmamed (1995). Longe de serem características inatas, aquilo que o professor sabe e expressa faz parte do seu processo de formação decorrido ao longo de sua trajetória e que se encontra em constante reelaboração. A aprendizagem da docência é um tipo de aprendizagem (SANMAMED, 1995) que se realiza em diferentes momentos e possui marcos, como a passagem pelos cursos de formação inicial. Esse é um elemento que consideramos importante, já que, como discutimos aqui, a formação na universidade parece ser decisiva, não somente para a aquisição de saberes relacionados aos conteúdos disciplinares, mas, de forma crucial, na criação de possibilidades de formas de conceber, pensar e agir quando da prática profissional desses professores e na consolidação das mesmas.

Ainda que, como aponta Tardif (2002), o início de carreira conduza os professores a perceberem que os saberes escolares são bem mais pragmáticos do que aqueles aprendidos ao longo de sua formação na universidade, principal motivador das críticas à essa etapa da formação por parte dos professores colaboradores desta pesquisa, observamos entre eles posicionamentos distintos. Concordamos com o autor ao afirmar que os jovens professores valorizam aquilo que podem “transferir/aplicar” para/na sala de aula, elemento fortemente presente na fala de alguns dos professores. Entretanto, a relação com essa necessidade por parte dos professores iniciantes e a forma como se relacionam com ela é distinta entre eles e, através de seus relatos, há fortes indícios de que estejam relacionados aos seus processos de formação inicial.

Como discutido ao longo deste capítulo, alguns professores parecem crer que cursos de capacitação, e “reciclagem” (sic), como relata o professor Tales ou palestras, como dizem os professores Rodrigo e Guilherme, lhes fornecem uma ajuda substancial no desenvolvimento do seu trabalho e do trabalho dos demais profissionais na escola. Diferente desse posicionamento, as professoras Aline, Leila e Mariana, ainda que demandando conhecer mais experiências de outros professores, saber o que tem sido produzido na academia sobre a escola e o ensino da Geografia, parecem buscar e tomar essas experiências e conhecimentos como base para sua atividade criativa, feita de maneira coletiva ou, predominantemente, individual. Para isso, assim como o professor Tales, demandam tempo de estudos³⁶, mas parecem ter outra relação com o uso desse

³⁶ Observamos uma grande valorização desse elemento para os processos de aprendizagem da professora Mariana que, em relação aos demais colegas, teve/tem condições muito favoráveis para seu desenvolvimento profissional. Ela

tempo. É sim um tempo de rever o que foi feito e buscar soluções para os problemas enfrentados, mas não se trata de uma revisão estritamente mecânica, do tipo “deu certo ou não deu certo”, para um planejamento mais estrito de ações de curto/curtíssimo prazo. Avançam num pensar sobre o porque “deu ou não certo”, resultado de uma reflexão mais profunda e sistemática sobre seu fazer que, mesmo não lhes garantindo uma solução às situações-problema que encontram, gera satisfação, algumas respostas mais “confortantes”, na medida em que compreendem que em alguns momentos sabem que essas discussões não bastam para resolvê-las e amplia suas possibilidades de atuação como professoras.

Essas professoras parecem ser munidas das bases que permitem seu autodesenvolvimento como docentes, como preconiza Pérez Gómez (1995), ao abordar os desdobramentos desejados de uma formação pautada no entendimento do professor como sujeito reflexivo. Ao que indicam os relatos, essa base possui estreita relação com seus processos de formação inicial. Professora Mariana teve, por exemplo, ao longo de suas experiências como docente, ainda em sua graduação (o que se segue nos dias atuais), intenso acompanhamento do seu fazer. Teve/tem a possibilidade, e forte estímulo, para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, crítica, criativa desenvolvida em momentos de estudos individuais e de partilha/construção com os pares, o que segundo ela é indissociável do seu fazer como professora. Reforçando o papel da formação inicial na configuração de modos de operar frente à docência, professora Aline afirma que o curso de Geografia a auxiliou a estar em permanente reflexão sobre a prática; a ensinou a pesquisar e a criar interesse por refletir constantemente sobre a sua realidade e sua prática, dentro das limitações de si própria e dos seus contextos de trabalho.

No que tange ao desenvolvimento de uma prática reflexiva na escola, é importante ressaltar que, com exceção da professora Mariana, os demais colaboradores desta pesquisa que integram esse grupo se encontravam diante de condições de trabalho geralmente bastante adversas. Estimulados pelas redes de ensino – quase sempre como uma imposição – ou movidos por um desejo individual, esses jovens professores se mostraram capazes de produzir reflexões bastante profundas e condizentes com as situações/contextos que encontravam e elaborar estratégias adequadas para seu

valorizou tanto os momentos individuais de leitura, escrita e preparação de atividades mais pontuais para as aulas e demais atividades junto aos alunos, quanto os momentos coletivos de trocas, discussões e construções coletivas.

enfrentamento. Em seus relatos, em sua maior parte bem elaborados, estão o tempo todo (des)(re)construindo sua própria prática, sua identidade, ideias sobre a escola, sobre os alunos e sobre o ensino da Geografia.

Passando por uma etapa da profissão em que muitas são as urgências cotidianas, percebemos que para alguns dos professores iniciantes desta pesquisa a capacidade de pensar criticamente sobre sua prática, de se autoavaliar, de pensar sobre a escola e sobre o fazer docente de maneira mais ampla lhes proporciona algo mais que propor estritamente saídas pontuais para as questões que enfrentam. Para os professores que ingressam em suas carreiras tornarem-se capazes de desenvolver uma prática reflexiva tem profundos e múltiplos significados: motiva-os em suas atividades na escola; auxilia na construção e no fortalecimento de laços identitários com a profissão e com os pares; amplia sua capacidade criativa; auxilia na identificação de seus limites, ajudando a lidar melhor com eles e lhes trás grande alegria e satisfação pessoal³⁷. Para alguns deles, essa prática implica num processo de empoderamento sobre o seu fazer e sobre si próprios como professores, tornando-os mais autoconfiantes para desenvolverem atividades em sala de aula e fora dela, como, por exemplo, se inserir nas lutas, mobilizações e greves de professores.

Não há um discurso uníssono sobre o que significa ser um professor reflexivo. As posições vão desde aquelas mais centradas no ensino e aprendizagem em sala de aula, até perspectivas mais amplas e emancipadoras, com as quais compartilhamos. Há aspectos que transcendem as individualidades dos professores e aspectos pedagógicos mais estritos que atuam fortemente no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, como será visto no capítulo seguinte. Entretanto, é importante perceber e destacar os significados e as possibilidades criadas por perspectivas de formação que permitam ao professor autonomizar e ampliar seus processos formativos e sua capacidade de ação dentro da sala de aula, na escola e também fora delas.

A seguir, analisamos mais algumas partes das trajetórias dos professores iniciantes que colaboraram com essa pesquisa, vislumbrando identificar e problematizar aspectos relacionados aos processos de iniciação à docência e à aprendizagem da profissão.

³⁷ O caso da professora Mariana que, como colocamos anteriormente, tem condições bastante favoráveis para seu desenvolvimento, é emblemático no que tange a esse ponto.

2.2 Entre possibilidades e “becos (quase) sem saída”: sobre concepções e escolhas acadêmicas/profissionais dos (futuros) professores iniciantes de Geografia

Como visto no tópico anterior, os processos de formação docente na universidade são de grande importância para a atuação dos professores na escola. Mesmo que fortemente criticados, não somente no âmbito da literatura especializada, mas também pelos professores iniciantes que colaboraram com esta pesquisa, é possível afirmar que esses cursos oferecem mais que a ampliação de conhecimentos de um campo específico do saber, nesse caso, da Geografia³⁸. Podem abrir, para os docentes, a possibilidade de pensar e tomar decisões sobre si próprios como professores de uma dada disciplina, como trabalhadores da educação, sobre os conteúdos que ensinam e as formas de ensinar, sobre os alunos e sua aprendizagem, sobre a escola, sobre a educação e a sociedade de forma mais ampla. Como visto, a formação inicial para alguns dos participantes dessa pesquisa (para alguns de maneira mais claramente reconhecida/reconhecível do que para outros) teve influências profundas sobre suas experiências na docência na etapa inicial do exercício do magistério.

Ao abordar historicamente as tendências nos debates sobre formação de professores e as dimensões assumidas por elas, Santos (1995) afirma que um dos aspectos observáveis ao longo das últimas décadas foi a mudança do foco mais centrado em questões estruturais para a busca de uma compreensão mais aprofundada de elementos de natureza cultural, abordando aspectos específicos da realidade. Estudos sobre aspectos microssociais da educação ganham espaço e trazem grandes contribuições ao campo da formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Entre essas contribuições está o avanço no entendimento de como o professor desenvolve, na sua formação inicial, e mesmo antes dela, um saber sobre seu ofício. Nesse sentido, passa a se considerar o desenvolvimento pessoal do professor como elemento fundamental no seu processo de formação e destacam a importância de se trabalhar com ideias sobre a prática pedagógica que os estudantes-professores trazem consigo, resultado de sua própria experiência ao longo da vida estudantil. Considerando

³⁸ Entre os colaboradores dessa pesquisa a questão dos conteúdos da Geografia a serem ensinados parece ser contemplado nos cursos de formação no ensino superior, não sendo mencionada nos relatos. Para eles, as dificuldades em sua prática inicial como professores estão mais centradas no aspecto da linguagem para o trato dos temas com os alunos. Presente nas falas de muitos dos professores, o aspecto da linguagem é marca forte para a professora Leila e o professor Fernando. O tema será abordado mais adiante.

que “(...) o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor” (1995, p.25), Santos sugere, nesse mesmo texto, que os estudos sobre formação de professores devem aliar experiências acadêmicas e profissionais com experiências pessoais, com vistas na apreensão de como são construídos concepções, valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral.

Mesmo não avançando dentro do que apresenta a autora no que se refere às experiências anteriores à graduação quando da coleta dos dados, elementos relacionados apareceram nos relatos dos professores, sobretudo no momento em que descrevem sobre as motivações para a escolha acadêmica e os significados que atribuem à escola, à docência e à docência em Geografia. Tendo a licenciatura não como uma escolha anterior à entrada no curso, mas no decorrer dele, para a maior parte dos professores iniciantes desta pesquisa, é possível observar elementos associados às suas vivências e seus desdobramentos para as experiências de formação acadêmica e a iniciação no magistério. Assim, consideramos relevante apresentar e discutir algumas das informações/reflexões dos professores a esse respeito.

Como um primeiro ponto, voltemo-nos para algumas reflexões em torno da escolha acadêmica dos professores colaboradores e de suas relações com a sua atividade docente e aprendizagem profissional. Retomemos brevemente elementos referentes à composição do grupo de professores participantes desta pesquisa, agora em forma de síntese.

Composto por nove professores, quatro mulheres e cinco homens, o ano de nascimento varia de 1974 a 1989, tendo assim os professores idades aproximadas entre 23 e 38 anos, com certa prevalência de professores com idade igual ou próxima de 30 anos (dos nove professores, quatro nasceram em 1982). Quanto à trajetória escolar, para o conjunto de professores respondentes, excetuando-se a professora Mariana e o professor Guilherme, todos cursaram a educação básica em escolas públicas, o que, para o caso brasileiro, marcado por fortes desigualdades no que se refere à “qualidade” do ensino nas diferentes redes, pode apontar para uma possível composição em termos de nível socioeconômico do grupo de pesquisados.

Outros elementos presentes nos questionários reforçam essa suposição. A professora Aline, por exemplo, afirma dar aulas desde os sete anos como forma de ajudar a mãe lavadeira com as despesas da família. Também o ensino superior desses

professores foi marcado por atividades profissionais concomitantes aos estudos, atividades que também se colocaram como fator de descontinuidade entre o ensino médio e o superior. Com exceção do professor Guilherme, todos os demais trabalharam ao longo do curso com vistas a garantir alguma renda, seja dentro ou fora da universidade (atividades de telemarketing, em escritório de *design*, secretaria de escola, programas de extensão e de pesquisa acadêmica e mesmo atividades de docência).

Também reforçando a inserção desses professores num dado nível socioeconômico apresenta-se o aspecto do pertencimento étnico-racial. Entre os respondentes, três deles, professores Pedro e Rodrigo e professora Leila, se autodeclararam negros e professora Mariana se autodefine como morena/parda/negra. Considerando as desigualdades históricas entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais no Brasil, mais pontualmente entre brancos e negros, com uma forte carga negativa para os segundos, é possível pensar que pode se tratar de um grupo composto por sujeitos que não se encontram entre aqueles com elevado nível socioeconômico³⁹.

O perfil desses professores iniciantes de Geografia vai ao encontro daquele apresentado no estudo de Diniz-Pereira (2006) sobre os alunos das licenciaturas. Trata-se de estudantes com uma trajetória escolar bem menos privilegiada que a de estudantes dos cursos mais requisitados e que, muitas vezes, se mantêm economicamente por meio do seu próprio trabalho e auxiliam com as despesas de suas famílias. Nesta pesquisa, para o caso dos professores Pedro e Tales, por exemplo, o trabalho desenvolvido ao longo do curso se constitui como elemento definidor para sua continuidade nos estudos em nível superior.

Para esses professores a escolha da Geografia como curso superior, teve diferentes motivações. Entre elas, existe a influência dos pais ou colegas, como destacaram os professores Guilherme e Fernando. Para eles não houve muita clareza sobre essa opção, sendo essa uma escolha não bem planejada, como afirmou professor Fernando. Para outros, a opção pela Geografia se deu quase que por meio de um estudo cauteloso entre as possibilidades existentes, tanto aqueles que almejavam se tornar professores quanto para os não tinham essa intenção no momento da escolha.

³⁹ Não entendemos o pertencimento étnico-racial como um determinante na definição da condição socioeconômica, porém dentro da estrutura histórico-social brasileira, trata-se de algo que não se pode ignorar. No entanto, dentro de um quadro de grande multiplicidade, ressaltamos que esse dado deve ser tomado com cautela. No caso desta pesquisa, trata-se de indícios, já que não foi colocada nenhuma questão objetiva sobre a condição socioeconômica dos professores.

Para parte significativa desse segundo grupo, a opção pelo curso se deu de maneira gradual e orientada por um interesse por temáticas específicas tratadas pela Geografia, como o meio ambiente ou temas da denominada Geografia Humana. Sobre esse aspecto, as professoras Aline e Mariana, por exemplo, afirmam terem feito vestibular para Ciências Sociais antes de Geografia, indicando um possível campo de interesse no interior da ciência geográfica quando da opção pelo curso. Esse quadro parece reproduzir dilemas internos vivenciados pela própria Geografia: um campo do saber historicamente fragmentado entre duas grandes áreas: a Geografia Física e a Geografia Humana e uma “ciência de síntese” que tudo explica e onde tudo cabe.

Outra referência importante para os professores que colaboraram com esta pesquisa, no que se refere à sua escolha pela Geografia, foi o apreço pelos temas abordados nas aulas da disciplina na escola e a convivência com o que denominaram “bons professores” da disciplina ao longo da sua escolarização e cursos preparatórios para o vestibular. Cinco dos professores que colaboraram com a pesquisa afirmaram em seus relatos que gostavam da disciplina na escola ou que tiveram um professor de Geografia “muito bom” ou “simplesmente fantástico”, como coloca a professora Aline.

Também uma ciência, a Geografia é uma disciplina que possui historicamente forte relação com a escola⁴⁰. No contexto atual, a Geografia tem a escola como principal meio de contato e conhecimento acerca do seu conteúdo pelo grande público, sendo as referências construídas a seu respeito fortemente marcadas pelo que lhes é apresentado na escola pelos professores. É a presença desse conteúdo nos currículos escolares e sua abordagem pelos docentes que permitem o contato com o campo, com os temas e as formas de abordagem. Para muitos dos professores iniciantes dessa pesquisa foram essas experiências escolares que geraram interesse pelo curso em nível superior. Ainda que não desejosos por serem professores, e mesmo sendo a Geografia na universidade bem distinta daquela praticada na escola, a experiência com a disciplina quando alunos da escola básica teve papel central na escolha pelo curso.

⁴⁰ A Geografia como disciplina escolar tem início no final século XIX. Na França revolucionária, como aponta Capel (1981), a Geografia teve presença tradicional no ensino básico, sendo ela extremamente valorizada. Atuando no sentido de promover a divulgação de conhecimentos sobre o mundo físico, a política, a economia, a Geografia auxiliou, junto com a História, no fortalecimento da relação identitária dos sujeitos com seu espaço, nesse caso, o país, atuando na consolidação da ideia de nação. Na França, a Geografia na escola visava construir a universalização das paisagens de diferentes regiões, de modo a fazer com que os franceses se reconhecessem e criassem vínculos com diferentes regiões do país, mesmo que nunca tivessem estado ali. Com lugar cativo entre as disciplinas escolares, passa a haver maior demanda de professores, e é estimulada, de vez, sua institucionalização e expansão em nível universitário.

Os relatos desses professores reforçam aquilo que foi explicitado por Santos (1995) quando afirma que o futuro professor traz uma experiência que acumulou ao longo do tempo, que informa sobre seu conhecimento de mundo, da escola e do currículo. Nesse caso, podemos inserir também o elemento da própria disciplina, a Geografia, e seu ensino. A experiência escolar gera certas imagens da Geografia enquanto campo do saber e também representações enquanto disciplina escolar, algo a ser protagonizado pelo professor. Quais são as atribuições do docente dessa disciplina na escola? O que cabe a ele enquanto atividades a serem desenvolvidas? O que é esperado desse professor e o que ele espera de si enquanto docente de Geografia? Qual sua postura frente aos temas que aborda? Essas são imagens que têm vinculações diretas com a construção da identidade do docente dessa disciplina e, assim, também com seus processos de aprendizagem profissional.

Assim, mais do que um encontro com os temas da disciplina e de construções em torno das práticas pedagógicas estritamente, para os professores colaboradores, suas trajetórias de vida, incluindo a passagem pela escola, contribuem também para a aquisição de referências em torno do papel social da escola e do professor; no caso específico, de Geografia. Para esses professores iniciantes, imagens da escola e do docente como responsáveis por transformações sociais necessárias (às vezes até reproduzindo um discurso que concebe a escola como “o grande agente” dessas transformações) são somadas e reforçadas a imagens da Geografia que vão ao seu encontro.

Talvez mais intensamente que nos processos de formação para o magistério em outras disciplinas escolares, no ensino superior, a Geografia recebe uma carga forte de valores e significados associados a uma vertente mais crítica do pensamento. Suas abordagens aproximam os licenciandos da difícil realidade social vivenciada pela maior parte das pessoas e pode promover certa sensibilização desses futuros docentes para essas questões. Como aparece no relato de alguns dos professores colaboradores desta pesquisa, essas experiências se desdobram sobre sua prática quando em sala de aula; como jovens professores lhes demandaram aprendizagens de como abordar certos temas, adequando às concepções dos professores e os interesses dos alunos. Trazendo uma pertinente relativização no interior do conjunto de professores de Geografia em sua diversidade, professora Mariana realiza a seguinte reflexão:

Eu acho que **é de responsabilidade da Geografia discutir algumas questões sociais, romper com algumas ideologias, com alguns pensamentos retos que não fazem a crítica.** Mas eu, como uma geógrafa que me preocupo com as questões sociais. **Eu me sinto na obrigação de levar isso para a sala de aula.** Mas eu acho que qualquer professor, independentemente se for da Geografia ou não; mas é claro que a Geografia discutindo temas... Mas eu sempre levo esse pensamento crítico, essa questão social. (Entrevista com a Professora Mariana em 04/10/2012) (destaques nossos)

Esse perfil da Geografia brasileira está associado à história da disciplina nas últimas décadas em nosso país, onde aqueles que atualmente são autores fortemente referenciados nos cursos universitários se constituíram como protagonistas do denominado movimento de renovação crítica da Geografia brasileira e deixam suas marcas nas leituras realizadas pelos futuros professores em diversos campos temáticos da disciplina.

Avançando nessa discussão sobre o entendimento da Geografia na escola e seus desdobramentos para os professores iniciantes desta pesquisa, mas ampliando no sentido de perceber as relações entre a escola e a docência em Geografia, perguntamos aos professores sobre: (1) o papel da escola e da Geografia enquanto disciplina escolar na atualidade e quais (2) os significados atribuídos à docência e à disciplina dessa disciplina, especificamente. Sobre o primeiro aspecto, para alguns dos professores, há uma interessante vinculação entre os papéis da escola e da Geografia nessa instituição. A docência em Geografia aparece como um instrumento, uma ferramenta, que permite ao professor concretizar o papel que atribui à escola. Se a escola é o espaço onde se deve construir a cidadania, a Geografia é o meio pelo qual isso se realiza; se a escola deve formar o sujeito para pensar e atuar no espaço onde vive e circula, a Geografia conduz os alunos à essa prática, incitando reflexões e abordando saberes necessários ao seu desenvolvimento.

Para o professor Fernando, por exemplo, a escola é “formadora de opinião e de conhecimento técnico e social, além de colaborativa na formação de jovens no que se refere à violência, princípios de ética, bons costumes e principalmente limites”. O papel da Geografia, por sua vez, é o de, “(...) no âmbito social, desenvolver o senso crítico, formação política além do conhecimento referente aos vários assuntos que a Geografia trata”. Já para a professora Mariana, a escola deve “possibilitar um momento de

aprendizagem sobre a realidade vivida” e a Geografia na escola deve “fazer com que os alunos observem e entendam o contexto ao seu redor de forma crítica.”

Quanto ao segundo ponto, os significados atribuídos à docência e à docência em Geografia, o movimento se mostra no sentido de uma construção mais ideal de professor, para uma a construção de uma identidade docente mais próxima da condição concreta vivenciada por ele cotidianamente. De um “ser docente” mais genérico, por vezes mais abstrato e distante da concretude do trabalho que realiza, passa para uma construção do “ser docente de Geografia” mais próxima daquilo que o professor encontra efetivamente no seu fazer em sala de aula, dos seus sentimentos, expectativas, dilemas e tensões vivenciados no seu dia-a-dia. Traz mais fortemente as dimensões afetiva e emocional do sujeito no seu encontro com seus alunos, com seu trabalho, com a disciplina que leciona e consigo próprio.

Quando solicitados a representar os significados do “ser professor” e “ser professor de Geografia” por meio de palavras ou expressões, professor Pedro trás a seguinte resposta: “ser docente”: “dedicação, compromisso social e posição política”; “ser professor de Geografia”: “estabelecer vínculos, valorizar a experiência de vida dos educandos em relação ao seu contexto social; construir compreensões acerca do espaço vivido pelos sujeitos na escola”. Professora Clara, por sua vez, apresentou as seguintes palavras/expressões: “ser professora”: “sinto-me honrada; nobre”; “ser professora de Geografia”: “um desafio constante e feliz”.

Somado a aspectos mais centrados nas concepções e experiências pedagógicas desses jovens professores (construção de formas de conceber a escola e a docência e o ato de ensinar tomando como base seus professores da escola básica, por exemplo)⁴¹, o contato com a Geografia, ocorrido primordialmente através da escola, pode ter também desdobramentos no âmbito das possibilidades de trabalho em si. Não explicitado nas falas da maioria dos professores, exceto daqueles que já desejavam a licenciatura no momento da opção pela Geografia como curso de nível superior, a experiência escolar pode ter colocado, ainda que de forma não explícita/consciente para eles mesmos, a

⁴¹ Extrapolando o âmbito da disciplina ensinada, no que tange às influências das experiências escolares sobre a prática da docência, professora Leila ressaltou que uma das grandes dificuldades que teve, assim como muitos professores iniciantes, foi o relacionamento com os alunos. Parte fundamental e muito desafiadora para os professores em início de carreira, essa professora afirma que tais dificuldades se deviam ao entendimento que ela tinha dos jovens para os quais lecionava. Como ela mesma afirma em entrevista “(...) até a minha passagem da escola de Ensino Médio para o Ensino Superior não foi tanto tempo assim, mas foi uma mudança muito rápida da geração que teve. De início eu baseava os alunos como adolescentes da época em que eu era adolescente, que é bem diferente! (...) eu imaginava o jovem de uns quinze anos atrás! (risos)”.

docência como possível em termos de atuação profissional. As referências tácitas na vida dos professores parecem transcender o âmbito das práticas pedagógicas, como sugere Pérez Gómez (1995). Mesmo que isso não tenha se colocado como decisivo na escolha pelo curso, a condição socioeconômica e as perspectivas profissionais desses sujeitos, como observado ao traçar seus perfis, podem ter se colocado como elementos que consideraram ao optarem pelo curso.

De toda forma, como visto anteriormente, a maior parte dos colaboradores desta pesquisa (seis entre os nove) não almejava a docência como futura atividade profissional ao ingressarem no ensino superior. Como afirmam:

(...) minha intenção era fazer bacharelado (Questionário respondido pela Professora Leila em 05/05/2012)

(...) a licenciatura nunca fez parte dos meus planos. (Questionário respondido pelo Professor Guilherme em 03/04/2012)

(...) a princípio [*a escolha pela Geografia*] foi totalmente voltado para o bacharelado. (Questionário respondido pelo Professor Tales em 28/04/2012)

(...) não pensava em dar aula, pensava em trabalhar junto aos atingidos por barragens. (Questionário respondido pela Professora Mariana em 25/04/2012)

A licenciatura, que para a quase totalidade desses professores se constituía como uma segunda opção, tornou-se uma possibilidade ao longo do curso e mesmo após seu término. Professora Leila e professor Fernando, mesmo que desejosos por se formarem somente como bacharéis ou com as duas habilitações, concluíram sua graduação somente na licenciatura. A professora Mariana relatou que teve uma relação muito boa com a Faculdade de Educação onde cursou muitas disciplinas voltadas ao magistério, e que isso a conduziu para a docência, atualmente sua principal, mas não única atividade profissional. Professor Guilherme, por sua vez, afirmou que, ao concluir os estudos em nível superior, se viu “excluído do mercado técnico” e recebeu uma oportunidade de lecionar na escola onde estudou, aceitando a proposta.

Como sinalizado há, no entanto, entre esses professores, alguns que tinham clareza sobre a escolha pela docência quando da opção pelo curso de Geografia. Dos professores que compõem esse grupo, as professoras Clara e Aline e o professor Pedro,

afirmaram que a licenciatura sempre fez parte dos seus planos. Mesmo com esse ponto em comum, em seus relatos, é possível perceber diferenças em suas trajetórias de escolha pela licenciatura em Geografia. A primeira delas é que, diferente do grupo anterior, para esses professores a Geografia na escola ou no cursinho pré-vestibular, os bons professores e o apreço pela matéria aparecem como elementos que tiveram abertamente influência na escolha profissional.

Outro aspecto a destacar é o fato de que o professor Pedro e a professora Aline afirmaram terem a docência em si como busca no curso superior. Sem ainda clareza daquilo que gostariam de ensinar quando docentes, a ideia era ser professor/a. Certo dessa opção, para o professor Pedro, a questão era decidir o que cursar no ensino superior para atuar na profissão, se Geografia ou História, algo que foi definido com base em conversas com docentes dessas duas disciplinas. Já a professora Aline relatou que o magistério se colocava, dentro da sua trajetória até o momento da escolha pela Geografia, como curso superior, como uma boa atividade profissional por parecer lhe permitir maior controle sobre o tempo do trabalho e garantir autonomia profissional⁴², como apontado anteriormente. Para esse conjunto de jovens docentes, “a licenciatura os levou à Geografia”, como bem sintetizou a professora Clara.

Como mostram os professores iniciantes desta pesquisa, os processos de escolha pela Geografia e suas distintas modalidades, bacharelado e licenciatura, tem reverberações nas suas vivências do ensino superior, para alguns mais diretamente que para outros. Cinco entre os nove professores reconhecem explicitamente que seu envolvimento com as disciplinas voltadas à licenciatura foi aquém daquilo que julgavam poderia ter sido, o que quase todos associam à escolha pelo bacharelado. Mesmo que criticando esses cursos, um conjunto significativo de professores ressaltou sua importância para suas experiências iniciais na escola. Assim, é possível afirmar que, associado a outros fatores, as formas como esses professores vivenciam essa etapa de sua formação, o que possui associações às suas expectativas e (des)vinculação prévia com a modalidade licenciatura, se desdobra sobre o início da carreira e, por conseguinte, sobre sua aprendizagem profissional da profissão.

⁴² Antes de ser professora, estudou turismo e lazer no CEFET-MG e atuava como atendente em um serviço telefônico que informava sobre turismo e cultura em Minas Gerais e no Espírito Santo. Insatisfeita com o perfil do curso e com o trabalho que realizava (trabalhava em feriados, finais de semana e férias), afirmou que, mesmo sem saber de forma clara e consistente como hoje, se decidiu por um novo curso pensando em algo que a tirasse do lugar onde estava.

Ao observar os relatos dos professores iniciantes da Geografia, ainda que a coleta de dados desta pesquisa não centrasse em aspectos da sua vida e de formação inicial, elementos importantes sobre as reverberações desses tempos/processos sobre a iniciação à docência e a aprendizagem profissional desses professores aparecem de maneira clara em seus relatos. Como apontado, essas concepções sobre a escola, a docência e a docência da Geografia, partes de sua individualidade, se desdobram sobre as práticas dos docentes em início de carreira. Diante dos descompassos entre a realidade encontrada na escola e as ideias formuladas ao longo de suas experiências de vida e de formação acadêmica, esses jovens professores de Geografia buscam construir, dentro dos limites impostos pelos contextos nos quais estão inseridos, práticas minimamente coerentes com suas crenças.

Suas concepções e saberes prévios, que compõem a singularidade de cada professor, imprimem certas demandas formativas e orientam formas de aprender. Para o caso dos professores iniciantes da Geografia, essa aprendizagem se dá ao buscar um equilíbrio entre suas ideias e ideias sobre a escola, a disciplina e seu ensino, e as realidades nas quais se inserem, com uma dada estrutura e forma de funcionamento, junto aos demais professores e alunos reais. A seguir nos debruçaremos sobre esses aspectos e no entendimento das formas como eles condicionam/orientam os processos de aprendizagem profissional desses jovens professores.

CAPÍTULO III – APRENDER A PROFISSÃO “NA PRÁTICA”: ESCOLA, INICIAÇÃO E DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

Muitos são os fatores que interferem na aprendizagem da docência dos professores iniciantes, assim como muitas são as formas como esses fatores se desdobram nesses processos. Como discutimos nesta dissertação, aspectos da própria etapa inicial da carreira do professor, características particulares dos sujeitos e seus contextos de inserção e de trabalho se combinam configurando conjuntos de elementos que interferem fortemente na aprendizagem da docência.

Neste capítulo, discutiremos um pouco mais detalhadamente aspectos associados ao terceiro fator acima mencionado, ou seja, os contextos e processos de inserção profissional e de trabalho do professor iniciante. Elemento muito presente nos relatos dos professores que colaboraram com esta pesquisa, esse fator parece ser, no interior do conjunto apresentado, o de maior força no condicionamento das aprendizagens dos professores em início de carreira. Discutiremos, então, neste capítulo, os processos de inserção profissional, os contextos e relações de trabalho desses professores, bem como os objetos, as fontes e os processos de sua aprendizagem da docência. Realizando reflexões em torno dos tópicos abordados, apontamos também para alguns desdobramentos desses fatores identificados nas falas desses professores em início de carreira.

3.1 (Des)encontros com a/na sala de aula: processos e contextos de inserção dos jovens professores de Geografia

A iniciação à docência é uma etapa de grande importância para a trajetória profissional dos professores e, como não poderia deixar de ser, tem impactos no âmbito de suas vidas pessoais. Vimos que, entre os aspectos que caracterizam a iniciação à docência, estão os intensos aprendizados dos jovens professores, aprendizagem esta com estreita associação ao aspecto da “sobrevivência”.

Também como elementos intervenientes nesse processo são as experiências e os saberes adquiridos pelo professor até o momento de sua entrada na carreira. Discutimos também que o perfil do curso de graduação pelo qual passou o egresso – mais associado a uma ou outra concepção de docência/docente, por exemplo – se constitui como fator importante na condução de suas atividades em sala de aula, do tipo de demanda e dilemas que apresentam, das formas de enfrentá-los etc.

Entretanto, como dissemos anteriormente, para além de fatores mais referentes às particularidades dos sujeitos e às características da iniciação, há outros que interferem fortemente nos processos de aprendizagem da docência dos professores iniciantes. Esses elementos, de natureza mais contextual, para o caso dos professores colaboradores desta pesquisa, se mostraram decisivos no que tange ao desenvolvimento de suas práticas, incluindo seus processos de aprendizagem da profissão.

Processual e contínua, a compreensão da aprendizagem da docência por parte dos professores iniciantes deve também considerar a multiplicidade de elementos que intervém nesse processo, assim como suas diversas formas de combinação. Simão, Caetano e Flores (2005), ao abordarem processos de mudanças em professores⁴³ – aprendizagem, desenvolvimento profissional, descontinuidades, melhorias –, afirmam que estes devem ser tomados como interativos entre conjuntos de fatores, multidimensionais, incluindo mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas e intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para essas autoras, trata-se de processos complexos, constituídos por intercâmbios não lineares, que pressupõem a interação entre dois conjuntos de fatores:

⁴³ A mudança é tratada pelas autoras como processo, mas também como produto, na medida em que produzem novas formas de entender e de lançar perspectivas sobre a própria prática. (SIMÃO, CAETANO, FLORES, 2005, p. 174).

os *fatores de ordem pessoal* e os *fatores de ordem contextual*. Os fatores de ordem pessoal seriam àqueles associados à motivação do professor para a aprendizagem ao longo da vida, experiências positivas como aluno na escola básica e como licenciando – incluindo suas expectativas – e sua história de vida. Já os fatores de ordem contextual se referem ao sistema educativo, à escola e à comunidade como os núcleos de influência mais representativos. Estariam aqui contemplados a cultura escolar, o clima da escola – sobretudo o aspecto da liderança e das redes de comunicação e dinâmicas de colaboração – e a estrutura para o desenvolvimento do trabalho etc.

Teixeira (2012), ao discorrer sobre a temática da qualidade da educação, aponta para essa mesma direção. O trabalho do professor deve considerar dois conjuntos de elementos: as *dimensões simbólicas e da subjetividade do professor* e as *condições objetivas e materiais* nas quais seu trabalho se realiza. O primeiro se refere, entre outros aspectos, aos sentidos e significados que os próprios docentes atribuem à docência, aos alunos, à escola e à sociedade. Trata-se das representações, expectativas e dos valores que a sociedade atribui aos professores, mas, sobretudo, que os professores atribuem à si próprios, à escola e à docência. Envolve ainda sentimentos e emoções vivenciados como professores e as vinculações que eles tem com sua profissão, o gosto, o orgulho, o sentir-se valorizados e dignos em sua profissão. O segundo conjunto de elementos abarca as condições laborais dos professores: infraestrutura material e arquitetura da escola; equipamentos e recursos didáticos disponíveis; as regras que normatizam o funcionamento da escola; a cultura da instituição; o currículo; o perfil e o número de turmas e alunos e de profissionais atuantes. Também estão aqui presentes, as formas de governo da escola e as maneiras como os professores aí se inserem; aspectos associados à organização do trabalho escolar e as exigências em torno deles, relativas ao seu desempenho e dos estudantes, assim como questões relativas aos direitos trabalhistas, carreira, regimes de trabalho, salário e remuneração, jornada de trabalho. Para os professores em início de carreira, podemos citar também os modos de inserção, apoio/acompanhamento e (de)formação no ambiente de trabalho.

No sentido de melhor compreender as influências do segundo conjunto de elementos, apontado por Simão, Caetano e Flores (2005) e por Teixeira (2012), para os processos de aprendizagem da docência de jovens professores, acreditamos ser necessário situar e entender a escola e a profissão docente no interior de contextos sociais e políticos mais amplos, com ressalta Teixeira.

Como acontece em outros países, no Brasil, a reorganização no mundo do trabalho, de maneira mais ampla, gera profundas mudanças na formação e no trabalho do professor, tanto em termos técnico-organizacionais quanto simbólicos e subjetivos. Observamos o aumento e alteração das demandas no que se refere às atividades a serem desenvolvidas pelo docente, a incorporação de novos valores “necessários” ao contexto atual, como a competitividade e o individualismo, a responsabilização do professor pela própria formação e pelo seu “sucesso” ou “fracasso” profissional, assim como também o dos alunos, das escolas e, por conseguinte, de todo o sistema escolar⁴⁴. No que tange ao trabalho do docente, nota-se a vinculação desses profissionais às redes de ensino por meio de contratos precários, a desvalorização econômica e social da profissão e a existência de uma estrutura pouco adequada à atividade, sob diversos aspectos.

Nesse contexto, jovens professores dão início à sua carreira. Com demandas formativas específicas e ainda pouco familiarizados com o ato de ensinar, quase sempre começam a lecionar sem o devido acompanhamento e apoio institucional, como relatado por quase a totalidade dos professores que colaboraram com esta pesquisa. As muitas e significativas demandas atribuídas a esses professores, que precisam ensinar e aprender a ensinar, concomitantemente, devem ser entendidas dentro desses contextos de profundas mudanças nas concepções e práticas em torno da educação, da escola e da docência que tem sido levadas a cabo na atualidade. Como apontamos no começo deste texto, é preciso ampliar os olhares sobre os docentes e a docência, tal como sugerem André (2011) e Oliveira, Gonçalves e Melo (2004).

Como também abordado anteriormente, a escola é um lugar central para a aprendizagem do jovem professor sendo, a partir do início do exercício da profissão, gerada uma série de questionamentos e revisões do que foi aprendido até então, conduzindo o professor a um intenso processo de aprendizagem. Cabe-nos questionar esse ponto sobre dois aspectos muito relevantes: (1) as condições de inserção desses jovens professores, assim como (2) aquelas envolvidas no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano na escola, analisando de maneira mais sistemática as vinculações

⁴⁴ No documento Conteúdos Básicos Comuns (CBC), que orienta os professores da rede estadual de Minas Gerais quanto àquilo que deve ser ensinado em sala de aula, há uma referência clara dessa tendência. O documento afirma que seu conteúdo é base para a elaboração das provas dos programas de avaliação de aprendizagem e, consequentemente, do desempenho do professor. “O progresso dos alunos, reconhecido por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de *sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores*. Ao mesmo tempo, *a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor*”. (CBC, 2006. s/p.) (grifos nossos). O CBC está disponibilizado integralmente em: <http://www.educacao.mg.gov.br>.

entre os contextos de trabalho, o início da vida profissional dos professores e seus desdobramentos para a aprendizagem da docência.

Quanto ao primeiro aspecto, as condições de inserção dos jovens professores, é preciso destacar que, para o caso brasileiro, não diferentemente de outros países, quase não há formas institucionalizadas de acompanhamento e/ou apoio aos principiantes⁴⁵. Nos relatos dos professores desta pesquisa, com exceção da professora Mariana, não identificamos a presença de nenhuma prática formalizada de recepção e acolhimento e, no que tange à existência do que poderíamos chamar de apoio pedagógico, esses docentes tiveram como “porto seguro” diretores, mães professoras e, sobretudo, os professores mais antigos.

Sobre esse apoio, cabe ressaltar que não se trata de práticas institucionalizadas de acompanhamento, como se vê em programas de tutoria ou mentoria (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010), mas, quando muito, de trocas informais, baseadas na boa vontade e na solidariedade, mas sem aprofundamento nas questões trazidas pelos jovens professores. Além disso, os professores parecem apontar em seus relatos que essa “boa recepção” pelos colegas, se trata menos de uma prática relacionada ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, em si, e mais de um comportamento de cordialidade frente aos novatos. Como afirmou o professor Fernando, por meio de respostas dadas ao questionário, ele foi bem recebido nas escolas em que chegou, mas não havia acompanhamento em todas elas. Professora Clara também afirmou ser importante o apoio dentro da escola, chamando essa responsabilidade para a coordenação pedagógica. Disse que, para ela, “seria mais tranquilo um acompanhamento mais eficiente”.

Ainda sobre esse ponto, um aspecto interessante observado nos relatos de alguns professores, foi o fato de que essa recepção insatisfatória dos professores iniciantes é, em certa medida, aceita por eles – e, ao que parece, pelos demais envolvidos no seu trabalho. Ao caminharem no sentido de uma naturalização da ausência do acompanhamento dos jovens professores, ainda que insatisfeitos, esses sujeitos atribuem

⁴⁵No Brasil, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) realiza um programa de mentoria junto aos novatos, com atividades de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes por meio de um sistema de mentoria *on-line*. Maiores informações podem ser obtidas por meio da página eletrônica: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>. Essa ausência quase completa de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes em nosso país também é tema do estudo de André (2012). Há, no entanto, muitos países nos quais há ações e programas institucionalizados destinados aos docentes em início de carreira como redução do número de aulas, encontros com professores em exercício para esclarecimento de dúvidas e momentos de estudos, como mostram Papi e Martins (2010) e Reyes (2011).

com certa tranquilidade sua entrada solitária na escola aos aspectos estruturais e organizacionais dessas instituições. Os problemas que a escola enfrenta servem como uma justificativa plausível para a inexistência do acompanhamento e devido apoio aos jovens professores. Como colocado pela professora Leila, com exceção da primeira escola na qual trabalhou, em que foi “bem recebida” e teve “apoio pedagógico, dos colegas de profissão e também de diretores”, nas demais, teve pouco apoio, o que explicaria os muitos problemas disciplinares enfrentados por ela nessas escolas.

Outros professores, por sua vez, perceberam essa questão de maneira mais crítica. Somam à questão da inserção profissional aspectos da intensificação e da precarização do trabalho do professor e também do controle ao qual estão submetidos, como presente na literatura sobre trabalho docente (GARCIA, ANADON, 2009⁴⁶; FANFANI, 2007). Nesse sentido, o professor Pedro relatou que, embora “bem recebido” pelos colegas – ainda que com um discurso desmotivador, como ressaltou – ,se sentiu muito cobrado a desenvolver os projetos obrigatórios, a preencher planilhas, a entregar planos de aula etc. Se sentiu incomodado, sem liberdade e avaliou que essas cobranças não atingiam efetivamente a sala de aula, sem melhorar a qualidade do ensino. Sobre esse mesmo ponto, consideramos importante reproduzir o relato da professora Aline, ainda que extenso.

O acompanhamento é MUITO FRACO, debilitado, insuficiente. Muitas vezes, a gente se sente jogado, largado em sala de aula, que na escola a gente até brinca e diz que é o “se vira nos 30” do Faustão, isto na escola pública. Esperam que você descubra tudo sozinho e, em especial, O NÚMERO DE PROFISSIONAIS HOJE NA ESCOLA É INSUFICIENTE para a quantidade de trabalho que se tem. Querem que eu, por exemplo, dê 18 aulas para 250 adolescentes considerando a todos em suas particularidades como sujeitos socioculturais da vida e da história, participe de projetos diversificados, monte provas, corrija atividades, preencha diários (impressos e virtuais), anote problemas de alunos, chame os pais, arrume a sala, mande os alunos jogarem os chicletes fora, faça chamada, preencha os vários papéis que a prefeitura manda, conte quantas faltas o aluno teve no mês e saiba os motivos, busque atividades novas e diferenciadas para os três anos diferentes do ciclo em que trabalho, dê aulas de duas disciplinas diferentes, tenha uma boa relação com os colegas de trabalho e alunos (sendo, às vezes, psicóloga, mãe, amiga etc.), mantenha a calma, a paciência, a postura, a esperança, a saúde do corpo (voz, mente, alma,

⁴⁶ Como afirmam as autoras, as políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, “(...) estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.” (GARCIA, ANADON, 2009. p. 65).

órgãos), não falte e adoeça, faça formação complementar, enfim, que desempenhe várias funções sendo uma pessoa só. Ações escritas anteriormente em parágrafo sem ponto final para passar a ideia de que, no começo, é mais intensa a ideia do “tudo junto, ao mesmo tempo e sem suporte, seja pedagógico, seja psicológico”. É péssimo o modo como os professores são recebidos nas escolas, a não ser pelos colegas que, solidários, nos ajudam em nossa penosa formação inicial e contínua na prática. Lembrando que o acompanhamento só vem a cada seis meses pela chamada “avaliação de desempenho”: sem *feedback*, sem discussão, sem nada. Afinal, com tanta coisa para fazer, não dá tempo! (Questionário respondido pela professora Aline em 11/05/2012) (destaques da professora).

Entre outras discussões, o relato da professora Aline nos remete à reflexão sobre os modelos de inserção profissional, fortemente associados ao segundo aspecto mencionado anteriormente, o desenvolvimento do trabalho cotidiano dos jovens professores.

Em relação à uma categorização desses modelos construída por Vonk (1996 *apud* BRITO *et.al.*, 2005)⁴⁷, situamos os processos vivenciados pelos docentes colaboradores da nossa pesquisa dentro daquele denominado *nadar o hundirse* (nadar ou afundar-se), no qual ao professor iniciante é atribuída toda a responsabilidade por se inserir profissionalmente na docência logo que termina sua formação inicial. Aqui, como destacam Brito *et.al.* (2005) e Reyes (2011), as escolas se colocam como isentas da responsabilidade de orientar a inserção e a socialização dos professores em seus contextos de trabalho. Partem do conveniente pressuposto de que o título de licenciado é suficiente para garantir os saberes necessários à prática profissional docente e, assim, o professor não necessitaria de um acompanhamento sistemático quando do começo da sua atividade profissional na escola. Ao considerar que a formação é processual e contínua e tendo a escola e o exercício do magistério lugares centrais nos seus processos de aprendizagem profissional, de maneira especial para os iniciantes, essa concepção,

⁴⁷ Baseados em Vonk (1996), Brito *et al.* apontam para a existência de quatro modelos de inserção profissional, quais sejam: “*nadar o hundirse*” (nadar ou afundar-se), “*colegial*”, “*competencia madatada*” e “*modelo mentor protegido formalizado*”. Esses modelos se estruturam a partir de três componentes, o “pessoal”, o “técnico” e o “institucional”, e se definem, de maneira simplificada, às formas de acompanhamento (ou sua ausência) do jovem professor quando do seu ingresso na escola. No primeiro modelo, não há qualquer participação formal de terceiros na inserção do professor, que deve provar suas competências por meio de seus resultados e interações na escola. No segundo modelo, ainda que não formalmente estabelecido, há um acompanhamento do professor quando inicia sua carreira. O terceiro se caracteriza pelo estabelecimento de uma relação formal, hierárquica entre um professor denominado “guia” e o professor iniciante, na qual o primeiro transfere uma bagagem de competências básicas ao segundo. O último modelo se define pela existência de um programa sistemático de indução profissional do iniciante, que demanda uma preparação e treinamento daqueles que irão acompanhar o novato em suas atividades na escola.

desdobrada em formas de inserção, se mostra pouco ou nada condizente com a realidade e as necessidades desse conjunto de docentes.

Ainda no que se refere aos processos de inserção dos professores iniciantes, há um aspecto, o tipo de vínculo trabalhista estabelecido pelos professores em início de carreira e seus desdobramentos para sua prática profissional, incluindo a aprendizagem da docência, pouco ou nada presentes na literatura sobre iniciação à docência, àquilo que trata Oliveira (2004) acerca dos processos de precarização do trabalho docente, no que se refere às relações de emprego⁴⁸. A trajetória de muitos deles é marcada pela passagem por um grande número de escolas, nas quais trabalham por curtos ou curtíssimos períodos de tempo. Como confirmado pela professora Leila, alguns de seus contratos duraram quinze, vinte dias! Algo semelhante apareceu nos relatos dos professores Fernando e Rodrigo. Apesar de percebermos nos professores participantes desta pesquisa certa dificuldade para falar sobre o assunto, a professora Leila nos ofereceu algumas pistas sobre os desdobramentos dessas vinculações para a iniciação à docência. Afirma que o estabelecimento de uma relação mais próxima com os alunos e com os pares, algo que considera importante para sua atividade como professora, não foi possível dada a transitoriedade das experiências. Percebendo as relações entre aprendizagem dos alunos e a percepção/vínculo desses sujeitos com o professor, Leila parece sugerir que isso compromete o aprendizado discente.

Acreditamos que a pouca ênfase dada pelos professores pesquisados a essas experiências não implica necessariamente que elas não tiveram relevância nos seus processos de aprendizagem profissional. Como afirmou a professora Leila, cada lugar tem uma especificidade e isso certamente traz diferentes aprendizagens para os professores. Entretanto, podemos pensar que um período tão restrito de exercício da profissão, realizada quase sempre, sem acompanhamento, junto a turmas “(recém) abandonadas”, ou as “mais indisciplinadas da escola”, como relatam os jovens professores, seja algo bastante negativo no que tange seus processos de aprendizagem profissional. Além de não permitirem uma efetiva reflexão sobre questões importantes referentes ao aprendizado desses professores – talvez sequer a identificação dessas questões – e incorporação de novas formas de condução das atividades, o que pode

⁴⁸ No cenário nacional, tem-se um quadro de amplo aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, arrocho salarial, inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, conduzindo à ampliação da instabilidade e da precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). No que se refere à situação dramática do estado de Minas Gerais, ver Romano, Oliveira e Melo (2012).

também causar-lhes grande desgaste físico e emocional, deixando marcas profundas em suas vidas.

Ainda sobre o aspecto do vínculo trabalhista, o professor Guilherme protagonizou outra experiência relacionada a essa dimensão do trabalho. O professor, que lecionou em duas escolas particulares, foi demitido de ambas por não conseguir lidar com a indisciplina dos alunos, como ele mesmo disse. Ele afirmou que essa situação trazia, para ele e os demais professores, uma certa insegurança. Com contratos renovados a cada ano, chamou atenção para a instabilidade desse tipo de vínculo, que trazia medo aos professores, se constituindo também como uma forma de controle sobre seu trabalho – por parte da escola e dos pais dos alunos –, assim como os “resultados” ao final do período letivo. Quanto ao seu processo de aprendizagem profissional, esse professor relatou que a lógica empresarial das escolas em que lecionou conduziu o tipo de relação estabelecida com os alunos e, ao que parece, também teve interferência sobre os conteúdos ensinados e as formas de ensinar, evidenciado pela seguinte aprendizagem ao final dos seus dois anos de magistério:

O que eu notei é que quem não incomodava a diretoria e a coordenação com casos de indisciplinas dos alunos e chegava ao final do ano com os alunos com bom proveito em suas matérias ficava tranquilo para trabalhar no próximo ano. (Questionário respondido pelo Professor Guilherme em 03/04/2012).

Diante das situações nas quais se encontravam os professores iniciantes participantes desta pesquisa, ainda que parte considerável deles afirme não haver relações entre os vínculos trabalhistas e a atividade do professor na escola, parece que elas, de fato, existem. Esse posicionamento dos professores iniciantes nos remete ao debate realizado no capítulo anterior sobre o tratamento das ideias construídas em torno da docência, do ser docente e da prática cotidiana do professor. Parece não predominar entre esses docentes iniciantes uma visão problematizadora em relação à sua instabilidade profissional e seus desdobramentos em diferentes esferas da vida pessoal e enquanto trabalhadores.

Ainda que não plenamente satisfeitos com suas condições de inserção na profissão e de desenvolvimento do trabalho na escola, em nome de um compromisso, quase moral, com seus alunos, alguns desses professores parecem deixar em segundo

plano uma problematização e um envolvimento mais amplos em torno desse aspecto do seu trabalho. Somado ao imaginário existente em torno da docência, aqui também se misturam aspectos associados à própria etapa da profissão, a iniciação, na qual os professores buscam por uma aprovação não somente de si mesmos, mas dos alunos e dos pares (HUBERMAN, 1992) e, certamente, o contexto histórico específico das últimas décadas e seus desdobramentos diretos para os professores, na esfera da sua formação e do seu trabalho (BALL, 2001)⁴⁹.

Sendo uma atividade da *ordem do humano*, como sugere Teixeira (2007), a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. É assim uma atividade na qual estão presentes relações de forte compromisso e envolvimento, e por isso, o gosto, a afeição pelas questões dos homens e mulheres de cada tempo, de cada lugar, também estão aí implicadas. As relações com os alunos se inscrevem na dimensão afetiva da docência, dos docentes, e gera um compromisso dos professores em relação a esses sujeitos. Pautados em Silveira (2002), Lima *et.al.* (2007), em estudos sobre professores que “sobrevivem” ao início da carreira e permanecem atuando na docência, ressaltam que os alunos – sobretudo os de classes menos favorecidas – se constituem como elemento importante para a continuidade na profissão. O afeto se coloca aqui como sinônimo de compromisso social, algo que também aparece com força nos relatos de alguns dos colaboradores desta pesquisa.

Entendendo a docência em sua humanidade, como sugere Teixeira (2007), percebemos que a relação estabelecida com os alunos e com o seu trabalho cotidiano, por um lado, se apresenta como “nociva” aos interesses e lutas dos professores no âmbito de suas conquistas no mundo do trabalho e, por outro lado, se coloca, para alguns dos professores iniciantes, como um ato político. Acreditam esses professores que, por meio de sua prática podem contribuir para uma formação que auxilie seus alunos em um processo de efetiva emancipação e construção da cidadania. Como visto no capítulo anterior, ao utilizar a Geografia como uma ferramenta nesse processo, professora Aline fez um interessante relato sobre seu entendimento acerca da docência e seus objetivos junto aos seus alunos. Afirmou que seu processo de formação na universidade e sua prática na escola a fez compreender sua humanidade e a buscar

⁴⁹ No referido texto, o autor aponta para uma intensa modificação nas relações dos professores com seu trabalho, em um amplo processo de reconstrução ética, conduzindo a uma revisão de concepções, fins e meios da educação.

acolher, da melhor maneira possível, as novas gerações, construindo, junto aos seus alunos, por meio do ensino da Geografia, valores, atitudes, hábitos e comportamentos que contribuam efetivamente para um mundo menos desigual e desumano. Também o professor Pedro, solicitado a expressar sua concepção de “ser docente”, usou os termos “dedicação, compromisso social, posição política” (nessa ordem), apresentando de maneira bastante clara como o compromisso com os alunos, com a docência e com a escola não implica, necessariamente, em uma prática de aceitação e passividade frente à realidade na qual desenvolve suas atividades.

Desse modo, mesmo que de maneiras distintas, pautados em uma ou outra concepção e prática em torno da docência e da docência em Geografia, especificamente, as vinculações dos jovens professores com seu trabalho e com os alunos, se constitui como um elemento de grande centralidade no seu processo de aprendizagem profissional. Como ressalta Tardif (2002), os saberes profissionais tem caráter indiscutivelmente social, sendo construídos e validados por meio do/no trabalho e em estreita relação, entre outros, mas de forma determinante, com as relações estabelecidas com o “outro coletivo”, seus alunos. Além de representar um elemento central no processo de aprendizagem da profissão, para muitos professores participantes desta pesquisa, os vínculos e a “preocupação” com esses sujeitos foram muito importantes para a continuidade da profissão. Essa discussão é parte do que veremos nos próximos tópicos.

3.2 Sujeitos que ensinam, sujeitos que aprendem: fontes, objetos e processos da/na aprendizagem da docência dos professores iniciantes

A etapa inicial da carreira dos professores é marcada por uma série de tensões e dilemas, alegrias e satisfações específicas. Dentro dessa realidade, são também particulares as necessidades formativas desses professores que tem, concomitantemente, duas importantes e complexas tarefas: ensinar e aprender a ensinar (MARCELO GARCÍA, 2009; FLORES, 2003). Como já discutido no capítulo anterior, a passagem pela universidade se constituiu, para os professores colaboradores desta pesquisa, um momento importante de sua formação. Ainda que alvo de muitas críticas, esses professores avaliaram que essa etapa da formação lhes garantiu uma série de saberes importantes para sua prática docente na escola, sobretudo, no âmbito da “teoria”. Entretanto, a ideia de que “dar aula se aprende mesmo é na prática” esteve muito presente em seus discursos.

Reconhecendo que sua formação não se encerra com a diplomação, o ingresso na escola, na condição de professores, se coloca para eles como um momento fundamental e intenso de sua aprendizagem da docência. A realidade complexa da escola faz com que o professor novato revise, reorganize e crie formas de ação. O professor, sujeito que transformará os alunos; irá educá-los e instruí-los (TARDIF, 2002); que irá acolhe-los, apresentar-lhes e interrogá-los sobre o mundo (TEIXEIRA, 2007), também aprende a ensinar à medida em que faz o seu trabalho.

(...) o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2002, p. 16-17)

Mesmo que parte dos professores tenha considerado as contribuições da formação acadêmica, o (des)encontro com a escola leva-os a perceber que os saberes escolares são mais pragmáticos e divergem em muito daqueles com os quais tiveram

contato na universidade (TARDIF, 2002). Ao avaliar sua formação na universidade, a professora Mariana, por exemplo, afirmou, mais pontualmente sobre os estágios, que eles a colocaram em contato com a sala de aula e a ensinaram a observar desde o espaço físico da escola até a relação entre os professores e alunos. No entanto, ela disse que “a prática” aprendeu mesmo “foi dando aula”. Professor Fernando relatou que considera o ensino na universidade muito mais complexo do que deveria ser e que os conteúdos não poderiam ser passados como aí se aprende. Segundo ele, há muitas formas mais simples de abordá-los. Professor Tales, por sua vez, foi mais categórico ainda ao afirmar que sua formação não o capacitou “para assumir uma sala de aula”, sobretudo porque:

...na graduação é só teoria... só fala... é autor de cá, autor de lá, mas aluno não vai querer saber de autor. Fulano de tal falou isso, fulano de tal falou aquilo... não vai! É outro mundo... é a prática... é uma visão totalmente diferente do que a gente tem na licenciatura. (Entrevista com o Professor Tales em 04/10/2012).

Assim esses professores parecem concordar com a literatura sobre iniciação à docência no sentido de que a aprendizagem da profissão também se dá na/a partir da prática, do exercício da profissão. Já atuando como professores, sua experiência em sala de aula lhes concede a capacidade de testar e avaliar com maior segurança e mais pormenorizadamente seus processos de formação na universidade, assim como perceberem com mais clareza suas necessidades formativas como iniciantes. É na escola que os professores novatos se dão conta dos limites dos seus saberes pedagógicos – e também em termos específicos de conhecimentos dos conteúdos disciplinares da Geografia – e parecem passar a valorizar aquilo que podem “transferir/aplicar” para/na sala de aula.

A serventia daquilo com que aprenderam ao longo da graduação para a atividade docente aparece constantemente nos relatos. São comuns afirmações como “parte do curso serviu, outra não”; “algumas disciplinas serviram, outras não”; “tal abordagem desse conteúdo serviu, outra não serviu”. A “utilidade” dos conteúdos se coloca como algo importante para os jovens professores, percebida principalmente a partir do exercício da profissão na escola⁵⁰. Sobre esse ponto, a professora Mariana afirmou que

⁵⁰ Ao tratar da formação na universidade, Pérez-Gómez (1995) afirma que as características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito da sala de aula podem permitir aos futuros professores uma formação efetiva para o trabalho cotidiano na escola, ampliando seus conhecimentos e formas de ação para além daquelas difundidas no meio acadêmico; algo que, para os professores em início de carreira, parece, de fato, se efetivar.

entre as disciplinas na universidade das quais se lembra mais efetivamente e “até aplica algumas coisas que aprendeu” está a prática de ensino. Professora Clara relatou que “as atividades de geomorfologia, cartografia (maquetes, croquis, cartas) e toda vivência de trabalho de campo foram enriquecedoras e transferíveis para a sala de aula”, sendo, segundo ela, os resultados “maravilhosos”⁵¹.

Acreditamos ser importante, no entanto, que a compreensão daquilo que valorizam e demandam os professores iniciantes deva ser realizada considerando não somente aspectos associados à etapa da formação na qual se encontram e às características particulares desses docentes, constituídas ao longo de suas trajetórias. Devem ser considerados, de maneira central, os processos e contextos de inserção profissional desses jovens professores. Como temos discutido, quase sempre desamparados pela escola ou amparados de maneira insatisfatória no que tange seu processo de desenvolvimento como professores, esses docentes tem que dar conta do seu próprio processo de aprendizagem profissional. Diante dessas condições, os colaboradores desta pesquisa tem como forma recorrente de aprendizagem o esquema *ensaio e erro*, ou *tentativa e erro*, aspecto presente em outros relatos de pesquisa sobre a iniciação à docência (FLORES, 2003; MARCELO GARCIA, 1998; LIMA *et.al.*, 2007).

Caracterizando sua iniciação como “difícil, sem prática e logística”, professor Tales afirmou que seu aprendizado “veio com a experiência, errando e acertando dentro de sala”. Seguiu dizendo que, em seus quase dois anos de magistério, aprendeu a ser professor na prática, “dentro de sala de aula com uma classe de 33 alunos.” Em entrevista, relatou de forma mais pormenorizada esse processo:

Um dos erros que falei foi a questão lá do primeiro bimestre: só aula teórica, os meninos afundaram nas provas finais. Foi um erro aquilo lá. Depois, no bimestre seguinte, com as aulas mais práticas, as notas dos meninos aumentaram consideravelmente. Aquilo ali já foi um acerto. Aprendi com o erro do primeiro bimestre o que eu não devo fazer futuramente. (Entrevista com o Professor Tales em 04/10/2012)

Sobre esse processo de aprendizagem, o professor Fernando, já com mais tempo de docência que o professor Tales, apontou também para uma aprendizagem com base

⁵¹ É importante reforçar que, mesmo que os jovens professores expressem essa valorização dos conhecimentos “aplicáveis” em sala de aula, percebem também que a docência não se restringe a esse tipo de prática, como discutido no capítulo anterior.

em erros e acertos, mas já com maior amadurecimento no que se refere à sua caminhada de desenvolvimento como docente:

...você vai filtrando isso.... isso dá certo para mim, isso não dá. Eu acho que você aprende a filtrar melhor isso e não fica dando tiro para todo lado e ver o que é que vai dar certo! E depois você começa a filtrar, direcionar como você trabalha. (Entrevista com o Professor Fernando em 02/10/2012)

Buscar formas de ensinar, de estar na escola, de se relacionar com os alunos, com os pares, de lidar com os dilemas e problemas da profissão por meio da tentativa e erro é uma prática comum entre os professores. É assim que muitos deles constroem/implementam práticas que lhes auxiliam e, por vezes, tornam possível o seu fazer cotidiano. Destacamos, entretanto, a importância de se refletir sobre como se desenvolve esse processo para os professores iniciantes. Predominantemente de forma solitária e sem tempo e condições materiais adequadas para tal, ou recebendo um suporte bastante pontual por parte dos pares, dos familiares, dos diretores e coordenadores pedagógicos, esses professores iniciantes não tem a possibilidade de realizar reflexões mais profundas sobre suas necessidades e forjar maneiras mais adequadas de ação.

Realizadas discussões acerca das vinculações entre a aprendizagem da docência de professores iniciantes e seu trabalho cotidiano e o esquema tentativa e erro, no qual se pautam majoritariamente, avancemos na identificação e análise dos objetos, fontes e processos aí envolvidos.

Para os professores participantes desta pesquisa, a iniciação à docência fez emergir um conjunto de demandas relacionadas ao trabalho cotidiano do professor. Aparece aí a necessidade de aprender uma série de coisas, sobretudo no que tange às atividades de sala de aula, a relação com os alunos e as formas de intermediação entre os conteúdos e àqueles que aprendem, em toda a complexidade que essas ações representam. Porém, os aprendizados não se reduzem a essa dimensão, ampliando-se para questões burocráticas da profissão e aspectos das relações com os pares e pais. Buscando manter certa coerência com o que acreditam e o que vivenciaram até então, esses jovens professores procuram construir formas de conviver, de estar e de fazer dentro dos contextos nos quais se inserem, lidando com sujeitos que representam uma

grande diversidade, nas mais diferentes dimensões, e inseridos em estruturas hierárquicas historicamente construídas.

A professora Aline, ao ser solicitada a apontar palavras ou expressões que caracterizassem a experiência nas escolas em que atuou/atua, apresentou toda a complexidade de elementos – e sentimentos deles decorrentes – envolvidos no desenvolvimento de sua prática cotidiana. Relatou sua experiência em uma escola do município de Belo Horizonte usando algumas das frases a seguir:

“sentir o peso das desigualdades e muitas mazelas sociais (drogas, álcool, problemas familiares, etc.)”; “ter mil ideias e não conseguir colocá-las em prática”; “descaso das políticas públicas no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho do professor”; “mãos atadas, impotência, desvalorização (processo de aprovação automática dos estudantes; promover estudantes que pouco se desenvolveram para ajudar no IDEB, por exemplo)”; “tristeza com a ausência do coletivo, implicância e falta de profissionalismo (entre docentes, funcionários, etc.)”; “ausência de apoio pedagógico”; “MUITO trabalho, muitas exigências, muita burocracia”; “cansaço exagerado”. (Questionário respondido pela Professora Aline em 11/05/2012) (destaque da professora).

Mais centradamente sobre as microrrelações em sala de aula e o trato dos conteúdos disciplinares, a professora Mariana apresentou também os grandes desafios colocados ao professor iniciante quando em contato direto com seus alunos. Quando perguntada em entrevista sobre o tipo de reflexão que realiza sobre esse tema, a professora respondeu:

Da menor à maior. Do aluno que chegou perto de mim, “Professora, o Carlos desenhou um pinto na minha blusa!”... Eu... “Putz grila!” Olha a situação que a gente passa em sala de aula! Eu não fui formada para isso! E de ter que intervir nessa situação, porque eu não posso deixar isso passar. De uma coisa pequena, até o processo de ensino mesmo. Por exemplo, a gente está estudando o Quadrilátero Ferrífero. Como é que vai ser esse estudo? Se eu vou buscar deles primeiro, como é que eu vou buscar deles? Onde é que eu posso levar eles para discutir sobre o Quadrilátero Ferrífero? Quais exemplos eu posso dar para aproximar deles... Oh, já que eles estão em Belo Horizonte, eu posso falar da Serra do Curral, porque a Serra do Curral faz parte do Quadrilátero Ferrífero. Desde o momento em que não tem nada a ver com a Geografia, que acontece na sala de aula, até o momento do ensino de Geografia, como que é que eu vou fazer aquilo. (Entrevista com a professora Mariana em 04/10/2012)

Esses dois relatos são bastante elucidativos para a compreensão de alguns importantes aspectos relacionados à aprendizagem da docência. Mostram que aprender a ensinar implica em lidar com instituições, sujeitos – incluindo a si próprios – em contextos permeados por relações de poder institucionalizadas – ainda que tácitas – e em múltiplas escalas, um grande desafio àqueles que iniciam a carreira. A complexidade da realidade enfrentada pelos jovens professores, em que se inserem, de forma crucial, o convívio cotidiano com os alunos e as demandas que emanam desse contato, tornam a aquisição de saberes, sobretudo no âmbito da ação, urgente. Como aponta a literatura da área, a aprendizagem dos professores iniciantes é uma aprendizagem intensa, em que predomina o valor prático (MARCELO GARCIA, 1998), rápida e com forte poder de confirmação (TARDIF, 2002), compreensível dentro desse contexto de urgência com o qual se depara a maior parte dos professores, mas com possibilidades de ser problemática ao seu desenvolvimento profissional. Isso porque, da maneira como é realizada, baseada no esquema ensaio e erro e de forma quase sempre individual, pode levar a “reprodução” de esquemas ultrapassados (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010) e imprimir certa rigidez e mesmo um comodismo nas/das práticas, impedindo um repensar e um questionar mais profundos, constantes e condizentes com seu trabalho.

De forma mais geral, no conjunto dos professores que colaboraram com esta pesquisa, foi possível identificar algumas aprendizagens específicas, aquilo que definimos aqui como (1) os *objetos* da aprendizagem, assim como também o foi, a identificação de algumas (2) *fontes* a partir das quais esses professores aprenderam/aprendem e dos (3) *processos* por meio dos quais eles aprenderam/aprendem. No quadro a seguir estão representados os objetos, fontes e processos mais recorrentes no relato dos professores iniciantes que colaboraram com esta investigação:

Aprendizagem de professores iniciantes de Geografia		
Objetos	Fontes	Processos
Lida com indisciplina	Parentes (mães), pares, diretores, coordenadores pedagógicos	Conversas informais ('dicas', 'toques', 'macetes'); Observação/ Escuta
	O próprio professor	Tentativa e erro; Reflexão individual
	Palestrante	Processo sistemático de formação (palestra)
Uso de linguagem apropriada	O próprio professor	Tentativa e erro
	Professores formadores, colegas de graduação	Reflexão individual e coletiva sistemática
Abordagem e organização dos conteúdos	O próprio professor	Tentativa e erro
	Professores formadores, alunos	Processo sistemático de formação (graduação); Reflexão individual e coletiva sistemática
	Professores da Educação Básica	Observação
Organização do tempo	O próprio professor	Tentativa e erro
Lida com aspectos burocráticos	Pares, diretores, coordenadores pedagógicos	Conversas informais ('dicas', 'toques', 'macetes'); Observação
	O próprio professor	Tentativa e erro
	Professores formadores	Processo sistemático de formação (graduação)
Formas de comportamento/ação frente aos pais, pares, diretores, coordenadores pedagógicos	O próprio professor	Tentativa e erro
	Parentes (mães), pares, diretores, coordenadores pedagógicos	Conversas informais ('dicas', 'toques', 'macetes'); Observação

No que tange especificamente aos objetos da aprendizagem, como pode ser visto no quadro acima, trata-se de demandas urgentes para os professores iniciantes e intimamente vinculadas às atividades em sala de aula e aos sujeitos aí presentes: os alunos. Nesse momento da carreira dos professores, de maneira especial, os docentes são fortemente estimulados a (des)aprenderem em decorrência do convívio cotidiano com seus alunos⁵². Esse encontro provoca um processo profundo de revisão daquilo que foi aprendido até o momento e uma intensa busca por saberes que ajudarão a lidar com esses alunos durante as aulas, sendo múltiplas as aprendizagens desencadeadas por esse encontro.

Como discute Teixeira (2007), a docência e o ser docente se realizam a partir e na relação com os alunos nos territórios da escola e da sala de aula, em especial. Nessa relação entre sujeito sócio-culturais, “o que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos sócio-culturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos” (p. 432). Implicados

⁵² Dependendo das condições nas quais esse “estímulo” por parte dos estudantes à aprendizagem dos professores iniciantes ocorre, ele pode se transformar em um processo violento para o docente. Como relatou, em entrevista, o professor Fernando: “ou você aprende ali na marra, na força, ali no estalo, ou eles (*os alunos*) vão te devorar dentro de sala... Eles vão detonar o professor dentro de sala, o que, em alguns casos, acontece.”

na relação, professores e alunos não existem um sem o outro. Múltiplos e diversos, inseridos em espaços que oferecem diferentes condições materiais e simbólicas, se constituem, se criam e se recriam mutuamente, inventando a si próprios – a partir do outro – e ao outro, simultaneamente. Estabelecendo intencionalmente uma relação mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento, os alunos estão aí, diante do professor, podendo surpreendê-lo – e, para os professores em começo de carreira, quase sempre o fazendo –, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetindo ou repondo o conhecido. Como afirma essa mesma autora, a aula se coloca não como garantia, como certeza, como obra acabada, mas como possibilidade, como hipótese, como edificação, algo que se aplica de maneira muito especial para os iniciantes.

Os alunos conduzem os modos de estar e fazer dos professores, conduzindo a adoção de determinadas posturas e formas de ação durante a aula. Analisando a sua própria atuação, a professora Aline afirmou que, mesmo sem gostar de atuar desta forma, se porta de maneira rígida, e até mesmo ríspida, com certas turmas. Associado ao grande número de alunos dessas turmas e a ser este o primeiro contato dela com eles enquanto professora, ela afirmou que seu comportamento se liga ao fato desses alunos serem muito agitados, conversarem muito e necessitarem de um controle maior. No caso de outras turmas, os alunos não conseguem ouvi-la, tem ritmos muito lentos de aprendizagem e problemas de relacionamento, “se agarrando aos tapas de uma hora para outra”. Assim, se porta de forma séria, deixando de conversar com alguns alunos, ou altera a voz para se comunicar em sala, buscando ensiná-los que devem ser construídas relações de troca com a professora.

Também no que tange às formas de atuação em sala, alguns professores iniciantes afirmaram que tiveram que modificar/“adequar” sua maneira de se comunicar com turmas para as quais lecionavam, em alguns casos, contrariando seu jeito de agir e mesmo de conceber a docência, como relataram o professor Guilherme – “Às vezes me orientavam a ser mais ríspido algo que não consigo de forma adequada” – e a professora Leila, que recebeu a seguinte orientação da diretora de uma das escolas em que trabalhou: “Se ficar conversando, com essa vozinha mansa, não vai dar certo”.

Somado aos aspectos relacionados ao tom de voz dos professores⁵³, a questão da linguagem utilizada também se coloca como um problema para os professores iniciantes da Geografia. Retomando a crítica aos processos de formação na universidade, esses professores afirmaram não se sentirem preparados para lidar com os alunos no âmbito da linguagem, remetendo também – e fortemente – à complexidade dos conteúdos, tal como são abordados no ensino superior. Assim, muitos são os relatos de preferência por trabalharem junto a alunos mais “velhos” do ensino médio ou da modalidade EJA, justificados pela possibilidade de utilização de uma “linguagem mais adulta, mais formal”, como coloca o professor Fernando. Ao associar linguagem e complexidade dos conteúdos, a professora Leila relatou em entrevista: “De início eu também tinha um diálogo muito difícil, acho que de acesso para os meninos. Eu percebia que não estava sendo entendida. Eu tive que ir simplificando, simplificando, cada vez mais”, situação também vivida pelos professores Fernando e Tales.

Sujeitos ativos no processo de aprendizagem da docência por parte dos professores iniciantes, os alunos se colocam também como os principais “validadores” do que foi aprendido. Ao afirmarem que algo deu ou não certo, esses docentes fazem referência direta à aceitação/receptividade ou não por parte dos alunos do que realizam em sala de aula. Se a aula caminha bem, se os alunos se mostram interessados, se seus resultados melhoram, o professor confirma que uma ou outra forma de lecionar “deu certo”, funciona – ou como rapidamente percebem, funciona para uma determinada turma –, como bem relatou o professor Tales:

Eu lembro que no segundo bimestre eu dei para eles não sei o que lá sobre solos. Lá dentro da escola tem uma parte que tem um barranco... Fiz um corte naquele solo ali para mostrar para eles a diferença das cores... Aquilo foi uma das primeiras aulas práticas que eu tive com eles. **E eu vi que aquilo ali deu certo! Os alunos começaram a prestar atenção em mim!** (em tom de enorme empolgação) Então, em time que está ganhando não se mexe, não muda, **comecei a abranger isso aí mais vezes com conteúdos que era possível fazer isso...** E deu super-certo! **No segundo semestre poucos ficaram de recuperação.** (Entrevista com o professor Tales em 04/10/2012) (destaques nossos).

⁵³ Ao tom de voz dos professores iniciantes colaboradores desta pesquisa é atribuída, por parte dos diretores, pares, coordenadores pedagógicos, e, a partir de um dado momento, pelos próprios docentes, parcela significativa dos problemas disciplinares das turmas. Em alguns casos, esse elemento justifica a grande indisciplina que enfrenta o iniciante e se coloca como um reforço para uma “transferência legítima” da responsabilidade por esse tipo de comportamento dos alunos para o jovem professor. Dessa forma, transforma-se a indisciplina dos alunos em algo natural e intrínseco ao trabalho dos professores iniciantes, não conduzindo a um efetivo enfrentamento dessa questão que lhes causa tanto desgaste físico e emocional.

Desse modo, o forte poder de confirmação dos saberes construídos no início da carreira, como aborda Tardif (2002), está diretamente ligado à resposta dos alunos para o que foi desenvolvido pelo professor durante as aulas. Como citado, professor Tales foi conduzido ao desenvolvimento de atividades mais “práticas” com os alunos, como o corte do barranco descrito acima, por um mau resultado dos alunos no primeiro bimestre e o segue realizando, como ele mesmo afirmou. Professor Fernando relatou que, já nas primeiras experiências em sala, percebeu que o ritmo das aulas era muito intenso para os alunos que não aprendiam como desejado, o levando a ampliar os tempos dispensados no trato dos conteúdos. A professora Mariana disse que seu primeiro contato com os alunos como docente, ainda na graduação, a levou a perceber que eles tem histórias, trajetórias e que isso não poderia ser deixado de fora quando das suas aulas, algo que afirmou ocupar uma centralidade no desenvolvimento de sua profissão desde então.

Outra aprendizagem diretamente relacionada aos alunos relatada com destaque pelas professoras Aline e Mariana, e mais pontualmente pelos professores Fernando e Pedro, foi a percepção e a compreensão da importância das relações afetivas para o processo da aprendizagem discente. Professora Aline, por exemplo, afirmou investir muito na relação com os alunos, pois, é a partir dessa relação, e não dos conteúdos disciplinares, que dá início a um efetivo processo de formação humana, cidadã, política. Professora Mariana relatou que no momento atual de sua carreira tem a preocupação de criar uma relação afetuosa com os alunos. Isso porque acredita que, “quando o aluno gosta do professor, ele pode até não gostar da matéria, mas ele acaba aprendendo.” Esse aspecto da aprendizagem da docência parece ser melhor entendido por professores que tem maior tempo em sala de aula. Como afirma Huberman (1992), ao longo da carreira dos professores, passa-se de um momento de preocupar-se consigo próprio, para um momento de preocupar-se com o aluno. Muda o foco dos processos de ensino, em si, para os processos de aprendizagem discente, como expressado com clareza pela professora Mariana:

Eu refletia mais sobre o momento do ensino no início. Acho que por uma questão de não ter tanta segurança, de ter muito pouca experiência, então, eu refletia mais sobre esse momento de ensino. Talvez, mais centrada em mim; se eu estou passando o conteúdo e como passar o conteúdo. Passava mais por essa questão de insegurança mesmo, por ter muito pouco tempo na prática. (...) Hoje

eu acho que eu já não tenho tanto essa preocupação (*Seguiu relatando sobre sua preocupação com a criação de uma relação afetiva com os alunos buscando um melhor desenvolvimento de seus processos de aprendizagem*). (Entrevista com a Professora Mariana em 04/10/2012)

No que se refere ao aspecto das fontes e dos processos da aprendizagem da docência, observamos a prevalência de uma aprendizagem individual, isolada, realizada, sobretudo, por meio de tentativa e erro e envolvendo pouca ou nenhuma atividade reflexiva. Trata-se de momentos solitários de aprendizagem e de construção de saberes, que visam resolver problemas de caráter imediato, se constituindo quase sempre como um constante “apagar de incêndios”. Mesmo que recebendo algumas “dicas” e observando e ouvindo os pares, diretores, mães e revisitando experiências escolares e/ou acadêmicas, a aprendizagem profissional se efetiva por meio de buscas e construções individuais sobre/para a prática da docência.

Ao analisar a síntese dos objetos, fontes e processos da aprendizagem da docência dos professores iniciantes de Geografia, vemos que, para todos os objetos recorrentes *o próprio sujeito* aparece como fonte e a *tentativa e erro* como processo de aprendizagem. O professor, diante das necessidades (urgentes) oriundas de sua atividade cotidiana em sala junto aos alunos, recorre a livros didáticos, apostilas, textos da *Internet* e mesmo filmes, revistas e jornais impressos, para construir formas de superar suas dificuldades e desenvolver seu trabalho. Revisita sua trajetória na escola básica, na universidade, mas, sobretudo, o que realizou/vem realizando em sala, avalia e pensa sozinho sobre o que “deu certo” e o que “deu errado”, reformulando suas ações para as próximas aulas, como discutido.

A participação das mães, dos colegas de profissão, dos diretores e dos coordenadores pedagógicos nos processos de aprendizagem da docência são menos presentes para os professores iniciantes, mas trazem em si elementos importantes. As mães, (ex-)professoras, por exemplo, por meio de conversas, transmitem calma e sugerem algumas práticas que são de suma importância para os novatos, lhes garantindo apoio emocional – alguma tranquilidade e segurança – para “enfrentar” a sala de aula. Em seu relato, o professor Tales atribuiu à sua mãe papel central no seu início de carreira, tanto no que se refere aos mencionados apoio emocional e “suporte pedagógico”, mas, de forma decisiva em alguns momentos, para sua continuidade na profissão.

No que tange à participação dos pares, diretores e coordenação pedagógica na aprendizagem da docência dos professores iniciantes, notamos que ela foi de recorrência bem menor entre os participantes desta pesquisa do que a atividade individual desses novatos. Quase sempre, trata-se de conversas informais, pouco sistemáticas e rápidas, e momentos de escuta atenta dos iniciantes em relação a seus pares. O professor Tales, por exemplo, afirmou ter aprendido sobre como lidar com o “temido sexto ano” na segunda escola em que trabalhou, escutando o relato na sala dos professores da primeira escola. Nas palavras desse professor:

Na verdade, eu aprendi a fazer esse terrorismo foi com outros professores lá do [nome da escola] que davam aula para o sexto ano. Eles falavam lá na sala dos professores... Eles comentavam... os comentários deles lá sobre o sexto ano... Relatavam “Oh! Anteninha ligada!” Tinha um professor lá... ele era o que mais relatava. E eu só de “anteninha ligada”! Eu pensava: “caso eu um dia chegue a ir para uma turma de sexto ano, vou aprendendo. Ele tem mais prática, tem mais tempo que eu. Eu sou iniciante”. Então, os relatos que ele fazia eu fui com a “anteninha ligada”! Tudo o que ele falava, eu ia aprendendo. Caso venha o sexto ano, pode ser que eu use isso a qualquer hora, qualquer dia. Foi dito e feito! Ano seguinte, tudo o que ele relatava eu comecei a usar no sexto ano. (Entrevista com o professor Tales em 04/10/2012).

Por vezes, tais conversas são meramente instrumentalizadoras, do tipo, como preencher um diário ou uma planilha, o que tenho que fazer em relação a uma dada demanda, como agir em determinada situação. Não avançam no sentido de uma reflexão mais ampla sobre as necessidades formativas dos iniciantes – o que se evidencia quando observamos que as principais formas de aprendizagem dos professores iniciantes, tendo como fonte seus pares mais experientes, se dão por meio de “dicas”, “toques” e “macetes”, como relatado pelos colaboradores desta pesquisa.

Ávidos por respostas rápidas e eficazes no auxílio da resolução de questões que se apresentam como urgentes em sua lida diária, os professores iniciantes buscam, dentro do que lhes é possível, aprender com os mais experientes. Por vezes, obtêm dessas pessoas, que lhes atendem quase sempre de forma solícita, ensinamentos importantes e sentem que, mesmo que momentaneamente, podem estar diante da possibilidade de solucionar esses problemas. Entretanto, essas “dicas” e “macetes” parecem não responder de maneira satisfatória às suas demandas e sequer se aproximam

de reflexões sobre questões que podem estar na base dos problemas vivenciados na escola, de forma mais ampla, e pelos professores iniciantes, de maneira mais pontual. Como afirmou a professora Leila “mesmo agora depois de saber alguns macetes”, a indisciplina ainda se constitui como algo difícil de lidar. Relato semelhante realizou o professor Guilherme. Depois de desenvolver atividades em grupo e assistir palestras, também sobre a temática da indisciplina, esse professor afirmou: “a atividade ajudou muito superficialmente e logo após, durante os dias letivos, não houve acompanhamento dos resultados”.

A inexistência de tempos, espaços e motivação dos próprios professores para o diálogo impede uma formação mais sistemática, densa e ampla, não somente dos jovens professores, mas também o desenvolvimento profissional de seus pares e da escola como um todo. Reduzida aos momentos do recreio, intervalos e mesmo nas caronas na volta do trabalho, a aprendizagem junto aos pares parece não se tratar de processos de troca, mas de uma “transmissão pontual de saberes”, quase sempre ausente de reflexão mais sistemática. Ainda segundo a professora Leila, “entre profissionais há muito essa questão de ajuda... mas meio que sem diálogo”. Isto também esteve presente no relato do professor Fernando:

Professores, colegas de trabalho, até que eu não tenho do que reclamar. Sempre que eu precisei, de alguma dica, alguma coisa, eu consegui... É na hora do recreio, tomando um café, bate-papo, pergunta uma coisa ou outra, esse tipo de coisa. Você não tem momentos de... são as reuniões, seriam as reuniões (*ênfase*). Mas normalmente a direção, a supervisão, tem lá algo a se falar e desenrola a reunião toda naquilo que eles precisam falar. O que também, a maioria dos professores, o restante dos funcionários, estão loucos para ir embora, porque isso acontece geralmente nos sábados... Ninguém está ali muito para trocar experiência não. (*risos*) “Acaba logo! Vamos decidir o que temos que decidir! O meu sábado está rolando!” (Entrevista com o professor Fernando em 02/10/2012)

A aprendizagem da docência como uma prática individual, realizada por ensaio e erro, e com participação pouco significativa dos colegas de profissão, vai ao encontro daquilo que percebeu Flores (2003) em pesquisa junto a professores iniciantes em Portugal. A pesquisadora identificou sete processos, ou categorias, de aprendizagem. São eles:

- a) Aprender fazendo;
- b) Aprender testando estratégias concebidas por si próprios;
- c) Aprender por meio da reflexão na (sobre a) prática;
- d) Aprender observando colegas;
- e) Aprender por meio de manuais e livros didáticos;
- f) Aprender discutindo problemas com colegas;
- g) Aprender ouvindo colegas⁵⁴.

Na pesquisa de Flores, *aprender fazendo* e *aprender por tentativa e erro* são os processos mais presentes de aprendizagem entre os professores iniciantes. Segundo ela, a falta de conhecimento e suporte conduzem o professor a aprender como realizar as tarefas, e as regras do seu trabalho, no decorrer do seu exercício profissional. Assim, desenvolvem estratégias próprias para lidar com os problemas que enfrentam com o manejo de classe, aprendendo pela experiência, por si mesmos, por meio de seus erros e acertos. Nesse contexto, a *reflexão sobre a prática* aparece também como uma forma de aprendizagem entre os jovens professores portugueses. Refletem sobre o que fizeram e consideram a resposta dos alunos para perceberem em que tiveram “sucesso” e em que “falharam” em suas estratégias, como coloca a autora. Aprender *observando* e *ouvindo* os pares é uma prática pouco frequente e mais aplicada para questões burocráticas do que para questões de sala de aula. Discussões com colegas também foram pouco usadas pelos professores. Quando as realizaram, buscaram ajuda de colegas mais jovens, parentes ou egressos da mesma instituição.

Aprender sozinho, por tentativa e erro, como bem explicita Flores, se relaciona, em nosso estudo, não a uma opção dos professores iniciantes, mas à impossibilidade de vivenciar os processos de inserção e aprendizagem profissional de outras formas. A maneira como estão organizadas as escolas, como está estruturada a prática dos professores e o próprio entendimento do que seja a docência são elementos fortemente intervenientes nos processos de aprendizagem profissional dos jovens professores – não somente deles, vale lembrar. Como bem mostra a professora Mariana em seus relatos, processos diferentes dos predominantes de aprendizagem da docência são possíveis e

⁵⁴ Traduzimos livremente as categorias mencionadas pela autora, que na língua original da publicação, são: a) *Learning while doing*; b) *Learning by trying out strategies devised by themselves*; c) *Learning by reflecting on practice*; d) *Learning by observing other colleagues*; e) *Learning by reading handbooks and textbooks*; f) *Learning by discussing problems with colleagues*; g) *Learning by listening to colleagues*.

desejáveis. Eles tem desdobramentos bastante positivos para a prática docente, para a formação de vínculos com a profissão, para o envolvimento dos alunos com as atividades escolares⁵⁵.

Para a professora Mariana, seu processo de formação ao longo dos seus anos iniciais de docência, pautado em reflexões coletivas – junto a professores da Geografia e da Educação e colegas iniciantes – e individuais – com suporte de leituras orientadas –, logo quando do início de sua atuação, ainda na graduação e, mais recentemente, as reflexões realizadas com o apoio de um professor orientador, que desenvolve e estimula atividades de formação junto ao grupo de professores da escola em que trabalha, foi e tem sido fundamentais para seu desenvolvimento como docente. Professora Mariana possui uma fala bastante articulada e se mostra capaz de fazer sínteses consistentes e trazer elementos de grande riqueza na análise das situações que enfrentou e se depara em seu trabalho. Sua capacidade de reflexão, construída fortemente junto a coletivos de professores – professores formadores, colegas experientes e iniciantes –, a permite produzir pensamentos e práticas autônomas, correspondente com as necessidades e desejos dos seus alunos e dela própria⁵⁶, o que lhe traz enorme satisfação profissional e pessoal e a motiva a continuar atuando como docente. Essa professora entende que a formação é um processo contínuo e parte integrante do trabalho do professor. No entanto, entre os sujeitos desta pesquisa e tomando como referência a bibliografia sobre iniciação à docência, professora Mariana parece ser um caso excepcional.

Sob o risco de depositar toda a responsabilidade pelos processos formativos sob os próprios docentes, no nosso caso, aqueles em início de carreira, é importante ressaltar que a reflexão é um elemento envolvido nesse processo, mas há muitos outros. Professora Mariana se inseriu na profissão e desenvolve seu trabalho em condições bastante favoráveis e segue uma trajetória em que foi amplamente estimulada e orientada a realizar atividades de reflexão individual e coletiva, estímulo que não se coloca como uma imposição durante os momentos de encontro com os pares, por exemplo, como relataram a professora Leila e o professor Fernando. Isso implica em ter condições de trabalho que sejam efetivamente estimulantes à formação; que dão sentido para o professor se envolver com essa prática e dela se apropriar.

55 Com enorme satisfação, a professora relatou que se encontrou com o pai de um aluno na rua e que ele disse à ela, em tom de surpresa e também de satisfação, que o filho amava a escola e que desejava ir para a escola, algo que nunca tinha visto até então.

56 A escola em que trabalha desenvolve atividades de ensino por meio de projetos cujos temas são definidos pelo corpo docente e elaborados mais pontualmente pela professora junto aos alunos.

Dessa maneira, os dados desta pesquisa corroboram e fortalecem a ideia de que a aprendizagem da docência é um processo associado a aspectos pessoais, mas que tem fortes vinculações com as formas de inserção e acompanhamento dos iniciantes e as condições oferecidas pelos contextos de trabalho para o desenvolvimento profissional desses professores.

3.3 Problematizações em torno da aprendizagem da docência entre professores iniciantes de Geografia

Partindo das discussões já realizadas anteriormente, aprofundaremos aqui nas reflexões em torno dos contextos de trabalho dos professores iniciantes e seus desdobramentos para sua aprendizagem profissional. Nos tópicos anteriores, vimos como se dão majoritariamente os processos de inserção dos professores iniciantes nas escolas, assim como também as formas pelas quais se desenvolve sua aprendizagem profissional. Reforçando o que aponta a literatura da área, como em André (2012) para o caso brasileiro, Reyes (2011) para o caso chileno e, a já citada Flores (2003), para o caso português, os professores em início de carreira aprendem primordialmente de forma individual, sem acompanhamento e apoio e por meio de tentativas e erros. A participação dos pares e outros possíveis agentes estimuladores de aprendizagens e apoiadores nas inseguranças e dificuldades relatadas pelos jovens professores são, quando não inexistentes, muito pouco presentes. Limitada a tempos curtos e a “dicas”, parecem não contribuir efetivamente para um processo de aprendizagem da docência que seja sistemático, que responda de forma mais objetiva as demandas desses docentes e que seja emancipador, permitindo que o professor iniciante avance em suas próprias reflexões.

Retomando os dados desta pesquisa, no que tange às atividades institucionais de formação, os professores confirmam o que a literatura mostra e problematiza: quando da presença de alguma ação institucional de formação, o que se observa são ações pontuais, com base em palestras e cursos de curta (curtíssima) duração, distantes das demandas formativas dos iniciantes e, no caso dos professores de Geografia, desvinculados de seu campo disciplinar. Sobre este último ponto, a professora Leila relatou, com descontentamento, ter participado de uma formação voltada para o ensino de Matemática! A professora Aline também destacou que, nas ações de formação empreendidas nas escolas de uma das redes na qual atua, “a Geografia é sempre deixada de lado”. Segundo ela, Português, Matemática e Ciências, disciplinas que compõem o quadro daquelas nas quais se pautam as avaliações de desempenho, recebem toda a prioridade nas ações sistematizadas de formação.

A maneira como se realizam os processos formativos ao longo da vida dos professores, assim como as formas como são inseridos na docência e as condições que tem para desenvolver seu trabalho cotidiano exigem desses professores enormes esforços. Para os iniciantes, questões que são problemáticas para o conjunto dos professores tornam-se ainda mais complicadas. Como destacam Reali, Tancredi, Mizukami (2010), associado à falta de compreensão das particularidades vivenciadas na etapa inicial da docência, não existe uma tradição de compreender a escola como um espaço de desenvolvimento profissional sistematizado dos professores – com destaque para os iniciantes –, tornando o quadro ainda mais problemático.

Características intrínsecas da iniciação à docência, como as tensões entre aquilo que (não) foi aprendido e a realidade profissional dos sujeitos (NONO; MIZUKAMI, 2006), a insegurança e as dúvidas em relação à tomada de decisão em sala de aula em termos do trato dos conteúdos e das formas de desenvolver os processos de ensino (NONO, 2005) e questões sobre os próprios procedimentos burocráticos da escola, tornam a entrada na carreira ainda mais dura para esses professores (FREITAS, 2002). Termos utilizados recorrentemente na literatura da área para caracterizar a iniciação à docência, como “choque de realidade” e “sobrevivência”, tornam-se, dessa forma, plenos de sentido.

Como citado na primeira parte deste capítulo, Brito *et al.* (2005 *apud* VONK, 1996), ao discorrer sobre modelos de inserção profissional na docência, afirmam que aquele que predomina é o que carrega o sugestivo nome, *nadar o hundirse* (nadar ou afundar-se). Comumente nesse tipo de inserção, os professores novatos são submetidos a “ritos de iniciação” (BRITO *et al.*, 2005) em que são expostos a “provas” para mostrar que são capazes de ensinar e realizar as tarefas mais difíceis e complexas, aquelas que ninguém deseja assumir na escola, algo observado também junto aos professores deste estudo, assim como em pesquisa realizada por Freitas (2002). Em um estudo minucioso sobre esses ritos e provas aos quais são submetidos os iniciantes, essa autora analisa a inserção de professores em escolas da zona rural e da zona urbana de dois municípios de Minas Gerais. Ao desenvolver sua pesquisa junto a professoras das séries iniciais, mostra que as novatas eram levadas a assumir as turmas tidas como as “mais difíceis” das escolas – turmas com um desnível maior em termos de conteúdos aprendidos e ritmos de desenvolvimento; turmas com maior heterogeneidade sociocultural; turmas mais indisciplinadas etc. Mostra também que as jovens professoras foram direcionadas

a assumir cargos na zona rural, cujas escolas se caracterizavam pela falta de material didático, pouca possibilidade para troca de experiências e acompanhamento pedagógico, existência de turmas multisseriadas e dificuldade de conciliação entre a vida profissional e a pessoal.

No que se refere à falta de acompanhamento dos professores em início de carreira e seus desdobramentos, uma vez na escola, esses docentes procuram se inserir na dinâmica desse espaço da maneira mais rápida possível, como condição mesmo de aí permanecerem. Associado fortemente ao aspecto da *sobrevivência* que caracteriza o início da carreira, já abordado na primeira parte desta dissertação, os professores novatos, mesmo submetidos a condições bastante adversas ao seu desenvolvimento profissional, procuram aprender rapidamente a profissão e se tornarem, cada vez mais, melhores professores (NONO, 2005; MARCELO GARCÍA, 1998; DINIZ, 1998).

De maneira contraditória, os ritos de iniciação aos quais se referem Brito *et al.* (2005), em vez de fazer com que muitos jovens professores desistam do magistério, atuam no sentido de construir contextos de uma rápida aprendizagem da docência (NONO, 2011). Esta aprendizagem visa garantir sua permanência na profissão e faz com que o iniciante “lute com todas as suas forças para superar as dificuldades que encontra (...) desenvolvendo estratégias para conseguir um trabalho melhor, inclusive, minimizar sua culpa” (FREITAS, 2002. p.76-77).

Esse tipo de comportamento, que consideramos deva ser percebido e analisado de forma bastante crítica e cautelosa, foi também observado entre os professores desta pesquisa. Como colocou o professor Fernando, seu “rápido desenvolvimento”, como aponta, se deu por ter se deparado com uma “situação mais complicada e ter que ficar porque precisava trabalhar”, o que o possibilitou “pegar outras coisas depois”; “pegar turmas pesadas, lugares complicados e lidar com isso bem”. Em seu relato, apesar da tranquilidade para tratar do tema e do orgulho por ter “dado conta” de trabalhar nessa escola, deixa transparecer o quão sofrido foi para ele vivenciar essa experiência, “conseguir ficar ali o ano inteiro” e a insegurança, ou ao menos desconforto, que sentia em relação ao clima violento da escola, na qual foi ameaçado de ter seu dedo quebrado na porta por uma aluna, como ocorreu com outra professora que substituiu:

Eu já substituí uma professora que a aluna quebrou o dedo dela... na porta. Aí, o primeiro dia que eu entrei na sala a menina falou: “Ah, cuidado! Porque se encher muito o saco eu quebro seu dedo também”. Eu falei: “Legal”... Vamos lá, né? Que recepção calorosa! [risos] (Entrevista com o professor Fernando em 02/10/2012)

Nota-se como a intensa aprendizagem da docência por parte dos jovens professores se dá de maneira bastante controversa. Como bem relatam os colaboradores desta pesquisa, com exceção da professora Mariana, eles tiveram/tem que construir os saberes necessários à sua prática diária por si sós e em ambientes que em pouco contribuem “positivamente” para isso. Huberman (1989 *apud* TARDIF, 2002) afirma sobre a importância do professor em início de carreira lecionar em turmas mais fáceis de lidar; que tenha um volume de trabalho compatível com as suas possibilidades, de modo que não tenha toda sua energia consumida; que seja apoiado e não controlado pela direção; que tenha um emprego regular, um vínculo definitivo com a instituição; que tenha colegas acessíveis, com os quais possa colaborar, realidade bem distante do que vivenciam os professores que colaboraram com esta pesquisa.

Como tem sido apresentado e discutido nesta dissertação, os professores iniciantes de Geografia, participantes desta investigação, atuam com condições de fragilidade em termos de vínculos trabalhistas e, para alguns, precariedade dos espaços onde atuam e limitações materiais que incidem diretamente no desenvolvimento de suas propostas de ensino. A quantidade de alunos é também um aspecto que aparece em seus relatos. Professor Tales, por exemplo, parece não estar muito satisfeito por “aprender a ser professor, dentro de sala, com 33 alunos”, como mencionamos anteriormente. Professora Aline afirmou em seu questionário sentir prazer e saudades de lecionar em uma das instituições pelas quais passou, atribuindo esses sentimentos, entre outros elementos, ao fato de ter cerca de vinte alunos por turma, o que a levou a “entender a relação entre quantidade e qualidade na educação”, como afirmou. No relato da professora Mariana, esse aspecto aparece como fundamental no andamento de suas atividades. Ao atuar em turmas que não ultrapassam dezesseis alunos, relatou que considera vinte alunos o limite para uma boa prática em sala; para a realização de um trabalho que não desgaste totalmente o professor. Segundo ela, em uma escola de cunho mais “tradicional” – questão que aparece como preocupação central entre suas reflexões atuais:

É muito aluno! (*ênfase*) Muito menino junto. Eles não dão conta deles mesmos. Aí entra a questão dos desrespeitos, aí você tem que cumprir uma prática tradicional, e aí você tem que dar a matéria, e aí, sabe... entra nesses conflitos. E deixa de ser um ambiente agradável e um trabalho agradável. Você vira um professor estressado, aí fica deprimido, aí fica doente... Aném gente! Não quero isso não! (*risos*) (Entrevista com a Professora Mariana em 04/10/2012)

Também sobre a questão dos alunos, a professora Leila, além de reforçar sua insatisfação em relação ao excessivo número de estudantes por turma na escola, relatou que enfrenta problemas relacionados ao abandono da escola e à grande rotatividade desses sujeitos nas suas aulas. Tendo atuado em um bairro de baixo nível socioeconômico, afirmou que há muitas faltas entre os alunos, além de grandes movimentos migratórios. O abandono da escola e a rotatividade de alunos afetava tanto em termos de motivação, quanto de prática pedagógica e, como professora iniciante, também no seu processo de aprendizagem da profissão, como relatou:

Você dava aula para o menino hoje, no outro dia o menino mudou. (*risos*) Aí vinha outro... (*risos*). Nas (*escolas*) de periferia tem muito esse problema. E de evasão também. (...) essa escola que tinha rotatividade muito alta de alunos era muito difícil de trabalhar! Porque você não... trabalhava, chegava um menino novo e saía um antigo. Então, parece que não dava continuidade ao seu trabalho... Além deles migrarem, às vezes, eles faltavam demais e faziam rodízio entre eles, de quem estava faltando. Então, não dava continuidade no trabalho... era muito frustrante. Eu não gostava de trabalhar lá não. (*o que a frustrava era*) Essa rotatividade. Esse rodízio de aluno faltando. Você não dá um segmento. (Entrevista com a Professora Leila em 18/10/2012)

Outro aspecto a destacar nos relatos das professoras Mariana e Leila é que, em ambos, aparece o aspecto da frustração e do cansaço relacionados à sua prática profissional. Em decorrência das condições nas quais os docentes realizam mais comumente seu trabalho, com destaque para os jovens professores – seus processos de inserção e desenvolvimento profissional –, a iniciação à docência parece gerar efeitos bastante nocivos ao professor, resultando em fortes impactos sobre sua dimensão emocional e mesmo física, como observamos, por exemplo, em relação à rouquidão dos professores Leila e Tales durante suas entrevistas, ou o agravamento da gastrite relatado pela professora Aline.

Sobre o aspecto do desgaste emocional e de uma autorresponsabilização do docente, o professor Tales relatou em sua entrevista que, às vezes, retornava do trabalho na escola chorando e desejava não voltar no dia seguinte porque “os alunos estavam o matando”, como afirma e seguiu dizendo: “Eu não sei conversar com eles! Não sei como interagir com eles! Não sei mais o que fazer com eles!”. Chamando para si toda a responsabilidade, talvez sob a justificativa de sua pouca “experiência”, parece se esquecer que teve apenas dois dias para preparar-se (sozinho) para entrar pela primeira vez em uma sala de aula como professor, tendo iniciado suas atividades em uma escola da periferia de Belo Horizonte – quando o ano letivo já estava em andamento e após um longo período sem haver um professor de Geografia atuando na escola, já que não apareceram interessados pelo cargo, e não recebendo nenhum tipo de orientação, acompanhamento ou suporte, a não ser por meio de conversas muito pontuais com o diretor e a participação essencial de sua mãe, professora.

Além de muitos professores iniciantes tomarem para si, como algo pessoal, o fracasso das suas experiências no início de sua carreira, como no relato do professor Tales e como verificado também por Freitas (2002), e as situações difíceis enfrentadas nessa etapa da profissão, observamos que aparece também um compartilhamento dessa responsabilidade com a estrutura do sistema de ensino, da escola. De forma geral, isso ocorre não no sentido de uma problematização mais intensa de tal estrutura, vislumbrando sua alteração – como aparece no relato da professora Aline, por exemplo –, mas conduzindo para certa “naturalização” dos problemas e situações com as quais não conseguem lidar – mas, por vezes, tem que fazê-lo. Como afirmam a Professora Leila e os Professores Guilherme e Fernando:

(Sobre a ausência de diálogo nos processos de aprendizagem junto aos pares a professora justifica) Mas porque o tempo não favorece, eu acho... a quantidade de pessoas. No caso de Betim, que só tem direção, pedagogo, que fica com o pedagógico, mas aí você fica meio... No início você não tem muito acompanhamento na profissão lá no ambiente de trabalho não. (Entrevista com a Professora Leila em 18/10/2012) (destaques nossos)

*(...) a direção às vezes tem trinta alunos dentro de uma salinha desse tamanho tentando resolver alguma coisa! Aí é a mesma coisa; **muita coisa você tenta resolver dentro de sala mesmo. Só quando a coisa extrapola, chega numa coisa física mesmo, que você manda para a direção.** (Entrevista com a Professora Leila em 18/10/2012) (destaque nosso)*

Acho que a escola até tentou me dar respaldo, **mas a demanda de trabalho nesses colégios é gigantesca**. Diretoria e nem coordenação tem condições de acompanhar e auxiliar o trabalho dos professores de forma mais atenciosa. (Questionário respondido pelo Professor Guilherme em 03/04/2012) (destaque nosso)

Acho que eu tive problema com... disciplinar, supervisão, esse tipo de coisa. É quando você precisa de um apoio disciplinar deles e não conta. Porque também têm ‘n’ funções. **A quantidade de funcionários que agente tem em escolas para trabalhar hoje é muito enxuto, é muito pouco**. (Entrevista com o Professor Fernando em 02/10/2012) (destaque nosso)

Diante da realidade encontrada pelos jovens professores e da maneira como são conduzidos os processos de desenvolvimento do seu trabalho, no qual se insere, nesse caso de maneira central, sua aprendizagem da docência, acaba existindo, por parte de alguns, um (auto)convencimento – e, talvez, até um acordo tácito entre eles e os demais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem na escola – de que a pouca experiência é a causa fundamental das enormes dificuldades encontradas pelos iniciantes. Além disso, sendo essas dificuldades assumidas, no interior da escola, como “normais” do início da carreira, ou seja, como “características intrínsecas” da iniciação à docência, no âmbito da literatura, são (auto)entendidas e (auto)justificadas as “faltas cometidas” pelos novatos, transferindo a questão para um nível individual.

Longe de desconsiderar que, de fato, há elementos que caracterizam a iniciação à docência e que esses professores estão em um processo de aprendizagem da profissão – não sabendo ainda que caminhos possíveis seguir diante de algumas situações em sala de aula, mesmo as mais corriqueiras – o que buscamos ressaltar é que há, e é mesmo importante que existam, formas distintas de inserção e de desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira daquelas que têm predominado. Porém, defendemos aquelas que tenham como base o entendimento das necessidades formativas dos professores iniciantes e que as percebam de maneira contextualizada, considerando os múltiplos elementos aí intervenientes, visando, efetivamente, minimizar os dilemas vivenciados por eles, auxiliando-os de maneira adequada nessa importante etapa da profissão. Como ressalta Reyes (2011), é importante investir na formação dos iniciantes a fim de garantir que o professor desenvolva condições para que, em seu trabalho, ele possa avançar continuamente.

Para além de serem impactantes em nível físico e emocional e interferir diretamente nos processos de aprendizagem da docência, as formas como os professores iniciantes são recebidos, as situações a que são submetidos, as maneiras como são apoiados, ou não, e a desvalorização do seu trabalho, podem implicar, no extremo, no abandono da profissão. Entre os professores que colaboraram com esta pesquisa, o abandono da docência se faz presente quando relatam o que se passa com colegas de trabalho e, para alguns, se coloca com frequência em seu horizonte profissional, ou mesmo como algo consolidado. Professor Fernando e a professora Aline, por exemplo, nos contaram estórias sobre conhecidos que abandonaram a profissão⁵⁷.

Entre os colaboradores desta pesquisa, há fortes indícios de que o professor Guilherme tenha abandonado a docência. Em seu questionário transpareceu uma enorme insatisfação em relação ao seu trabalho como professor. Tendo a docência fora dos planos profissionais até a conclusão da graduação, ao se ver “excluído do mercado técnico”, como afirmou, acabou por aceitar o convite para lecionar. Faz uma avaliação bem negativa da sua passagem pelas duas escolas particulares em que lecionou e, no momento em que o questionário foi aplicado, deixou alguns dados referentes à sua atuação profissional sem preenchimento⁵⁸.

O abandono da profissão, ao menos da lida diária em sala de aula, parece ser algo que acompanha os professores iniciantes, se mostrando, com frequência para muitos deles, como uma possibilidade desejada e da qual participam, em determinados momentos, ativamente de sua construção. Esse fato pode ser observado quando analisamos suas escolhas em termos de continuidade dos estudos “formais”. Professor Fernando, por exemplo, cursava uma pós-graduação em Educação à Distância (EaD) quando da realização desta pesquisa. A escolha, segundo ele, se pautou tanto no fato de que suas opções em termos de “pós” são um pouco restritas, por ter cursado somente a licenciatura, mas, sobretudo, porque a EaD é, em sua opinião, uma “tendência”, um campo em plena expansão, oferecendo novas oportunidades profissionais. Professora

⁵⁷ O primeiro afirmou que conheceu uma professora, segundo ele, uma boa professora, que pediu rescisão do contrato no meio de uma aula e disse que nunca mais voltaria a dar aulas. Ao trabalhar na mesma escola em que o professor Fernando sofreu a ameaça de ter o dedo quebrado por uma aluna, ele afirmou que essa professora foi embora e, tendo ainda contato com ela, afirmou que, de fato, ela nunca mais voltou a lecionar. Reproduzindo a fala da professora, Fernando disse: “Não entro mais, não dou conta, não é para mim”. A professora Aline também afirmou ter conhecimento de uma professora que, ao sair da graduação, desistiu de lecionar, algo fortemente associado a “ilusões” sobre o ensino construídas durante a graduação. Ela afirmou que viu isso acontecer na primeira semana em que começou a lecionar: “Foi com uma professora de biologia que, apavorada, pediu exoneração”, disse ela.

⁵⁸ Tentamos insistentemente entrar em contato com o professor para confirmar se, de fato, ele abandonou a profissão, mas não conseguimos. De toda forma, como afirmamos, as informações que temos leva-nos a crer que isso realmente ocorreu.

Leila, por sua vez, faz pós-graduação em Geoprocessamento. Quando perguntada sobre suas motivações, responde em uma fala entrecortada por muitos risos, transparecendo um leve constrangimento ao falar do assunto, que cursava essa pós-graduação pensando em “ter outro trabalho”, em “conciliar” com a docência. Afirmou não querer ficar “só em sala de aula” durante toda sua vida profissional e que observava que aqueles que estão em sala por vinte anos estão “um caquinho”. Leila apontou o desgaste causado pelas dificuldades que enfrentava em sala de aula com os alunos – com destaque para a questão da indisciplina – e fora dela – relativa à cobrança dos pais dos alunos. Seguiu dizendo que, caso siga lecionando em dois turnos, como o faz, nunca irá conseguir “fazer outro curso e aprimorar”, porque faltará tempo. Contrariando o que apontou a professora Mariana, uma formação constante e sistemática voltada ao trabalho como docente parece não fazer parte do seu cotidiano.

Também sobre o aspecto do abandono da profissão, o professor Tales, em seus poucos meses de docência, relatou ter ficado “na corda bamba”, em suas próprias palavras: seguir lecionando ou abandonar a sala de aula em detrimento de um programa junto aos jovens? Depois de colocar vários elementos na balança – tipo de contrato, salário, faixa etária dos alunos, a estrutura da escola e sua localização – e consultar sua mãe e o diretor da escola, optou por “não abandonar os meninos”, apesar de não estar plenamente seguro de sua decisão e ser questionado pelos demais professores. Em sua entrevista, de forte teor emocional, ele misturou elementos de valorização do professor, ao mesmo tempo em que depositou unicamente nele uma enorme responsabilidade, que acreditamos, deva ser compartilhada:

Muitos, quando conseguem uma oportunidade melhor, não pensam duas vezes. Largam a escola e vão para o que eles conseguem melhor... Os meninos não tiveram professor de Geografia no segundo semestre de 2011 porque o professor que estava lá conseguiu uma oportunidade de emprego melhor, não pensou duas vezes e foi. Então, quando você veio aqui para a escola foi... só faltou soltar foguete! Porque a decadência aqui estava muito grande por causa da ausência do professor de Geografia. E agora você indo para o “Poupança Jovem”⁵⁹ os meninos vão, teoricamente, ficar sem

⁵⁹ Como consta no site do programa, trata-se de um conjunto de ações que tem como público alvo os alunos do ensino médio. O principal objetivo é conter a evasão/abandono escolar, ampliando as taxas de conclusão dessa etapa da escolarização. Criado em 2007 pelo Governo de Minas Gerais, o programa atendia, até o ano de 2012, 76 mil jovens em 9 municípios. No “Poupança Jovem” o aluno escolhe entre um conjunto de atividades individuais e coletivas, as quais deve atingir um aproveitamento de, no mínimo, 70%. Para receber o “benefício” do programa, um valor de 3 mil reais ao final do ensino médio, o aluno deve, além dos 70% de aproveitamento nas atividades escolhidas, ser aprovado nas três séries do ensino médio.

professor de Geografia até o final do ano. Já foi difícil conseguir você. Agora, no meio de ano, ano político ainda, acho que vai ser ainda mais difícil.” (Entrevista com o professor Tales em 04/10/2012)

Já mais ao final da entrevista, retomada essa questão, o professor afirmou que vislumbrava exercer outra profissão e que estava sempre procurando informações sobre concursos públicos. “Enquanto não vem concurso público a gente fica lá e faz o melhor possível”, disse o professor.

Assim, para alguns desses professores iniciantes, ainda que apreciem a profissão e respeitem profundamente o direito de seus alunos a uma educação de qualidade, o que implica, no mínimo, ter professores em sala de aula, as condições nas quais se realiza o magistério parece conduzi-los à busca de outras atividades. A docência aparece como um “bico” (DINIZ-PEREIRA, 2007)⁶⁰, algo provisório, o que pode, como aponta Huberman (1992), prolongar a iniciação à docência, uma vez que as pessoas procurarão a atividade com algum desagrado ou na sequência de grandes hesitações e irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com a profissão, como aconteceu entre alguns dos nossos professores colaboradores.

Outra problematização importante de ser realizada no que tange a iniciação e a aprendizagem da docência, relacionada às formas como essa etapa da carreira transcorre de maneira predominante, se refere ao tipo de relação que esse professor estabelece com a instituição e os sujeitos que a integram, incluindo a si próprio com o passar do tempo. Como observamos ao longo dos questionários e das entrevistas, os professores iniciantes, munidos de ideias e ideais sobre a docência, a escola, os alunos, e nesse caso, sobre a Geografia, construídas ao longo de suas trajetórias de vida, parecem “nadar contra a corrente”. Em intensidades e de maneiras diferentes, se colocam em um constante movimento de confrontação com a escola, e a própria sala de aula, tal como se estruturam e se organizam, pensando criticamente sobre os conteúdos, sentidos e os modos do que/como lecionam. Entretanto, sua inserção nesses espaços, com suas formas canônicas de funcionamento, é algo que se coloca como uma grande força diante de sua solidão, sua pouca experiência e sua mera e passageira “empolgação de

⁶⁰ Ao citar Haguette (1991), o autor faz algumas considerações sobre a docência como “bico”, apontando para seus efeitos nocivos à formação docente e à qualidade da educação, de maneira mais ampla. Ele afirma que tomar a docência como “bico” é ocupar um lugar “até que se encontre algo melhor”. Geralmente, essa condição está associada a uma situação informal de trabalho, com baixos salários, sem apoio e incentivo para participação em programas de formação, ou mesmo de tempo para isso, gerando insegurança, insatisfação e desmotivação.

iniciante”, como são muitas vezes vistos, sobretudo, pelos pares. Devem esses professores iniciantes dar as “respostas esperadas” pelos alunos, pares, diretores, pais, o que gera muitas tensões, conflitos e sofrimento para esses professores iniciantes. Como afirmou a professora Leila, ter que ser “um pouco menos educada” com os alunos, dando uns “berros com os meninos” de vez em quando, exercendo uma “autoridade meio autoritária”, tal como foi orientada pela diretora de uma escola em que trabalhou, parece não deixá-la contente. Com sua voz serena e rouca, afirmou em entrevista que “nem sempre gosta de gritar” e se sente mal quando acaba agindo dessa forma.

Concordamos com Huberman (1992) quando este afirma que, ao longo de sua carreira, as características da pessoa exerce influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. No entanto, é importante ressaltar que essas interinfluências são de forças muito desiguais.

Sobre essa questão, observamos um movimento interessante – e, para nós, um tanto quanto incômodo – entre os colaboradores desta pesquisa. Ao contarmos com um grupo de professores em diferentes etapas da iniciação, seus relatos sugerem que, com o passar dos (poucos) anos, esses professores, antes questionadores, desejosos e propositores de mudanças, acabam por aderir às formas como as coisas são conduzidas na escola. Em seus processos de aprendizagem profissional da docência, parecem passar por uma “adesão” a uma cultura pré-existente, as formas de fazer, de se comportar, de pensar, de organizar os tempos e espaços previamente vigentes. Da “sobrevivência”, que desencadeia processos intensos e rápidos de aprendizagem da docência no começo da carreira, os professores iniciantes parecem passar rapidamente para algo muito próximo de uma adequação aos seus contextos de trabalho.

Entendemos que não se trata, ao menos explicitamente, do que Huberman (1992) discute quando aborda a “fase de estabilização”, ocorrida entre os quatro e seis anos da carreira docente. Essa fase, relacionada a um momento de escolha e afirmação profissional e, conseqüentemente, renúncia de outras identidades, implica também em uma acentuação do “grau de liberdade” dos professores, já que conhecem melhor a instituição e estão mais à vontade no plano pedagógico. Resta aqui, nos questionarmos acerca do entendimento do autor da noção de “liberdade”. Isso por que, ao mesmo tempo em que nos parece associada à ampliação dos modos de atuação em sala de aula e na escola, por estarem esses professores mais seguros, poderia também explicitar uma internalização das regras e modos de ser e estar na escola, lhes garantindo “maior

tranquilidade” para o desenvolvimento das suas atividades, sendo menos questionados pelos pares e alunos, por exemplo. Nesse sentido, essa fase teria mais um caráter limitador, na medida em que impediria o desenvolvimento de reflexões e práticas criativas e inovadoras.

Em estudo acerca dos anos iniciais da docência, Vieira, Hypólito e Duarte (2009) alertam para os processos de regulação conservadora e para os dispositivos de controle aos quais são submetidas jovens professoras das séries iniciais. Buscando manter a estabilidade nas relações de poder, a coesão do grupo de professores e as “rotinas sagradas” no interior da escola, as novatas são conduzidas a realizarem suas tarefas por meio da reprodução de certas formas de agir e ser docentes. A tradição, por vezes sob a máscara da experiência, toma a inovação como falha, ingenuidade e/ou incompetência garantindo a perpetuação de práticas consagradas. Tornar-se professora implica em um esforço pastoral, onde as que permanecem “fazendo aquilo que amam”, o fazem por meio da dedicação e esforço, nadando contra a maré das adversidades (VIEIRA, HYPÓLITO, DUARTE, 2009).

Imersas nessas concepções, às professoras cabe toda a responsabilidade pela sua aprendizagem profissional realizada, muitas vezes, a duras penas, como parte natural dessa etapa da carreira – algo que também observamos entre os professores iniciantes de Geografia da nossa pesquisa. As professoras são conduzidas a tomarem para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos, sendo essa transferência de responsabilidade um potente dispositivo de controle atuante no processo de enquadramento na tradição da escola (VIEIRA, HYPÓLITO, DUARTE, 2009). Para os iniciantes, isso pode significar também a promoção de uma “aceitação consentida” às novas demandas que penetram na escola conduzindo a autointensificação do trabalho (GARCIA, ANADON, 2009) e perda da autonomia (OLIVEIRA, 2004).

Assim como os autores acima, Lima *et.al.* (2007) também apontam para um “elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e o desejo de agradar aos seus pares” e a “tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria” entre os jovens professores (p.143), comportamento vai ao encontro daquilo que observamos entre nossos colaboradores.

Contando com um grupo composto por sujeitos com menos de um ano de atividade profissional na docência até seis anos de magistério, pudemos observar, entre os professores iniciantes que participaram dessa pesquisa, além de diferenças, em

termos de preocupações e dilemas em torno da escola, da sala de aula, de si enquanto professores e da disciplina que lecionam, significativas distinções no que se refere às suas formas de lidar com eles, marcando uma trajetória de conformação/adesão às formas de organização e funcionamento das escolas.

No que tange a essa questão, ao analisar os relatos dos professores, sobretudo suas entrevistas, ainda que não se tratando de algo homogêneo, foi possível identificar três perfis, coincidentes com o tempo de docência desses professores: (1) professores com menos de dois anos de atuação, (2) professores com três e quatro anos e (3) professores com cinco e seis anos de magistério.

Para os professores “mais jovens”, notamos um pensamento e uma ação mais questionadora e, por vezes, propositiva, em relação às divergências existentes entre suas formas de conceber a docência – diretamente associadas às formas de tratar os conteúdos ou de proceder burocraticamente, por exemplo – e àquelas que prevalecem na escola. Aqui os embates parecem mais evidentes e, apesar de haver um movimento, ainda que tácito, de “enquadramento” desses professores à estrutura, organização e funcionamento pré-existentes, ora pelos pares, pelos alunos, pelos diretores e ora por seus próprios pensamentos que guardam modelos de docente, de docência, buscam atuar de maneira diferente daquelas com as quais não concordam, mesmo que isso lhes exija um grande esforço, como acontece de maneira geral. Os professores Tales e Pedro, componentes deste grupo, tem posturas bem representativas sobre essa questão.

Ambos, já tendo percebido alguns limites impostos pela instituição, ainda lutam para desenvolver seu trabalho tal como acreditam, o que lhes traz grande desgaste, mas também, satisfação. O professor Tales relatou os caminhos que percorre para concretizar atividades na escola, como deseja:

...estou lutando para ver se levo os meninos para Ouro Preto... Consegui o trem; agora a parte do ônibus... (*risos de insatisfação*). Aí bate a questão do apoio. Foi tão difícil conseguir o trem para os meninos (...) agora só falta não ter o trem porque não tem o ônibus! Custava a prefeitura liberar o ônibus para levar os meninos? Apoio; falta de incentivo da prefeitura; tempo para o professor (ele e ele poder se organizar, planejar você mesmo), isso aí barra qualquer planejamento! Isso aí faz com que muitos desanimem, com que muitos desistam e vão para uma escola simplesmente para receber seu salário... isso aí desanima qualquer um! (Entrevista com professor Tales em 04/10/2012)

Em outro momento da mesma entrevista, o professor abordou, mais especificamente, a falta de apoio institucional:

A questão de estrutura... de infraestrutura, de apoio ou não do órgão superior, seja município ou estado, direção ou não, aprendi isso, você não pode entrar numa escola já dependente daquilo. (...) você tem que ter essa estimativa de entrar já para uma escola sem esse apoio e você mesmo buscar alternativas, buscar ideias de dar a volta por cima disso. (Entrevista com professor Tales em 04/10/2012)

Professor Pedro disse que, mesmo sendo desanimado pelos colegas e “incompreendido” pelos alunos, parece insistir em se manter coerente com seus princípios e concepções. De toda forma, reconhece que “a concepção de educação da escola é muito tradicionalista” e que isto o impede de desenvolver alguns projetos na escola. O professor Guilherme também integra esse grupo de docentes com o menor tempo de experiência entre os iniciantes desta pesquisa. Entretanto, esse professor parece encerrar seus questionamentos em si mesmos. Bastante crítico em relação às escolas nas quais lecionou, à estrutura desses contextos de trabalho, somada à postura do professor frente a elas, o conduziu a se decepcionar fortemente com a escola e o imobilizou em relação à sua prática.

O segundo perfil de professores representa um momento de transição de uma fase mais problematizadora e propositiva, para um momento de “adequação” em relação às formas como a escola se estrutura, se organiza e funciona. Trata-se da experimentação de um momento crítico em relação a essa mudança. Ainda apresentando uma postura questionadora, parece que se caminha no sentido de certa aceitação das “rotinas sagradas”, como descrito por Vieira, Hypólito e Duarte (2009) e se busca, após um período de grandes embates, tensões e sofrimentos, aderir às formas de proceder predominantes no ambiente de trabalho. Talvez cansados após um período desgastante de tentativas, erros e acertos – mais “erros” do que acertos, da forma como é conduzida a inserção – o fazem com boa vontade. Mesmo que não plenamente convencidos de ser este o melhor caminho, dentro do que acreditam ou que tragam melhorias efetivas para a qualidade do ensino e da aprendizagem de seus alunos, o fazem já que essas práticas se mostram mais funcionais dentro dos contextos nos quais se encontram. Professora Leila mostra de forma bastante clara esse doloroso processo de transição. Em sua

entrevista, as palavras “adaptação”, “treino”, “encaixe” – no sentido de uma inserção “adequada” aos moldes existentes – estão presentes, a primeira delas, repetidamente.

...a diretora já chegou falando que a escola era tradicional, que era conteudista, não sei o que... A forma como ela colocou também, demorei a conseguir me **encaixar** dentro da escola, demorei a **conseguir treinar um caminho** porque, de primeira, eu queria ir embora (*risos*). Desistir.

O pessoal de Betim critica muito o pessoal da UFMG por causa do excesso de carga teórica e falta de carga prática. (...) falam generalizado, mas a gente sabe que é para quem está vindo lá da UFMG. (...) Isso é no início porque depois **você tem que se adequar numa prática rapidinho, senão você fica perdido... eu estaria perdida até hoje!** (Entrevista com a professora Leila em 18/10/2012) (destaques nossos)

Por fim, o último perfil de professor, já numa etapa relativamente mais avançada em termos de experiência profissional, refere-se àqueles que se encontram mais plenamente inseridos nas formas de fazer e de estar comumente encontradas nas escolas. Talvez, como forma de permanecerem na docência, buscando aceitação dos pares, alunos e pais; como forma de autoafirmação e construção de uma identidade profissional ou mesmo em uma tentativa de “poupar energia”, esses professores parecem ter se incorporado às normas, regras e formas de comportamento predominantes nas escolas e passam a atuar despendendo o mínimo de tempo, preocupações e energia possível à sua prática cotidiana: manter os alunos em sala e desempenhar minimamente as funções burocráticas como docente, preenchendo diários e participando de reuniões, como relatou o professor Fernando.

Como colocou esse professor, a escola não atua no sentido de estimular os docentes a avançarem em seus conhecimentos; pelo contrário, a escola “emburrece” o professor. A exigência por parte da instituição é mais no sentido burocrático e comportamental, devendo esse profissional ser “disciplinado” e “organizado com o diário”, por exemplo. Segundo ele, a escola não está preocupada se o professor de Geografia sabe Geografia e não tem conhecimento e preocupação sobre o que o professor leciona em sala de aula: “Você entrega um plano de aula no começo do ano, coloca no diário o que você deu no bimestre” e, daí em diante, “vai da consciência de cada um”; “o ensino fica a cargo de cada um”, afirmou o professor Fernando. Em sua fala, o estímulo da escola – aqui mais como controle das atividades em sala de aula –

aparece como algo importante para seu desenvolvimento profissional. Assim como esse professor, também acreditamos que a escola tenha papel fundamental na aprendizagem dos docentes e deve estimulá-los e criar condições para tal, mas cremos que o controle das atividades dos professores não é o melhor caminho nessa direção.

Como discute Arroyo (1985), ao realizar reflexões em torno dos processos os quais denomina como de de-formação do profissional do ensino, é importante que se atente para o peso desmotivador da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático e da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino. Ao tecer uma interessante crítica em torno de falas e ações que atribuem ao professor e à sua “má formação” a culpa pelos problemas da educação, ressalta, de maneira especial, esse último aspecto apontado, a falta de controle do trabalhador do seu próprio trabalho. Segundo ele, há um peso das relações de produção e trabalho a que são submetidos esses trabalhadores; um “peso deseducativo, deformador, que é *inerente* a essas relações de trabalho que se dão, não apenas na empresa de produção de bens materiais, mas *também* na produção e transmissão do saber e da educação” (ARROYO, 1985. p.11-12) (destaques do autor). Como afirma:

O trabalhador do ensino não sai dos cursos de formação, para relações de trabalho autônomas, em que teria liberdade para controlar seu trabalho qualificado; mas, ao contrário, cada dia mais, esse profissional sai com uma formação para um trabalho que não controla; cada dia mais, ele é submetido às condições e relações de trabalho alienantes, desmotivadoras e deformadoras. (ARROYO, 1995. p.12)

O professor não se coloca assim como sujeito no desenvolvimento do seu trabalho e, considerando o trabalho como central na formação, também de sua aprendizagem e desenvolvimento como docente. No entanto, embora seja esse o caráter predominante entre os professores colaboradores desta pesquisa, não se trata de uma determinação, como mostra, de forma bem representativa a professora Mariana. Essa professora nos apresenta outras possibilidades de formação contínua na escola. Uma atividade orientada, com tempo e espaços específicos para sua realização, utilizando-se de diversas estratégias, tais como leituras e discussões partilhadas, construção coletiva de projetos e a socialização de reflexões individuais formuladas e registradas por meio de textos pelos professores.

Diferente do que acontece com a maior parte dos professores, como apontado anteriormente, para a realidade na qual se insere essa professora, a formação é parte integrante do seu trabalho, sendo ela protagonista desse processo. O tipo de estímulo proveniente da escola acaba por contribuir para a emancipação da professora e de seus pares em seus processos formativos, individuais e coletivos, permitindo que exerçam sua atividade criativa de forma cada vez mais madura e responsável, gerando um grande envolvimento com a profissão e estimulando a continuidade do/no trabalho e, por conseguinte, de sua formação. No caso da professora Mariana, esse tipo de ação ao longo de sua trajetória a deixou cada vez mais segura, mais contente e satisfeita com a docência. Tamanho é seu envolvimento e empolgação com seu trabalho na escola que já se recusou a deixar Belo Horizonte, receosa de que, ao retornar, não mais pudesse lecionar nessa escola, que sabe, trata-se de uma grande exceção.

Diferente do que acontece com a maior parte dos professores que colaboraram com esta pesquisa, a aprendizagem profissional, para essa professora, parece fugir do esquema de um enquadramento às formas de estruturação, organização e funcionamento da escola. É uma atividade que a transforma, como professora e como pessoa, que transforma a escola, os alunos e a relação com o saber, suas formas de produção e transmissão. A aprendizagem da docência é, aqui, algo que emancipa, que renova, que indaga, que expõe conflitos, que se conduz à surpresa frente ao cotidiano.

Percebemos que a aprendizagem da docência pode seguir diferentes rumos e que as formas de inserção na escola e estimulação dos jovens professores tem importante papel. Para além de uma acolhida “cordial”, os professores iniciantes precisam de apoio e acompanhamento – condizentes com as suas demandas – para a realização das atividades em sala de aula e na escola, de maneira mais ampla. Precisam de tempo, espaço e estruturas materiais para estudarem, se organizarem, se planejarem individual e coletivamente; precisam de condições de trabalho que os permitam atuar de maneira criativa e colaborativa; precisam de contratos de trabalho e remuneração que lhes garanta segurança profissional e um estímulo efetivo para continuidade do seu trabalho. Desse modo, a compreensão da aprendizagem da docência não deve se limitar a aspectos meramente cognitivos, estritamente relacionados às formas de aquisição de saberes por parte dos professores. Ela deve ser entendida dentro dos amplos e complexos contextos que envolvem o fazer cotidiano do professor, compreendendo a docência e o docente em suas diferentes dimensões.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolher um tema para pesquisar e construir um objeto para análise, não são tarefas fáceis. Feita essas escolhas, na medida em que seguimos, ainda em um momento de construção dos caminhos possíveis para o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que essas escolhas iniciais implicam em fazer muitas outras. Transcendida essa etapa – mesmo que não totalmente –, caminhamos com alguma segurança, ainda junto de outros pesquisadores, por meio de seus textos, de suas aulas, de conversas e orientações, de palestras e, ainda, imersos em nossas próprias ideias e discussões com os colegas. Chegado o momento do encontro com os *sujeitos* escolhidos, aqui em seu sentido mais pleno, tudo se transforma, tudo se reelabora, mudam-se os rumos. Após uma breve reorganização das ideias e das construções prévias, mais uma etapa cheia de surpresas: a análise dos dados e a escrita do texto final. Como para os professores iniciantes, muitos foram os dilemas e as tensões desencadeados pelo início do desenvolvimento de uma determinada atividade, nesse caso, uma pesquisa acadêmica. No entanto, assim como para esses professores, grandes foram também as alegrias e múltiplas foram as aprendizagens.

Ao buscar a caracterização e compreensão da/sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes de Geografia, voltamos nossos olhares para os processos aí envolvidos. Nesse sentido, por meio da análise dos relatos dos professores que colaboraram com esta pesquisa, reforçamos alguns aspectos da literatura da área, problematizamos outros e nos aprofundamos em algumas discussões.

Como exposto ao longo deste trabalho, o aspecto da aprendizagem da docência é recorrente quando se trata da temática da iniciação: dar início à carreira implica, necessariamente, em processos de aprendizagem profissional. No âmbito da docência, essa aprendizagem é caracterizada como rápida, intensa e com forte valor de confirmação. Dessa maneira, para os jovens professores, a etapa inicial do magistério é um momento de constituição de formas de ensinar e de se comportar frente aos alunos, aos demais professores e sujeitos envolvidos nos processos educativos escolares, tais como os pais dos alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, que continuarão sendo utilizadas nos momentos posteriores da carreira. Neste estudo, ao abarcarmos professores com diferentes tempos e experiências em termos de

modalidades e níveis de ensino, foi possível perceber, de maneira bastante clara, essas “características” da iniciação. Seis, cinco anos de docência transformam profundamente os professores. Tornam-se mais seguros, lidam melhor com o tempo, com os conteúdos e com as relações interpessoais, sobretudo, com os alunos, mesmo que ainda enfrentem problemas, como a indisciplina, por exemplo.

Outra característica da aprendizagem profissional dos professores e da aprendizagem da docência que apareceu nesta pesquisa, também ao encontro com a literatura sobre o tema, foi o fato de que não se trata de algo linear ou sistemático. Ocorre por meio de múltiplas fontes e processos, articulando experiências passadas e presentes, em escutas e olhares atenciosos dos jovens professores de relatos e situações de pessoas com alguma experiência em docência, sempre que isso lhes é possível. Nesta pesquisa, no que se refere àquilo que chamamos de objetos, fontes e processos de aprendizagem, dois elementos se colocaram como relevantes: (1) os alunos aparecem como sujeitos centrais nos processos de aprendizagem da docência dos professores iniciantes e (2) mesmo imersos em ambientes repletos de pessoas mais experientes, os jovens professores tem, como principal fonte de aprendizagem, buscas, estudos e “reflexões” que realizam individualmente.

Sobre o primeiro ponto, pouco abordado nos textos sobre iniciação à docência e aprendizagem profissional a que tivemos acesso para o desenvolvimento desta pesquisa, os alunos se colocam como sujeitos com um duplo e fundamental papel: primeiro, porque são os principais motivadores de aprendizagens e, o segundo, porque são eles a legitimarem/validarem (ou não) as aprendizagens adquiridas. Nas relações face a face, no cotidiano da sala de aula, os alunos estão, a todo tempo, convidando e desafiando seus professores a (re)fazerem suas práticas e a si próprios como docentes, algo que acontece de múltiplas formas, desde um conjunto de notas baixas, uma pergunta, um tipo de comportamento em sala de aula. A postura desse coletivo, no caso específico dos jovens professores, orienta (por vezes, determina) continuidades de uma dada prática/comportamento do docente, consolidando aprendizagens ou desencadeando novas mudanças. Importante ressaltar que as relações estabelecidas não se restringem à mera relação ensino-aprendizagem, no âmbito estritamente da “transmissão” de conteúdos, mesmo que essa seja sua razão primeira. Mais que alunos, são sujeitos e, em sua maioria, jovens; pessoas com histórias, experiências, problemas na família, dilemas em suas relações afetivas, em suas vidas presentes e projetos para o futuro. Indagam

seus professores, esses também sujeitos, que se sensibilizam, se envolvem, se preocupam, ao mesmo tempo em que tem uma função a cumprir no âmbito da relação estabelecida em sala de aula: são os professores, lhes cabendo a tarefa de ensinar; um turbilhão de aprendizagens para si próprios que tem que dar conta no seu dia a dia.

Quanto ao segundo ponto, o aspecto de como se processam as aprendizagens dos professores iniciantes, destacamos a sua “individualidade”. Assim como mostram outros estudos, para a maior parte dos professores dessa pesquisa, a aprendizagem profissional acontece de maneira individual, sem apoio, sem orientação, sem acompanhamento. A partir de demandas imediatas, sobretudo decorrentes da lida diária com os alunos, esses professores investem seu tempo e energia em estudos e pesquisas individuais. Planejam suas aulas, quase sempre sozinhos, visando contemplar aspectos que passam a perceber como importantes em seu trabalho diário, em especial no âmbito das relações interpessoais com os alunos. Alguns, por exemplo, aprendem que a afetividade é um elemento importante para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. As trocas entre os pares, algo com enorme potencial para o desenvolvimento não somente dos jovens professores, mas dos demais docentes e de toda a escola, não é algo explorado no interior desses estabelecimentos. Para os professores iniciantes que colaboraram com esta pesquisa, a recepção “cordial” dos pares, parece não contribuir de maneira significativa para sua aprendizagem profissional e o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. As “dicas”, “toques” e “macetes” – principal fonte de conhecimentos sobre/para a docência por meio dos pares, realizada em momentos muito pontuais –, assim como algumas experiências mais sistemáticas de formação (como reuniões, cursos e palestras), também não respondem de maneira efetiva às demandas desses novatos que, por vezes, dadas as condições, parecem não conseguir sequer identificá-las com clareza. Ainda que imersos em ambientes repletos de pessoas mais experientes, os jovens professores tem, como principal fonte de aprendizagem, buscas, estudos e “reflexões” que realizam individualmente.

Ao aprenderem por meio de tentativas, erros e acertos, a aprendizagem dos professores iniciantes se pauta num movimento constante de confronto com aquilo que foi aprendido até então e uma profunda reformulação dessas aprendizagens a partir do encontro/confronto com a realidade na qual se inserem profissionalmente e desenvolvem seu trabalho cotidiano, com destaque para as relações em sala de aula com os alunos. A aprendizagem é, para eles, um constante processo de revisão e

des/re/construção de saberes, de “des-aprendizagens”, marcado por dilemas, tensões e conflitos, mas também por alguns momentos de alegrias e satisfações. Ao mesmo tempo “apagando incêndios” e “nadando contra a corrente”, como colocam alguns dos colaboradores desta pesquisa, a “sobrevivência” e a “descoberta”, duas características dessa etapa da carreira, bastante presentes nos estudos sobre a iniciação à docência (HUBERMAN, 1992; MARIANO, 2005; LIMA *et.al.*, 2007), ganham forte sentido no que tange aos processos de aprendizagem profissional.

Ainda no momento de construção da proposta da pesquisa, percebemos que há uma apropriação talvez pouco cuidadosa, pouco reflexiva ou pouco problematizadora, daquilo que se coloca como características da iniciação e da aprendizagem da docência por parte de jovens professores. Assim, conduzem para uma naturalização de determinados processos – alguns de caráter bastante negativo e até traumático para os docentes – encontrados entre os professores que vivenciam essa etapa da profissão. Nesse sentido, para além de identificar elementos que caracterizam a aprendizagem da docência dos professores iniciantes, tal como tem se desenvolvido prioritariamente, buscamos nesta pesquisa, compreender também como se forjam tais características, buscando ampliar os olhares sobre o objeto de análise.

Nesse sentido, desenvolvemos nossas construções em torno da aprendizagem da docência de professores iniciantes de Geografia por meio de duas linhas gerais: (1) discussões sobre aspectos mais centrados nos professores, em si, e (2) elementos associados aos seus contextos e processos de inserção e de trabalho na escola. Essa escolha, fortemente conduzida pelo contato com os professores colaboradores desta pesquisa, nos pareceu elucidativa no entendimento da aprendizagem da docência. Embora essas sejam esferas interinfluentes, o tratamento mais pormenorizado nos permitiu ter maior clareza sobre o papel de cada uma delas e as formas como se integraram na condução da aprendizagem da docência desses professores.

No âmbito de um olhar mais centrado no professor, percebemos que suas trajetórias de vida e trabalho, escolarização básica e formação em nível superior, tiveram desdobramentos importantes sobre sua iniciação. De maneira especial, destacamos a passagem pelos cursos de licenciatura. Ao analisar os relatos dos professores foi possível agrupá-los em dois conjuntos, o dos professores menos e mais reflexivos. Para o primeiro grupo, observamos demandas formativas mais centradas na aquisição de formas de ação que, pareciam crer, resolveriam os problemas que

enfrentavam na sala de aula e na escola. A docência parece ser percebida por esses professores como próxima de uma relação mais previsível e linear. Já no segundo grupo, mesmo que demandando algumas “técnicas” para aprimorar sua prática em sala de aula, notamos que a percepção da docência passava, mais fortemente, pelo entendimento de sua dimensão relacional. Assim, percebiam, como maior tranquilidade e clareza, a limitação dessas “técnicas”, quando encerradas em si mesmas, para um melhor desenvolvimento do seu trabalho. Sua forma de operar os conhecimentos e sua concepção sobre a docência, os alunos e os contextos de trabalho, parecem ampliar as possibilidades em termos de caminhos a seguir. Ainda que acompanhados por uma constante sensação de inconclusão em suas trajetórias na docência, contribuem para um caminhar com maior segurança e permite aos professores tecer trilhas mais coerentes com aquilo que acreditam, o que lhes traz alguma satisfação.

No que se refere à segunda linha sobre a qual desenvolvemos nossas reflexões, as relações entre os contextos de trabalho e a aprendizagem da docência de jovens professores que colaboraram em nossa pesquisa, confirmamos nossa hipótese inicial que apontava para sua centralidade. Aparecendo de maneira bastante periférica em alguns trabalhos os quais tivemos acesso, esse foi um elemento que se mostrou fortemente presente nos relatos dos professores dessa pesquisa. Entrecortados pelas concepções de docência, de escola, de Geografia como disciplina escolar que carregam esses professores, e por “características intrínsecas” à iniciação à docência, as formas de inserção e as condições do trabalho do jovem professor se colocam como fortes condicionantes dos seus processos de aprendizagem profissional. Para o caso dos professores desta pesquisa – e não raro em estudos sobre a iniciação à docência, tais como André (2012), Papi e Martins (2010), Reyes (2011), Brito *et.al.* (2005), Flores (2003) –, não houve ações sistemáticas de acompanhamento, apoio e formação nos meses/anos iniciais do magistério. A iniciação se deu em escolas e turmas que nenhum outro professor desejava assumir; turmas consideradas difíceis, por vezes, com grande número de alunos e com condições bastante restritas para um desenvolvimento mais criativo em termos de práticas em sala de aula. A trajetória de muitos desses professores é marcada por uma condição bastante “delicada” e vulnerável no âmbito da sua condição como trabalhadores, sendo observada a recorrência de contratos de curta ou curtíssima duração. Houve ainda aqueles que destacaram que o tipo de vínculo com a escola criava mesmo certa hierarquia entre os pares. Para além de mero cenário, os

espaços e as condições no interior das quais esses professores realizam suas primeiras experiências como docentes e as ideias e regras aí presentes, influenciam fortemente sobre seus processos de aprendizagem profissional. Ficam comprometidas a elaboração e consolidação de algumas formas de conduzir as atividades em sala de aula, não sendo possível, muitas vezes, perceber como o ensino vem sendo recebido pelos alunos, avaliar e refletir sobre as ações desenvolvidas. De forma importante, essas rápidas passagens por diferentes escolas e turmas, limitam, quando não impedem, o estabelecimento de relações interpessoais com os pares e com os alunos, algo tão caro aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula.

Diante dessas condições para o desenvolvimento do seu trabalho e considerando que estes professores são iniciantes – “inexperientes” e, talvez também, pela sua juventude –, implicando no estabelecimento de relações específicas entre esses sujeitos, seus pares, seus alunos, entre outros, observamos, sobretudo quando realizadas as entrevistas, que a aprendizagem da docência se aproxima de um processo de adaptação. Buscando se (auto)afirmar como professores e tendo suas ideias e formas de ação fortemente limitadas, tanto por meio de discursos desmotivadores e/ou intimidadores por parte de sujeitos envolvidos em sua atividade profissional – pares, diretores, alunos, pais –, quanto pelas condições materiais objetivas do seu trabalho, se estabelecem como uma forte orientação nos seus processos de aprendizagem da profissão. Em pouco tempo, tentando, errando e, às vezes, acertando, processo sofrido e desgastante como normalmente ocorre, esses professores parecem se convencer (ou serem convencidos) de que “fazer o que já dá certo”, “o que funciona”, é o melhor para si mesmos e para o andamento das aulas. Deste modo, a aprendizagem da docência, entre quase todos os professores que colaboraram com essa pesquisa, não se efetiva como um processo reflexivo, crítico, criativo, participativo, que contribui para um efetivo desenvolvimento de práticas inovadoras e a existência de docentes motivados e envolvidos de forma alegre com o que fazem. Nesse contexto, a autonomia toma forma de solidão e se manifesta através de duros processos de aprendizagem profissional que tem, como objetivo maior, “sobreviver” a cada aula dada e ainda, para alguns, até que outro trabalho melhor apareça.

No que se refere ao aspecto da docência em Geografia, mesmo não sendo este um estudo comparado, observamos que há alguns elementos que conferem particularidades a esses professores. O conteúdo crítico desse campo do saber, presente

em quase todos os relatos, parece somar-se a determinadas ideias sobre a docência, fortalecendo o aspecto do compromisso social da disciplina e, por conseguinte, daqueles que a lecionam. Os estudos realizados ao longo da graduação parecem contribuir para o desenvolvimento de uma maior sensibilidade para os problemas vivenciados pelas pessoas em suas vidas cotidianas no âmbito das relações desiguais estabelecidas com o/no espaço. Entretanto, observamos que se trata de algo que não ocupou centralidade nos processos de aprendizagem profissional, ao menos entre os professores pesquisados. Em termos de conteúdos disciplinares em si, para a grande maioria dos professores que colaboraram com esta pesquisa, esse aspecto não se apresenta como algo problemático. A complexidade dos conteúdos, as formas de abordagem, a linguagem utilizada em sala de aula; estes sim aparecem como problemas para esses professores, podendo assim não ser algo exclusivo desse campo disciplinar. No entanto, os dados dessa pesquisa não nos permitem afirmar, tampouco, que não há especificidades em termos da iniciação e aprendizagem da docência em Geografia. O encontro com os professores nos trouxe pistas interessantes para o desvendamento dessas questões, mas certamente trata-se de algo que ainda carece de maior aprofundamento.

Sobre o desenvolvimento desta pesquisa, gostaríamos de destacar que a figura da professora Mariana foi fundamental para a ampliação dos nossos horizontes analíticos. Seu processo bastante particular em termos de inserção e suas condições de trabalho bastante propícias para seu efetivo desenvolvimento como professora, infelizmente raras para aqueles que iniciam a carreira, nos permitiram reforçar a ideia mencionada anteriormente de que determinadas características da iniciação devem ser relativizadas. O aspecto do “choque de realidade”, da “sobrevivência”, que se mostram tão duros para os jovens professores – podendo até conduzi-los ao abandono da profissão –, mas que atuam fortemente como motivadores de sua aprendizagem, como visto, podem e devem ter sua carga negativa minimizada. Dentro de processos de acompanhamento e discussões sistemáticas junto a professores mais experientes e mesmo de outros professores iniciantes, por exemplo, é possível entender melhor quais são as bases dos dilemas e problemas vivenciados, realizar reflexões sobre eles, buscar melhores saídas e fazer uma avaliação conjunta sobre esses processos. Somado às demandas mais centradas no nível pedagógico, esse tipo de acompanhamento pode também aliviar a forte carga de sentimentos que se colocam presentes entre os iniciantes. Podem contribuir para tirar o peso de um possível “fracasso” individual e auxiliar na aquisição

de maior confiança por parte desses professores iniciantes, tornando a aprendizagem da profissão menos desgastante e mais prazerosa e enriquecedora, não somente para os novatos, mas para todo o conjunto envolvido.

Promover um efetivo desenvolvimento profissional que, no caso dos iniciantes, tem como elemento primordial, sua aprendizagem da docência, implica em tomá-la em sua dimensão pedagógica, cognitiva e teórica, considerando ainda o conhecimento de si, mas devendo ser, de maneira decisiva, sustentada ou incrementada por uma situação profissional favorável, como bem sugere Imbernón (2010).

O início da atividade profissional na escola e, mais pontualmente em sala de aula, cria um conjunto amplo e rico de possibilidades formativas. A realização desta pesquisa tornou evidente que a formação, realizada de maneira séria e comprometida, com base nas demandas efetivas dos professores e em suas especificidades, deve ser entendida como parte do trabalho docente, nesse caso, de maneira muito especial, para aqueles que ingressam na carreira.

REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, p.51-100, enero/abril 1999. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>>. Acesso em: 15 jan 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas. In.: FONTOURA, Helena Amaral da, SILVA, Marco (orgs.). **Formação de Professores, Culturais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>. Acesso em: 14 set 2011. (Coleção Anped Sudeste 2011, livro 2)

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em 10 jun 2013.

ARROYO, Miguel. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação Associação de Educação Católica do Brasil**, ano14, n.58, out./dez.1985. p.7-15.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em 15 set 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

CAPEL, Horacio. La Geografía en la enseñanza primaria y secundaria. In.: _____. **Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea**. Barcelona: Editorial Barcanova. 1981. p.112-117.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. 263 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores** – pesquisas, representação e poder. 2ª ed.. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

_____. Paradigmas contemporâneos de formação docente. In.:SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p .253-264.

_____. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Elda; PERES, Eliane; BONIN, Iara. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, v.28, n.99, p.335-353, maio/ago. 2007.

FLORES, Maria Assunção. Teacher learning in the workplace: process and influencing factors. Trabalho apresentado na Conferência Internacional sobre Educação Havaí, 6-10 jan., 2003. Honolulu (Havaí). 25p.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.155-172, março/2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v.30, n.106, p.63-85, jan./abril 2009.

GAUTHIER, Clérmont (et.al.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In.: **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª ed.. Cortez, 2010.

LIMA, Emília Freitas de *et.al.*. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, n.15, p.138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o professor. In.: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p.51-75, set./out./nov./dez.1998.

_____. Formação de professores principiantes. In.:____. **Formação de professores: para uma mudança efetiva**. Porto: Porto Editora, 1999. pp.109-132.

_____. A identidade docente; constantes e desafios. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores, vol. 01, n.01, p.109-131, ago./dez.2009.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 maio 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Aprendizagem da Docência: Contribuições Teóricas. In.: **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.**São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 47-114.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

_____. **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.** Universidade Presbiteriana Mackenzie/ UFSCar, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t067.pdf>> Acesso em: 19 maio 2010.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In.: _____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN Vinicius; MILL, Daniel.. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**, s/d.. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=port>> Acesso em: 13 fev. 2012.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PONTUSCCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda, CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

REALI, Aline M. de M; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p.479-506, mai./ago. 2010.

REYES, Luis Antonio Ochoa. **Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas e desafios.** (Tese de doutorado). Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Univeridad de Sevilla, 2011. p.189-237.

ROMANO, Pauliane; OLIVEIRA, Dalila Andrade de; MELO, Savana Diniz Gomes. Valorização docente na rede estadual de educação de Minas Gerais. In.: DUARTE, Adriana *et.al.* (org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.67-99.

SANMAMED, Mercedes Gonzáles. El aprendizaje de La enseñanza: perspectivas desde la investigación. In.: _____. **Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la sociolización profesional.** Barcelona: PPU, 1995. p.161-188.

_____. Formación Del profesorado para aprender a enseñar. In.: _____. **Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la sociolización profesional.** Barcelona: PPU, 1995. p. 188-228.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Formação do professor e pedagogia crítica. In.: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995. pp. 17-27.

SCHÖN, Donald A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A.. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria Assunção. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, v.26, n.90, p.173-188, jan/abril 2005.

TARDIF, Maurice. Os saberes dos professores em seu trabalho. _____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 4ªed. p.29-224. (parte I)

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p.209-244, dez.2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educação e Sociedade**, v.28, n.99, p.426-443, mai./ago.2007.

_____.A qualidade da escola pública: as condições de trabalho e a condição docente (reverberações do *Pensar*). In.: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de *et.al.* (org.). **A qualidade da escola pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In.: WARDE, Miriam Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC – SP, 1998. p.173-191.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, vol.30, n.106, p.221-237, jan./abr.2009.

ZEICKNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, A.. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 117-138.

ANEXOS

Questionário

Caro professor,

Com muita alegria e gratidão lhe envio este questionário! Suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento da investigação que venho realizando na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Reafirmo que sua identidade será mantida em sigilo e que continuo à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa.

Agradeço novamente sua valiosa participação!

Atenciosamente,

Alessandra Bernardes Faria Campos

1) Dados pessoais		
Nome:	1.1) Com quem você mora atualmente?	1.2) Dedicar tempo às atividades domésticas?
Ano/local do nascimento:	() Com meus pais	() Não
Raça/cor:	() Com meu companheiro/a	() Sim Quanto tempo semanal?
Estado civil:	() Com amigos	
Número e idade dos filhos:	() Outro	

2) Trajetória escolar e acadêmica	
2.1) Ensino fundamental Instituição: () Municipal () Estadual () Privada () Federal () Outra Ano de conclusão:	2.2) Ensino Médio Instituição: () Municipal () Estadual () Privada () Federal () Outra Ano de conclusão:
2.3) Ensino Superior Instituição: Ano de conclusão: O curso foi predominantemente: () noturno () diurno	
2.4) Pós-graduação <i>lato sensu</i> () sim () não () em andamento Curso/programa: Instituição: Tema do trabalho de conclusão: Ano de conclusão:	2.5) Pós-graduação <i>stricto sensu</i> () sim () não () em andamento Curso/programa: Instituição: Tema da pesquisa realizada: Ano de conclusão:
2.6) Como foi seu processo de escolha da Geografia como curso superior? A licenciatura fazia parte dos seus planos quando fez esta escolha?	
2.7) Ao longo da sua graduação você se dedicou integralmente ao curso e atividades acadêmicas?	() Sim () Não. Que atividade(s) foram realizadas concomitantemente? O que te conduziu à sua realização?

2.8) Como você avalia sua formação acadêmica voltada para o magistério:	2.9.1) No que se refere às disciplinas cursadas e aos professores formadores .
	2.9.2) No que se refere às suas expectativas e envolvimento pessoais em relação ao curso.
2.10. O curso de licenciatura contribui com suas atividades em sala de aula como docente de Geografia? Explique sua resposta.	

3) Trajetória na docência em Geografia e atuação profissional					
3.1) Complete o quadro abaixo com informações sobre sua trajetória profissional como professor					
Escola onde atuou/atua	Período de atuação	Séries para as quais lecionou/leciona	Porque encerrou suas atividades nessa escola?	Palavras ou expressões que caracterizam essa escola	Palavras ou expressões que caracterizam sua experiência nessa escola
3.2) Como você caracteriza o período inicial da sua carreira como professor de Geografia?					
3.3) Nesses primeiros meses/anos de docência, como você foi/tem sido recebido e acompanhado nas escolas? Qual a sua avaliação sobre isso?					
3.4) Considerando seu tempo de atuação no magistério, como você percebe e avalia :	3.4.1) Sua relação com as/os demais professoras/es na(s) escola(s) onde atua?				
	3.4.2) Sua relação com as/os alunas/os na(s) escola(s) onde atua?				
3.5) Ao longo de sua trajetória profissional qual o tipo de vínculo trabalhista estabelecido com as escolas/redes de ensino onde atuou/atua? Você acredita que esse tipo de vínculo tenha interferido/interfira na condução de suas atividades em sala de aula? Justifique sua resposta.					
3.6) Atualmente:	3.6.1) Em quantas escolas você leciona?				
	3.6.2) Em quais séries você leciona?				
	3.6.3) Em quantas turmas você leciona?				
	3.6.4) Em média, quantos alunos possuem as turmas para as quais leciona?				
	3.6.5) Em quais turnos você leciona? () manhã () tarde () noite				
	3.6.6) Quantas horas semanais você dedica às atividades na escola?				
	3.6.7) Quantas horas semanais você dedica às atividades da escola, fora do ambiente escolar?				
	3.6.8) Nos finais de semana você se dedica a atividades relacionadas à escola?		() Não		
		() Sim		() Na escola. Tipo de atividade: Esse tempo é remunerado? () Sim () Não () Em parte	
				() Em casa. Tipo de atividade: Esse tempo é remunerado? () Sim () Não () Em parte	

3.7) Como professor de Geografia, como você avalia a estrutura da(s) escola(s) onde atua? Essa estrutura interfere na sua prática como docente da disciplina? De que maneira?	
3.8) Nesses seus primeiros meses/anos de docência você participou de alguma atividade de formação de professores? Que tipo de atividade (curso, palestra, evento, etc.) e qual(uais) a(s) temática(a) abordada(s)?	
3.9) Essas atividades responderam de alguma forma às suas necessidades como docente em início de carreira ou contribuíram para sua atividade profissional? Explique.	
3.10) Para cada uma das opções abaixo, coloque os números de 1 a 5 para a frequência com que utiliza os materiais, meios e espaços listados para preparar atividades relativas à sua prática como professor (marque 1 para 'muito pouco', 2 para 'pouco', 3 para 'frequência mediana', 4 para 'com frequência' e 5 para 'com grande frequência'):	<input type="checkbox"/> Utilizo o livro didático e/ou apostilas disponibilizadas pela instituição na qual trabalho <input type="checkbox"/> Utilizo livros didáticos e/ou apostilas que eu mesmo procuro <input type="checkbox"/> Leio revistas e jornais impressos <input type="checkbox"/> Leio notícias e/ou curiosidades via internet <input type="checkbox"/> Leio livros ou revistas diversas <input type="checkbox"/> Assisto noticiário na televisão Assisto filmes <input type="checkbox"/> em casa <input type="checkbox"/> no cinema <input type="checkbox"/> Recorro à músicas que já conheço <input type="checkbox"/> Reservo um tempo específico para buscar músicas relacionadas aos conteúdos escolares <input type="checkbox"/> Frequento bibliotecas <input type="checkbox"/> Frequento museus e exposições <input type="checkbox"/> Vou ao teatro Outros (favor especificar a frequência):
3.11) Participa de alguma organização coletiva (sindicato, associações, grupos, partidos políticos, movimentos sociais, etc.)?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Especifique:
3.12) No mundo de hoje, como professora de Geografia...	3.12.1) Qual você acredita ser o papel da escola?
	3.12.2) Qual o papel da Geografia enquanto disciplina escolar?
3.13) Escreva três palavras ou expressões que sintetizem aquilo que significa para você, no(s) contexto(s) de trabalho no(s) qual(uais) você se insere/já esteve inserido:	3.13.1) "Ser professor"
	3.13.2) "Ser professor de Geografia"
3.14) Caso considere necessário, utilize este espaço para inserir informações que gostaria de acrescentar sobre os anos iniciais da sua carreira no magistério.	

Roteiro da entrevista semi-estruturada

- 1) Conte um pouco sobre suas primeiras experiências na escola (descrição dos primeiros dias de aula; sentimentos; preparação para elas; como pensava que seriam e como foram).
- 2) Quando você começou a lecionar, o que teve que aprender e “desaprender”? Conte como isso aconteceu. (situações/experiências que te ensinaram a lecionar)
- 3) Em que momento da sua vida você passou a se sentir professor? O que é preciso saber para ser professor? Fale um pouco sobre isso.
- 4) O que você considera que ainda precisa aprender sobre a docência? Quais seriam as condições ideais para que esse aprendizado acontecesse?
- 5) Você sente, na escola, que há diferença entre ser professor/a de uma disciplina qualquer e ser professora de Geografia? Se houver, quais seriam elas? (há demandas específicas para esse professor?) (ser professor de Geografia muda sua relação com a direção, com os outros professores, com os alunos?) (houve/há situações nas quais ser professora de Geografia se destacou/a na sua experiência na escola?)