UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

RODRIGO BEZERRA PESSOA

PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

João Pessoa - PB
2017

RODRIGO BEZERRA PESSOA

PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia - Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Orientadora: Dra. **MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE**

Linha de pesquisa: **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

João Pessoa - PB

2017

P475p Pessoa, Rodrigo Bezerra.
Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional / Rodrigo Bezerra Pessoa.- João Pessoa, 2017.
369 f. : il.

Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN

1. Geografia - Ensino. 2. Formação Docente.
3. Licenciatura em Geografia - Professores . I. Título.

UFPB/BC CDU: 911:37(043)

"Professores de Geografia em Início de Carreira: Olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional"

por

Rodrigo Bezerra Pessoa

Tese apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:

Profª Drª **Maria Adailza Martins de Albuquerque**
Orientadora

Prof. Dr. **Antônio Carlos Pinheiro**
Examinador interno

Prof. Dr. **Lenilton Francisco de Assis**
Examinador interno

Prof. Dr. **Vanilton Camilo de Souza**
Examinador externo

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Examinador externo

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado e Doutorado em Geografia

Maio/2017

Dedico

A todos os professores de Geografia recém-ingressos na atividade profissional docente e, em especial, aos professores participantes deste estudo. Sem vocês, esta tese não seria possível!

AGRADECIMENTOS

O resultado de uma pesquisa dessa natureza nunca é fruto de um trabalho individual. Para realizá-la, foi essencial o apoio de um grande número de pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade. Portanto, desejo expressar meus sinceros agradecimentos:

À Professora Dadá Martins, minha orientadora. Deparar-me, na universidade, com uma pessoa divertida, dedicada, bem-disposta, sorridente, dinâmica e comprometida com a investigação científica, com seus alunos, com o ensino de Geografia e, sobretudo, com a vida foi um grande privilégio. Agradeço por suas contribuições enriquecedoras, pela maneira como conduziu a orientação desta tese, ancorada na confiança, no respeito e na autonomia. Você é uma daquelas pessoas que cruzou o meu caminho para fazer a diferença. Muito obrigado!

Aos professores de Geografia, que gentilmente se dispuseram a colaborar com esta investigação. No papel de sujeitos desta pesquisa, vocês expressaram uma inestimável cumplicidade ao permitir, por meio do questionário e das entrevistas, uma profunda imersão em suas vidas e em suas trajetórias de formação e de atuação na docência, confiando-me suas experiências e opiniões. Por isso, esta tese também é de vocês!

A minha querida e amada esposa, Wilma Fernandes, pelo incondicional apoio e companheirismo dispensados em todos os momentos dessa caminhada, sobretudo pela compreensão e pela paciência nos inúmeros momentos em que estive ausente para trabalhar intensamente na pesquisa;

A minha mãe, Fátima, mulher guerreira, espelho de resiliência e a principal responsável por minha formação. Todas as palavras não seriam suficientes para agradecer o que a senhora fez por mim. Essa conquista também é sua! Ao meu Pai, Marcelo Rodrigues, pela oportunidade e pelo incentivo aos estudos. A minha irmã, Thayze Pessoa, pela força constante;

Aos companheiros de todas as horas, Joel Santos, Francisco Resende e Wellington Rodrigues, pela amizade, pelo apoio, pela cumplicidade, pela lealdade e pelas saídas nos fins de semana, regadas com um bom café e muitas risadas. Como é bom ter vocês como amigos!

A Chico, Joel, Wellington, Henrique e Wilma, pela leitura atenta e pelas preciosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, o que, certamente, fez com que ele se tornasse melhor;

Aos amigos Luiz Eduardo, Silvana, Luciana Medeiros, Joseane Abílio, Angélica e Deusia Ângelo, parceiros de um mesmo ideal, companheiros e cúmplices de dúvidas, angústias e alegrias. Obrigado pela amizade e pelo carinho!

Aos meus Amigos: Uriel, Renê, Alex, Rodrigo Pinheiro, Rogério, Fabrícia, Willa Maria, Josineide, Henrique, Silvana e Julice pelos momentos de aprendizagem constante e pela amizade solidificada, ao longo dessa caminhada e da vida, que, certamente se eternizará;

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB, pelos bons encontros, pelos diálogos e pela aprendizagem obtidos nos espaços da universidade;

Aos Professores Antonio Carlos Pinheiro, Vanilton Camilo de Souza e Carlos Augusto de Amorim Cardoso, pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e por contribuírem de maneira significativa para o aperfeiçoamento deste trabalho;

Aos Professores componentes da banca, Antonio Carlos Pinheiro, Lenilton Francisco de Assis, Luiz Eugênio Pereira Carvalho e Vanilton Camilo de Souza, pela disponibilidade em participar da defesa, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB, pelas discussões teóricas e pelo ensinamento proporcionado durante meu percurso formativo ao longo do Doutorado;

A Akene e Mirrayla, pelo imprescindível auxílio na transcrição dos depoimentos originados a partir das entrevistas;

A Sônia, secretária do PPGG, pela gentileza e pela agilidade na resolução das questões burocráticas;

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e à Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), por permitirem que eu me afastasse totalmente das minhas atividades acadêmicas, para que eu pudesse me dedicar com exclusividade à realização desta pesquisa;

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, que viabilizou o acesso aos dados, colocando a minha disposição a lista com os nomes dos egressos e o ano de conclusão dos alunos do referido curso;

Aos companheiros do Grupo de Pesquisas Ciência, Educação e Sociedade (GPCES), pelas discussões teóricas e pelas sugestões na construção desta pesquisa;

A Eliane Campos, que, gentilmente, produziu os mapas que compõem este trabalho. Obrigado pela boa vontade em ajudar-me!

À Professora Dra. Rejane Araújo, pelo capricho na execução da revisão linguística desta pesquisa;

À Professora Neila, pela tradução do resumo para a língua espanhola;

A Márcio Bento, pela revisão das referências bibliográficas;

A Deus, pelo dom da vida e por me dar força e saúde para chegar até aqui;

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para materializar esta pesquisa e que foram, de alguma maneira, colaboradores dessa etapa tão importante em minha vida.

A todos vocês, expresso minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho, que se insere no âmbito da formação docente, tem como propósito central investigar o início da trajetória profissional dos professores de Geografia, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação onde estão inseridos. Os professores, interlocutores da pesquisa, são licenciados, recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras - PB, com, no máximo, três anos de atuação na educação básica. O referencial teórico em que a tese se baseia envolve contribuições de pesquisadores que discutem sobre questões relativas ao período inicial da atividade profissional do professor na educação básica e a formação docente, com ênfase na formação inicial do professor de Geografia. No que se refere à escolha metodológica, optamos por uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Todavia, na tentativa de obter uma abordagem mais ampla e inteligível para compreender o problema estudado, também fizemos uso de indicadores quantitativos. A coleta do material de análise foi desenvolvida em duas etapas, com instrumentos e estratégias diferenciados para cada uma. Na primeira etapa da pesquisa, aplicamos um questionário a um conjunto de vinte e três professores iniciantes, com o objetivo de caracterizar seu perfil. Na segunda etapa, encaminhamos a investigação por meio de entrevista semiestruturada com cinco professores e elaboramos uma matriz organizada em quatro eixos de análise fundamentados na trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores, nos motivos que nortearam a escolha pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior, no processo de formação acadêmica e no período inicial da carreira docente. Os dados referentes à primeira fase da investigação foram organizados com a colaboração do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, e os resultados alcançados a partir das entrevistas foram sistematizados seguindo as etapas recomendadas pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa revelaram, entre outros aspectos, que a formação acadêmica tem se apresentado, em muitos momentos, distanciada da realidade prática em que os docentes irão atuar. Isso resulta no agravamento do "choque de realidade" sentido pelos professores quando ingressam na profissão. O início da atividade docente também foi relatado pelos novos professores de Geografia como um período marcado por uma série de dificuldades que, via de regra, assemelham-se bastante às indicações presentes na literatura sobre a temática. Das complicações mais presentes, destacamos os aspectos relacionados à gestão da sala de aula, como: indisciplina; falta de interesse e participação dos alunos; dificuldades relativas ao domínio de determinados conteúdos; questões burocráticas que envolvem o trabalho docente e difíceis condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais no Magistério. Nesse contexto, também ficou constatado que os professores de Geografia que estão em início de carreira desenvolvem o seu ofício de maneira isolada. Isso indica que os conhecimentos provenientes da atividade docente vêm sendo construídos em um cenário de carência de estruturas de apoio por parte dos estabelecimentos de ensino básico e das instituições formadoras, que, de modo geral, pouco se preocupam com o egresso. Em função disso, fica evidente a importância de estruturar programas institucionais de apoio, através de grupos colaborativos destinados a promover o desenvolvimento pessoal/profissional dos professores da educação básica e a favorecer uma maior discussão e reflexão acerca das necessidades enfrentadas nos primeiros anos da carreira docente.

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

RESUMEN

Este trabajo, que se inserta en el ámbito de la formación docente, tiene como propósito central investigar el inicio de la trayectoria profesional del profesorado de Geografía, considerando sus recorridos de formación inicial y los desafíos relacionados al contexto de trabajo donde se insertan. Los profesores, interlocutores de la investigación, son licenciados, recién-egresos de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras - PB, con, en el máximo, tres años de trabajo en la educación básica. El referencial teórico que la tesis se basa, involucra contribuciones de investigadores que discuten sobre cuestiones relativas al período inicial de la actividad profesional del profesor en la educación básica y la formación docente con énfasis en la formación inicial del profesor de Geografía. A lo que se refiere a la elección metodológica, optamos por una investigación de abordaje mayoritariamente cualitativa, desarrollada por medio de un estudio de caso. No obstante, en el intento de obtener un abordaje más amplia e inteligible para comprender el problema estudiado, también hicimos el uso de indicadores cuantitativos. La recogida del material de análisis fue desarrollada en dos etapas, con instrumentos y estrategias diferenciados para cada una de ella. En la primera etapa de investigación, aplicamos un cuestionario a un conjunto de veinte y tres profesores principiantes, con el objetivo de caracterizar su perfil. En la segunda etapa, encaminamos la investigación por medio de entrevista semi-estructurada con cinco profesores y elaboramos una matriz organizada en cuatro ejes de análisis fundamentados en la trayectoria personal, formativa y profesional de los profesores, en los motivos que orientaron la elección por la Licenciatura en Geografía como Curso Superior, en el proceso de formación académica y en el período inicial de la carrera docente. Los datos referentes a la primera fase de la investigación fueron organizados a partir de la aportación del *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 20.0, y los resultados alcanzados a partir de las entrevistas fueron sistematizados siguiendo las etapas recomendadas por la técnica de análisis de contenido. Los resultados de investigación revelaron, entre otros aspectos, que la formación académica se tiene presentado, en muchos momentos, alejada de la realidad práctica en que los docentes van a ministrar clases. Eso resulta en la agudización del "choque de realidad" sentido por los profesores cuando ingresan en la profesión. El inicio de la actividad docente también fue contado por los nuevos profesores de Geografía como un período señalado por una serie de dificultades que, en general, se asemejan bastante a las indicaciones evidentes en la literatura sobre el tema. De las complicaciones más evidentes, señalamos los aspectos relacionados a la gestión de la clase, como: indisciplina; falta de interés y participación de los alumnos; dificultades relativas al dominio de determinados contenidos; cuestiones burocráticas que envuelven el trabajo docente y difíciles condiciones de trabajo enfrentadas por esos profesionales en el Magisterio. En ese contexto, también se constató que los profesores de Geografía que están al comienzo de carrera desarrollen su trabajo de manera aislada. Eso indica que los conocimientos que provienen de la actividad docente vienen construyéndose en un escenario de carencia de estructuras de apoyo por parte de los establecimientos de enseñanza básica y de las instituciones formadoras, que, de modo general, poco se preocupan con el egreso. De esta manera, queda evidente la importancia de estructurar programas institucionales de apoyo, a través de grupos colaborativos destinados a promover el desarrollo personal /profesional de los profesores de la educación básica y favorecer una mayor discusión y reflexión sobre las necesidades enfrentadas en los primeros años de la carrera docente.

Palabras-clave: Profesores principiantes. Formación docente. Geografía.

LISTA DE ABREVIATURAS

Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
Ms.	Mestre
N.º	Número
Prof.	Professor
Prof.ª	Professora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Adaptação da representação do percurso temático da carreira docente de acordo com Huberman..... 54

Figura 2 Dinâmicas do ciclo da carreira do professor de acordo com Burke..... 56

Figura 3 Etapas percorridas para a análise das informações produzidas com a realização da pesquisa..... 139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Delimitação do universo da pesquisa.....	145
Gráfico 2	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o sexo.....	148
Gráfico 3	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o estado civil.....	148
Gráfico 4	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia segundo a cor da pele.....	149
Gráfico 5	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com a titulação profissional.....	159
Gráfico 6	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o tempo de exercício profissional no magistério.....	160
Gráfico 7	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com a dependência administrativa da/s rede/s de ensino onde trabalha/m.....	164
Gráfico 8	Sensação dos professores iniciantes de Geografia em relação à estabilidade no emprego.....	166
Gráfico 9	Frequência e proporção de professores iniciantes que lecionam outra/s disciplina/s além da Geografia.....	169
Gráfico 10	Atuação dos professores iniciantes de Geografia segundo o nível de ensino.....	171

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização do município de Cajazeiras no estado da Paraíba.....	107
Mapa 2	Localização dos municípios onde estão inseridos os *campi* da UFCG no estado da Paraíba.....	109
Mapa 3	Localização do CFP/UFCG no município de Cajazeiras.....	111
Mapa 4	Localização dos municípios onde lecionam os professores iniciantes de Geografia.....	152
Mapa 5	Fluxos estabelecidos entre os municípios onde residem e atuam os professores iniciantes de Geografia.....	154
Mapa 6	Deslocamentos dos sujeitos da pesquisa, quando eram estudantes de graduação, entre os seus respectivos municípios de origem e o de Cajazeiras	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Distribuição dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, segundo o Núcleo Específico, o de Opções Livres e o Complementar..... 131

Quadro 2 Sequência cronológica das entrevistas com os professores iniciantes de Geografia..... 178

Quadro 3 Caracterização do grupo de professores investigados..... 192

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEEI	Centro de Engenharia Elétrica e Informática
CES	Centro de Educação e Saúde
CE	Ceará
CFP	Centro de Formação de Professores
CH	Centro de Humanidades
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CSTR	Centro de Saúde e Tecnologia Rural
CTAA	Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar
CTRN	Centro de Tecnologia e Recursos Naturais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras
FSM	Faculdade Santa Maria
FASP	Faculdade São Francisco da Paraíba
FESC	Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras
GET	Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordestino

GO	Goiás
GPCES	Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade
GIEPELPS	Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Sociais
GPA	Grupo de Pesquisa Ambiental para o desenvolvimento sustentável do Semiárido
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Educação Superior
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIVIC	Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRD	Programa de Residência Docente
PPGG	Programa de Pós-graduação em Geografia
PPGE	Programa de Pós-graduação em Ensino
PROBEX	Programa de Bolsas de Extensão
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
RN	Rio Grande do Norte
SC	Santa Catarina
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UACS	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UNAGEO	Unidade Acadêmica de Geografia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE SIMBOLOS

% Percentagem

@ Arroba

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Idade dos professores iniciantes de Geografia.....	147
Tabela 2	Estados e municípios onde atuam os professores iniciantes de Geografia...	151
Tabela 3	Distribuição dos sujeitos pesquisados, segundo o ano de início e o de conclusão da graduação.....	156
Tabela 4	Distribuição dos sujeitos que estudavam e exerciam, simultaneamente, alguma atividade profissional no decorrer da graduação.....	157
Tabela 5	Demonstrativo salarial dos professores de acordo com os vencimentos mensais provenientes do Magistério.....	162
Tabela 6	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia segundo o tipo de vínculo institucional mantido com a rede de ensino onde trabalham.....	165
Tabela 7	Proporção de professores da rede pública, por tempo de Magistério, segundo o tipo de vínculo institucional mantido com a escola.....	167
Tabela 8	Mobilidade dos professores iniciantes de Geografia entre as escolas de ensino básico.....	168
Tabela 9	Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o/s turno/s em que lecionam.....	171
Tabela 10	Frequência e proporção de professores iniciantes, segundo a quantidade de horas semanais despendidas em sala de aula exclusivamente na disciplina Geografia.....	172

SUMÁRIO

1 PRELÚDIO À DISCUSSÃO: RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA..... 23

1.1 O caminho para a docência: ampliando o olhar com fios de lembranças do passado para compreender o presente..... 24

1.2 O início da trajetória profissional docente: fazendo-me professor de Geografia no cotidiano da sala de aula..... 30

1.3 Traçando a rota: a atividade profissional no Magistério Superior e as motivações que nortearam a escolha pela temática de investigação..... 37

1.4 Dos caminhos percorridos à justificativa do tema e à problematização do objeto de estudo..... 41

2 REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS..... 50

2.1 O ciclo de vida profissional dos professores e os primeiros anos da carreira: críticas e contribuições..... 50

2.2 Primeiros anos da docência: um debate a partir de diferentes pesquisadores..... 57

2.3 Professor novato: um olhar sobre as dificuldades relacionadas aos dilemas e aos desafios do início da carreira..... 65

2.4 Programas de inserção profissional: espaços de formação e assistência aos professores neófitos..... 69

2.4.1 Finalidades dos programas de inserção profissional..... 72

2.4.2 A importância do professor mentor como elemento-chave nos programas de inserção profissional..... 74

2.4.3 Universidade e escola básica: uma importante parceria para o aprimoramento dos programas de inserção profissional..... 76

3 INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA..... 79

3.1 Pontuações acerca da formação de professores e suas relações com a docência..... 80

3.2 Formação inicial do professor de Geografia: os primeiros passos de um percurso profissional..... 84
3.2.1 A (des)articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação inicial do professor de Geografia: limites, possibilidades e desafios em relação ao início da docência..... 87
3.2.2 As dicotomias ensino/pesquisa e Licenciatura/Bacharelado e seus impactos na formação do professor iniciante de Geografia..... 94
3.2.3 Tensões e interações entre as instituições formadoras e a realidade escolar: considerações sobre o ensino de Geografia e a inserção profissional..... 98
4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: LÓCUS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA..... 105
4.1 De que lugar estamos falando: o município de Cajazeiras..... 106
4.2 O lugar da pesquisa: Universidade Federal de Campina Grande..... 108
4.2.1 O Centro de Formação de Professores..... 110
4.2.2 O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras..... 113
4.2.3 O Projeto Pedagógico do Curso: alguns apontamentos..... 117
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA..... 134
5.1 O percurso metodológico da investigação..... 134
5.2 Os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos e os procedimentos utilizados para a coleta e a sistematização dos dados relativos à primeira etapa da pesquisa..... 139
5.3 Perfil dos professores iniciantes recém-egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras: o que revelam os dados da pesquisa..... 146
5.3.1 Perfil pessoal dos professores iniciantes de Geografia..... 146
5.3.2 Perfil acadêmico dos professores iniciantes de Geografia..... 155
5.3.3 Perfil profissional dos professores iniciantes de Geografia..... 160
5.4 Os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos e os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados relativos à segunda etapa da pesquisa..... 173

6 ANÁLISE DOS MOMENTOS CONSTITUINTES DO FAZER-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O QUE REVELAM OS DADOS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA..... 181
6.1 A trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores iniciantes de Geografia: percursos e olhares..... 181
6.2 As motivações dos professores iniciantes para escolherem a Licenciatura em Geografia como Curso Superior..... 192
6.3 Licenciatura em Geografia: olhares sobre a formação inicial..... 198
6.3.1 Percepção dos professores iniciantes sobre as disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos cursadas durante a formação acadêmica..... 199
6.3.2 Percepção dos professores iniciantes sobre as disciplinas de Prática de Ensino em Geografia e Estágio Curricular Supervisionado..... 204
6.3.3 Percepção dos professores iniciantes sobre a formação obtida no Curso de Licenciatura em Geografia, com vistas à atuação na docência..... 214
6.4 Vozes dos professores de Geografia: um olhar sobre o início da docência..... 217
6.4.1 O encontro com a docência: o que dizem os professores de Geografia..... 218
6.4.2 Experiências iniciais na atividade docente: dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia..... 220
6.4.3 O período inicial da docência: escassez de apoio e orientação por parte das instituições educativas..... 233
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 238
REFERÊNCIAS..... 249
APÊNDICES..... 266
Apêndice A Carta de apresentação aos possíveis interlocutores da pesquisa 267
Apêndice B Termo de consentimento livre e esclarecido..... 269
Apêndice C Questionário de caracterização do perfil dos professores iniciantes de Geografia..... 271
Apêndice D Entrevista semiestruturada: roteiro geral..... 278
ANEXOS..... 281
Anexo A Primeira estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras..... 282

Anexo B Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras..... 283

1 PRELÚDIO À DISCUSSÃO: RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta tese traz a reflexão de um tema que, de modo semelhante, abrangeu tanto o autor quanto os interlocutores que se apresentaram como alicerce para sua elaboração. Ela retrata o início da trajetória docente de professores de Geografia.

De modo particular, meu[1] interesse pela investigação dessa temática se justifica, basicamente, pelo fato de essa etapa se revelar como a mais desafiante no decurso do desenvolvimento profissional do professor e por não existir um grande número de produções acerca desse assunto no Brasil, especialmente quando envolve pesquisas relacionadas aos professores de Geografia, comprovação que despertou ainda mais o entusiasmo em progredir intelectualmente com esse processo investigativo.

Assim, mesmo que, frequentemente, negligenciada pela Academia e pelos centros de formação de professores, a fase de iniciação à docência tem se estabelecido por seu caráter distintivo e por suas características particulares, o que se configura como um período de fundamental importância na formação e na construção da identidade docente.

Tendo em vista o exposto, este capítulo introdutório tem como propósito abordar as origens do problema da pesquisa e o objeto de investigação. Com a finalidade de alcançar esse objetivo, relato, inicialmente, meu percurso formativo e profissional mencionando em vários momentos e em distintos lugares, os passos dados no caminho para construir, estruturar e desenvolver este trabalho, e reflito sobre minhas inquietações iniciais diante do meu próprio processo de formação como estudante e professor de Geografia.

A ideia inicial é de tecer possíveis relações entre minha formação e o ensino da referida disciplina, enfatizando, sobretudo, as convergências e as tensões relacionadas aos anos iniciais da docência. Para isso, apresento elementos que possam se estabelecer como reflexões para a investigação em curso. Em seguida, apresento os fundamentos norteadores da pesquisa, isto é, meu interesse por investigar a temática, incluindo as razões que me levaram a produzir este estudo, as questões que direcionaram a pesquisa, a formulação do problema a ser investigado, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a relevância do trabalho, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados e a estrutura da tese. Esses aspectos foram paulatinamente construindo o itinerário desta investigação científica.

[1] Como, neste item, refiro-me ao meu percurso pessoal e profissional, o tratamento será feito na primeira pessoa do singular.

Ancorado nessa concepção, os relatos que irei revelar se entrelaçam nas muitas histórias. Representam opiniões, dilemas, desafios, sentimentos e sonhos, elaborados, inicialmente, com base em minhas lembranças e, posteriormente, nas lembranças dos professores iniciantes, recém-egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada no município de Cajazeiras - PB.

Portanto, meu intuito com esta pesquisa é o de estabelecer um diálogo contínuo com os professores responsáveis pela formação acadêmica dos futuros docentes e com os que vivenciam diretamente os processos que configuram o objeto de nossas investigações, isto é, os professores iniciantes de Geografia, principais protagonistas do que aqui é explicitado e debatido, e colaborar para que a relação entre escolas e instituições formadoras possa ser mais produtiva e ultrapasse as cercas que, muitas vezes, impedem ou dificultam o avanço profissional dos recém-ingressos na atividade docente.

1.1 O caminho para a docência: ampliando o olhar com fios de lembranças do passado para compreender o presente

Ao dar início à formulação desta tese, inicialmente abalizada na (re)construção do meu percurso pessoal, compreendo o quanto esse regresso foi fundamental, pois tornou possível identificar que os caminhos explorados foram decisivos no modo de me apresentar na função que desempenho. Ao recuperar esse trajeto, descrevo as influências adquiridas na inter-relação de fatos que me acompanharam durante o processo formativo e a inserção no Magistério, que fundamentaram a constituição de minha identidade profissional. Nesse resgate, procuro elucidar os acontecimentos marcantes que delimitaram diferentes opiniões, atitudes e posicionamentos que adotei como professor de Geografia no início de minha trajetória na docência.

Em razão disso, redigir essa obra científica tem um valor singular para mim, porque meu percurso pessoal está, em grande medida, conectado com minha atividade profissional, que traz em si os sinais impressos do que fui/sou, através de um extenso trajeto de formação e reflexão sobre como me tornei docente em uma área particular - o ensino da Geografia.

Articulo, nessa perspectiva, a ideia de Nóvoa (1995), segundo o qual não é admissível fazer a disjunção do eu pessoal do eu profissional. Também adiciono a esse pensamento a não dissociabilidade do eu professor que se submete a pesquisar o tornar-se professor[2] de Geografia.

[2] Neste trabalho, adotamos a palavra “professor” para designar professoras e professores.

Nesse sentido, como professor formador, advogo da mesma opinião de Nóvoa e de Finger (2010), ao atestar para a conveniência de o formador de professores reexaminar seu processo formativo, visto que é muito difícil o docente entender sua formação ou tomar parte com a intenção de intervir em seu desenvolvimento profissional sem antes se esforçar por compreender a própria trajetória de vida.

Todavia, ao optar pelo tema desta pesquisa, irrefletidamente eu estava procurando trazer à memória a trajetória do meu processo formativo e profissional, pelo menos nos espaços em que minha história se entrelaça com a dos sujeitos[3] desta pesquisa, isto é, a escolha pela Geografia, a formação acadêmica[4] e as aprendizagens, as aflições, as incertezas, as dificuldades e os questionamentos surgidos no início de minha inserção no Magistério.

Portanto, penso ser importante regressar aos principais acontecimentos ocorridos ao longo do meu percurso formativo, para trazer à baila, por intermédio da reflexão, como me tornei professor de Geografia, refletindo sobre as posturas utilizadas nos diversos momentos dessa trajetória, para, em seguida, entender como os sujeitos desta pesquisa se constituíram professores em início de carreira. Desse modo, representar, por meio da escrita, pensamentos e ações sobre si mesmo não é fácil, porquanto demanda a exposição de acontecimentos e de emoções vividos pelo próprio pesquisador. Nessa conjuntura, o indivíduo que exerce a função de enunciar o discurso é, ao mesmo tempo, personagem e responsável pela criação textual, ao refletir sobre a própria trajetória profissional.

Nessa atitude de o próprio autor da pesquisa ser desvelado para o outro, em algumas ocasiões, indaguei: em que momento ocorreu o meu envolvimento com a Geografia? Ao certo, não sei! E tenho dúvidas se foi no curso de formação. É bem provável que minha inclinação pela Geografia tenha tido influência de um antigo professor de uma escola privada de ensino fundamental, cuja maneira de pensar e de agir se diferenciava dos outros professores devido à informalidade com que se relacionava com os alunos. Sua autoridade no domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos era nítida, suas explanações eram marcadas por produtivos debates e, o tempo todo, demonstrava sua afinidade com a profissão e a Geografia. Com uma abordagem sem complicações, ele adorava realizar, em sala de aula, atividades pedagógicas pouco usuais entre os meus antigos mestres, incluindo jogos, peças de teatro,

[3] Empregamos os termos sujeitos, interlocutores, colaboradores, participantes e informantes, para nomear, de modo genérico, os professores iniciantes, egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, que participaram da investigação.

[4] Quando utilizamos os termos formação acadêmica, formação superior e formação inicial, estamos remetendo ao período específico quando o estudante frequenta um curso de graduação em um estabelecimento de ensino superior.

dinâmicas, músicas e vídeos. Ele conseguia construir juntamente conosco os conceitos da Geografia e indicar a importância dessa disciplina para nossa vida. Foi nesse contexto em que a Geografia se revelou uma disciplina atrativa e fascinante para mim, pois trazia à tona questões relativas ao meu cotidiano e a ordem social vigente na época.

Gostava muito dos conteúdos que tratavam da temática ligada à geopolítica e à problemática ambiental. Interessava-me mais ainda quando esses mesmos conteúdos eram trabalhados levando em conta a realidade em que estava inserido, apreciava os assuntos relacionados aos diversos países espalhados pelo globo, viajava por meio deles e fantasiava sobre como seria morar nesses lugares longínquos. Que sentido teria a vida em uma metrópole europeia ou em uma pequena aldeia africana? Recordo muito bem desses momentos e dessas reflexões.

Acredito que minha vontade de ser professor dessa disciplina foi se constituindo nas relações instituídas ainda no ensino fundamental, apesar de esse entusiasmo ter permanecido latente em todo o percurso pela escola pública no ensino médio.

Confesso que as aulas de Geografia no ensino médio não exerciam tanto encanto, eram pouco atrativas, essencialmente fundamentadas no livro didático e em textos enormes e sem sentido para mim, quase sempre abarrotados de longas listas de atividades, com pouca problematização e contextualização dos temas abordados. Diferentemente das aulas proferidas na época do ensino fundamental, essas eram puramente marcadas pela previsibilidade e se apresentavam sem muito propósito, centradas somente em uma grande variedade de assuntos a serem memorizados para a realização das avaliações. A impressão que tinha era de que a Geografia concebida durante o ensino médio não fazia parte do meu mundo.

Nesse período, minha relação com a disciplina consistia simplesmente em memorizar os conteúdos do livro didático. Minha intenção não era de compreender a razão por que os conhecimentos ali presentes se davam da forma como eram apresentados e era desconfortante ter que decorar nomes de rios e de capitais. Em meus momentos de estudo, não pensava criticamente em construir um conhecimento sobre os assuntos abordados em sala de aula e, quase sempre, estudava no dia que antecedia as provas, com o simples objetivo de obter uma boa nota e ser aprovado. Para mim, todo esse processo era um verdadeiro tédio!

A professora quase não estimulava os alunos a ter interesse pela aprendizagem e a entender a importância da Geografia. As aulas eram fastidiosas, porquanto se limitavam à exposição no quadro negro e ao livro didático. Penso que seu objetivo resumia-se em concluir os capítulos apresentados no livro e a executar religiosamente o plano de curso. Portanto,

estudar Geografia não tinha grande significado nesse contexto, e isso acontecia por causa da maneira como a minha antiga professora ensinava a disciplina.

No final do ensino médio, chegou a hora de tomar uma grande decisão: escolher o curso. Naquele momento, o desejo de ser professor de Geografia, que se manifestou no ensino fundamental, começava a emergir, todavia ainda estava em dúvida entre o Curso de Geografia e o de Contabilidade. Certamente, essas experiências positivas e negativas vivenciadas no decorrer do ensino básico contribuíram para despertar em mim essa indecisão. No entanto, mesmo diante das incertezas, prestei vestibular no ano de 1996 para o Curso de Licenciatura em Geografia.

Em 1997, encontrava-me em outro contexto - dessa vez, como aluno do referido curso, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* de João Pessoa - PB. Meu ingresso na Academia foi o mais expressivo marco de meu trajeto de estudante que alcançava esse grau de instrução. Foi nessa circunstância em que me defrontei com uma Instituição totalmente desconhecida, com organização, planejamento e funcionamento peculiares, totalmente diversos da escola que já estava incorporada ao meu mundo particular.

A falta de conhecimento sobre a estrutura do aparelho universitário produzia em mim uma sensação de insegurança que, aos poucos, foi sendo resolvida, por compreender o novo universo que me cercava. Penso que essa falta de segurança estava associada à transição de uma etapa escolar, que certamente demanda mais dependência por parte do aluno, para outro estágio completamente diferente do anterior, quando se reivindica mais autossuficiência. Essa questão, como atesta Snyders (1995), pode estar relacionada ao fato de que, na Academia, o docente pode apresentar-se menos necessário - ele parece desempenhar uma função menos central do que nas instituições de educação básica onde as funções de controle e de vigilância tornam-se maiores.

Portanto, inserido nesse contexto, entendi que precisava “me virar” sozinho já nos contatos iniciais com esse lugar até então desconhecido, visto que tive que me matricular em diferentes disciplinas e, por meio de códigos, encontrar os lugares onde deveria assistir às aulas e, ainda, entrar em contato com a coordenação, com os laboratórios e os ambientes de professores, quando precisava de algum tipo de esclarecimento. Essa aparente complexidade, sobretudo relacionada ao desenvolvimento do processo da autonomia na Academia, foi superada sem muita tensão. Paulatinamente, fui me adaptando à lógica de funcionamento, até que, em pouco tempo, comecei a me sentir familiarizado.

Minha formação acadêmica se caracterizou por importantes descobertas, e a oportunidade de poder frequentar as aulas na universidade era um acontecimento especial, uma

aprendizagem nova. O acesso à biblioteca e ao seu rico acervo foi muito útil e é digno de ser destacado, já que não era possível sair daquele ambiente sem uma razoável quantidade de livros para estudar. Naquele lugar, li e aprendi coisas que, de modo algum, fazia ideia que alguém pudesse ter imaginado nem redigido.

No período em que cursei a graduação, foram realizados inúmeros trabalhos de campo, em diferentes disciplinas e foi com essa ferramenta metodológica que comecei a compreender, pouco a pouco, a complexidade do espaço geográfico. Também foi na graduação que iniciei, timidamente, a experiência com a pesquisa científica. Sob a orientação dos mestres, fiz meus primeiros trabalhos, realizei cálculos de levantamento topográfico, procedi à leitura de fotos aéreas, realizei entrevistas, apliquei questionários e, como resultado dessa experiência, produzi os primeiros artigos que, posteriormente, foram publicados em anais de eventos científicos.

Para não me alongar demasiadamente sobre essa fase inicial na Academia, a análise que faço dela aponta, sobretudo, para uma sólida formação direcionada às disciplinas da área específica do curso, com ênfase no domínio dos conteúdos geográficos, contudo sem articular e desenvolver as atividades que deveriam ser realizadas na docência. As disciplinas de conteúdo geográfico não nutriam diálogo algum com as disciplinas pedagógicas, que também não se aproximavam das específicas, e isso impossibilitou uma formação mais dialógica com a sala de aula da educação básica, o que deixava evidente a falta de diálogo entre o conhecimento acadêmico e o escolar.

Durante as aulas na universidade, em algumas ocasiões de abertura para a troca de ideias, alguns companheiros de turma revelavam as aflições e as inquietações provenientes do período de iniciação na docência. O "choque de realidade"[5] aparentava ser amiudamente repetido pelos alunos que já se encontravam no Magistério, e questões mais pontuais começavam a vir à tona, como: as dificuldades sobre o domínio dos conteúdos e dos procedimentos técnicos e metodológicos de ensino; a falta de articulação entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos a serem ensinados; a indissociabilidade entre, ensino, pesquisa e extensão na formação do professor e, nesse quesito, levantavam-se dúvidas acerca da preparação ofertada pelo Curso de Licenciatura.

Ademais, prevalecia entre nós a imaginação de que o estágio, ofertado, na época, apenas no último ano do curso, não seria suficientemente capaz de corresponder às expectativas e às

[5] Expressão cunhada por Veenman. Configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade - segundo suas vivências anteriores, em especial, o que lhe foi apresentado no Curso de Formação Inicial - e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional. (LIMA et al., 2007, p. 143)

atribuições, com o intuito de alicerçar e preparar o futuro professor. Devido a essa situação, tomava corpo entre alguns alunos, mais precisamente os que se encontravam no final do curso, o seguinte impasse: estou terminando a Licenciatura em Geografia. E agora? Será que estou habilitado para passar a ocupar o cargo de professor na educação básica?

Nesse sentido, fui orientado a procurar uma escola para fazer o estágio sem saber claramente como proceder nessa etapa de minha formação. Em diversos momentos, tive a sensação de estar sem rumo, sem saber o que registrar e como registrar, sem discernir o que era ou não importante nas observações e na regência das aulas. Durante o estágio, algumas indagações passaram a permear meus pensamentos: por que os conteúdos que se aprendem na graduação se diferenciam dos que são ensinados no ensino fundamental e no médio? Por que, na escola básica, eu aprendi uma Geografia, e na universidade, outra? Por quais motivos o que se debate na Academia, muitas vezes, não chega aos bancos das escolas? Esses questionamentos geravam em mim certo incômodo e uma forte sensação de insegurança, pois passei a perceber quão complexa e desafiadora era a prática pedagógica do professor no dia a dia da sala de aula.

Atualmente, entendo que os conhecimentos elaborados no contexto de minha formação acadêmica, ainda que tenham sido de grande relevância para meu desenvolvimento como professor de Geografia, não foram suficientemente capazes de atender às exigências da prática cotidiana realizada na escola. Todavia, tenho plena consciência de que isso não seria possível, posto que o processo de formação do professor é permanente e incorporado ao seu dia a dia, no desenvolvimento de sua carreira profissional no Magistério.

Nessa fase, também fui, aos poucos, adquirindo a percepção de que o conjunto de circunstâncias e fatos inter-relacionados que envolvem a prática docente é complexo e multifacetado. Então, comecei a compreender que não aprenderia, em nenhuma das disciplinas cursadas, práticas pedagógicas que me auxiliassem a reger as aulas no ensino fundamental e no médio.

Decerto, os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial colaboraram, de modo particular, para estimular em mim as inquietações que ganharam intensidade nesse resgate de construção da minha atividade profissional. E é fundamentado nesse raciocínio, que, no próximo item, prosseguirei narrando, recordando e, provavelmente, atribuindo um novo significado ao que vivenciei no início de minha inserção na docência.

1.2 O início da trajetória profissional docente: fazendo-me professor de Geografia no cotidiano da sala de aula

Todo início não é fácil. Na maioria das vezes, não sabemos o que nos aguarda no percurso a caminhar. Os primeiros anos da profissão docente, da mesma forma, não são desprovidos de angústias e de tensões - como pode nos dar a impressão o trabalho realizado por alguns professores mais experientes. Por isso, antes mesmo de investigar qualquer ideia ou concepção acerca do Magistério, podemos partir do pressuposto de que herdamos um saber resultante da experiência escolar que vem desde o nosso ingresso nos primeiros anos do ensino fundamental. Todos nós, que concluímos um Curso Superior de Licenciatura, sendo professores ou não, estudamos, aproximadamente, doze anos, na escola básica, e quatro, na graduação, o que nos conduz a raciocinar que estamos bem familiarizados com a carreira profissional que passamos a integrar.

Nesse contexto, uma pergunta é necessária: estamos, de fato, familiarizados com a profissão? - Podemos dizer que sim, mas, provavelmente, não tanto quanto pensamos, em razão de que nossa nova atribuição nos faz experimentar um conjunto de circunstâncias e experiências em tempo algum vivido. Teremos, então, de cumprir uma rotina de obrigações que não eram conhecidas quando estávamos na condição de alunos. Ademais, os processos de ensinar e aprender são distintos e requerem saberes diferenciados. Portanto, ao dar início à atividade profissional docente, defrontei-me com situações novas que me fizeram perceber claramente a opção por uma carreira ainda inexplorada.

Como uma atividade profissional a que estamos tão habituados pode se parecer tão diferente quando passamos para “o lado de lá”? Por mais que, no dia a dia como aluno, tenhamos participado de inúmeras aulas, não é possível conjecturar a responsabilidade, o planejamento e o esforço dos professores para que uma aula aconteça a contento, tampouco adivinhar qual será a reação dos alunos perante nossas explanações, sem falar nas condições de trabalho no Brasil, que, na maioria das vezes, não nos favorece ou auxilia.

Assim, por mais tempo que possamos nos dedicar a compreender a docência e nos avaliar como instruídos e seguros para assumi-la, constantemente, iremos nos deparar com acontecimentos jamais concebidos e experimentados. Contudo, só quando nos apropriamos do cargo de professor é que percebemos o peso da posição assumida. Ao mesmo tempo, somos responsáveis pelo triunfo, mas igualmente estamos sujeitos à falta de êxito.

Tendo como referência os meus anos como estudante da escola básica, ao optar por essa profissão, pensava, sinceramente, que iria adentrar a sala de aula e encontrar os alunos ávidos

por aprender Geografia, e que a mim só bastaria cumprir o papel para o qual fui designado e, no final, obter as manifestações carinhosas dos alunos satisfeitos com o meu rendimento. Entretanto, aprendi rapidamente que estar como espectador, mesmo que participando do ato, é diferente de estar na direção do espetáculo. Só tive a oportunidade de compreender as delícias e as agruras de conduzir e orientar uma sala de aula quando, de fato, tornei-me professor.

O registro de Mariano (2006a, p. 19) ilustra bem esse posicionamento:

> Sonhamos com a estreia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma grande ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Mas, será que é mesmo isso que encontramos?

Tenho, assim como Mariano (2006a), a impressão de que, na maioria das vezes, não! Ao nos encontrarmos com a cultura presente na escola, observamos suas múltiplas faces e compreendemos que a estrutura como foi constituído o conhecimento profissional na universidade foi pensada para uma escola e para um aluno que só existe na ideia, no imaginário. Esse panorama é reafirmado por Schnetzler (2000, p. 22), ao afirmar que os cursos de formação de professores "[...] tratam de um aluno ideal, de um professor ideal, de uma escola ideal. E onde fica a escola real, o cotidiano escolar concreto, com suas situações complexas, às quais teorias e modelos ideais não se ajustam?"

Hoje, ao refletir sobre esse período, lembro-me como a minha trajetória inicial foi percorrida na solidão, com pouca oportunidade de exercer interação com meus pares. A dificuldade de manter relações mais próximas com os colegas de profissão, em especial, com aqueles que exerciam a função há mais tempo na escola, era clara, e a escassez de acolhimento também decorrente de professores desconfiados, com receio de perder o espaço já conquistado, revelava o quanto era complicado adentrar aquele mundo particular, e essa falta de afetividade refreava qualquer ação de tentar me tornar mais próximo.

Percebia, nas entrelinhas, um pacto silencioso de que os recém-chegados deviam ser mais reservados em seus atos e em suas ações, para que sobre nós não fosse expresso julgamento ou opinião prejudicial a respeito de ter a intenção de sobressair diante dos companheiros mais experientes. Portanto qualquer proposta mais audaciosa poderia ser entendida como um gesto intimidativo à tranquilidade da maior parte dos que estavam há mais tempo na escola. A respeito disso, Nóvoa (1995) indica que a estrutura regular das instituições de ensino básico não estimula

a partilha dos saberes entre os docentes e deixa de gerar espaços para trocas significativas no percurso formativo.

O suporte oferecido pela direção pedagógica era pouco efetivo, porquanto só abrangia aspectos básicos, com o objetivo de tentar manter a mínima ordem na escola. O corpo institucional aparentava não mostrar nenhuma preocupação em acompanhar os jovens professores nem de prestar uma assistência mais próxima no exercício inicial da docência. Por vezes, sentia-me perdido naquele ambiente, atirado à própria sorte e tinha que descobrir, por minha conta e risco, as prováveis soluções para os problemas encontrados.

Afora o embate proporcionado pela nova conjuntura vivida profissionalmente e a insegurança motivada por fatos inter-relacionados ao ambiente escolar, ainda tinha que lidar com uma diversidade de tarefas que me eram solicitadas pela Instituição, tais como: organização de planejamento bimestral e anual, elaboração de planos de aula, demandas administrativas, estudantes, pais de alunos, exercícios, diários de classe, avaliações, correções, dentre outras várias exigências pertinentes à estrutura da escola.

Outros elementos que se apresentavam nesse confuso ambiente inicial e que contribuía para aumentar as incertezas eram os entraves de natureza pedagógica, como: classes quase sempre abarrotadas, alunos trabalhosos, salas de aula heterogêneas (geralmente reservadas para os professores iniciantes), parcos recursos didáticos, na maior parte das vezes, limitados ao quadro negro e ao giz. Nos primeiros anos da minha atividade profissional, esses desafios eram enfrentados quase todos os dias, o que, apesar de causar falta de segurança e desgosto, não me fez desistir.

Dessa forma, estava lançado o desafio. Abandonar o barco, de modo algum! Não devia abdicar da aspiração, que me fizera percorrer um longo caminho de formação acadêmica em busca da minha realização profissional - a docência. Necessitava, contudo, encontrar meios para vencer os medos e os obstáculos.

Por essa razão, considero pertinentes as ideias de Freire e de Shor (1987), que entendem que a condição para que o professor continue na profissão docente é a capacidade de superar os sentimentos inquietantes em situações de medo e de insegurança como possibilidade de desenvolvimento profissional:

> O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 76)

Apesar desse ambiente complexo, conseguia continuar entusiasmado para enfrentar os riscos e compartilhar meus conhecimentos com os alunos que, geralmente, apresentavam-se inclinados a aceitar o que eu proporcionava como conteúdo de ensino. Experimentava uma vontade intensa de ensinar e de lançar luz sobre temas até então inexplorados pelos estudantes.

Nessa falta de vínculo afetivo com os meus colegas de profissão e de relações escassas, fui estabelecendo laços de amizade com os estudantes, esforçando-me para conquistar o meu espaço através da dedicação à docência. Por meio do reconhecimento e da aceitação dos discentes ao trabalho realizado, fui, aos poucos, demonstrando confiança no meu próprio modo de ser e de agir como professor. Nesse ínterim, da mesma forma que havia uma segurança fragilizada quanto ao conhecimento dos conteúdos, também existia uma sensação de não estar plenamente seguro em relação às metodologias adotadas em sala de aula e, ao mesmo tempo, de estar desamparado na maneira de agir em determinadas situações, resultantes, principalmente, dos conflitos relacionados à falta de motivação e à indisciplina dos estudantes.

Tive muito trabalho para estimular e comandar os alunos em classe. Era muito exaustivo empenhar-me em aulas que se prolongavam por mais de 50 minutos, aparentava ser contra a natureza humana dos adolescentes ficarem, durante um curto período de tempo, prestando atenção as minhas explanações. Manter-me calmo, às vezes, parecia missão impossível. Isso me deixava muito angustiado, desanimado e inseguro e me trazia constantes questionamentos sobre minha formação acadêmica e meu desempenho na função. Essas dificuldades vêm ao encontro dos problemas encontrados nas pesquisas elaboradas por Veenman (1988), cujos estudos apontam que a indisciplina na sala de aula e a falta de motivação dos estudantes para a aprendizagem são as principais fontes de mal-estar apontadas pelos professores iniciantes, o que colabora para o “choque de realidade”.

Percebi que, para amenizar essas dificuldades, foi primordial relacionar-me bem com os estudantes e planejar sistematicamente as atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula. Planejar não foi um exercício dos mais simples, principalmente quando não podia dispor do auxílio da equipe pedagógica e dos professores mais experientes. Estudo constante e análise mais contundente da minha postura como professor e do material empregado no decorrer das aulas foram fundamentais para melhorar essa condição e diminuir o sentimento de impotência pedagógica que me levava a questionar a eficiência de minha prática em sala de aula.

Entre essas questões, destaco que minha iniciação na profissão foi repleta de descobertas, algumas positivas, outras nem tanto. Ainda assim, percebo que a formação acadêmica que obtive não deu conta de sanar questões importantes, sobretudo nos momentos

quando me senti desprovido de recursos e de ações que me auxiliassem a contribuir para entender a complexidade do fazer pedagógico cotidiano.

Ao dar início a minha atividade profissional, experimentei dilemas estabelecidos como inerentes pelos estudiosos que tratam dessa fase do exercício no Magistério, como: falta de segurança no que diz respeito ao domínio da classe e ao domínio dos assuntos a serem ministrados em sala de aula; sensação de estar sozinho e entusiasmo inicial por ter uma sala de aula e meus próprios discentes (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002; VEENMAN, 1988). Contudo, disposição, aplicação, fascínio pela docência e reflexão constante formaram as bases estruturais que me fizeram suportar o início da docência.

Nesse início de caminhada, sentia uma grande ansiedade resultante da ideia fixa de ministrar aulas de que os alunos gostassem, todavia não havia clareza dos métodos e das técnicas que seriam utilizados para atingir o objetivo proposto. Eu tinha convicção de que não dominava suficientemente os conhecimentos geográficos e pedagógicos e a sensação de não estar seguro era algo constante. Algumas incertezas conduziam-me a questionamentos que me deixavam receoso e aflito com a grande incumbência que estava sobre mim: será que os discentes irão me acolher? Conseguirei exercer satisfatoriamente o Magistério como professor de Geografia? Como eu, sem nenhuma experiência profissional, poderei contribuir para o crescimento intelectual dos meus alunos?

Por causa dessas inquietações, reservava, todos os dias, uma boa quantidade de horas, a fim de me dedicar à preparação das aulas. Com o objetivo de demonstrar que tinha conhecimento sobre os conteúdos geográficos, quase sempre me antevia aos possíveis questionamentos dos discentes e já antecipava o que eles iriam me indagar. Depois de algum tempo, comecei a refletir, do ponto de vista lógico, que minha forma precipitada de atuar em sala de aula, provavelmente, poderia causar mais prejuízos do que favorecimento aos estudantes, porque impossibilitava que eles revelassem suas reflexões e suas incertezas.

Uma questão não resolvida, nesse período de inserção profissional, ainda estava muito presente em minha prática pedagógica. Era a forma de ensinar, fundamentada na perspectiva de imitar modelos consagrados como bons (PIMENTA; LIMA, 2008). Desse modo, procurava ensinar Geografia aos meus discentes seguindo o modelo pautado em minhas experiências vividas lá no ensino fundamental. Porém, com essa forma de conduzir as aulas, não consegui dar um ensino de boa qualidade aos estudantes. O sentimento de insatisfação devido ao desapontamento foi enorme, demorei certo período para entender que, mesmo dominando os conteúdos, os métodos e as técnicas de ensino, o que não era o meu caso, seria incapaz de ensinar Geografia aos meus alunos da mesma maneira que havia aprendido, em razão de que o

saber da experiência, como afirma Larrosa (1996, p. 136), é “particular, subjetivo, relativo e pessoal, é finito, ligado à maturidade de cada indivíduo”.

Pimenta e Lima (2008) asseveram que, nem sempre, trazemos conosco elementos para essa ponderação crítica e, muitas vezes, na aprendizagem da docência, tentamos transpor os modelos de ensino em situações para as quais não são adequados. Como corolário disso, passei a entender que o ensino tem a capacidade de se transformar, e os estudantes que frequentam a escola também. Paralelamente a essa situação, compreendi que não poderia ficar preso às experiências exitosas do meu primeiro professor de Geografia do ensino fundamental, sob o risco de cometer anacronismo, ou seja, de não me enquadrar na escola e nos alunos de hoje.

Atualmente, ao pensar de modo reflexivo sobre essa época, compreendo que não fazia bom uso do que os discentes ofereciam a partir de suas experiências de vida, pois não estabelecia em minhas aulas analogia entre os assuntos debatidos na classe e os saberes oriundos de suas práticas cotidianas. Penso que isso acontecia pela razão de exercer em sala de aula uma visão conteudista da Geografia, reduzida, em grande parte, ao livro didático. Dessa forma, o saber empregado por mim era de pouca interlocução entre os discentes e os assuntos ministrados. Sobre isso, recordo-me das palavras de Charlot (2000, p. 61), quando afirma que “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em um confronto interpessoal”. Nesse contexto, a concepção de saber resulta da relação do indivíduo consigo mesmo e com outras pessoas, que estruturam, moderam, legitimam e compartilham esse saber produzido.

Ao término das explanações, procurava pensar sobre o que havia planejado para a aula e, nem sempre, sentia-me realizado com meu desempenho profissional. Refletia se alguns assuntos ministrados poderiam ser tratados de outra maneira, de outro ponto de vista, se eu teria me expressado de modo transparente e didático para os alunos, conduzindo bem a compreensão dos conteúdos abordados. Entendi, então, que meu exercício profissional, nos primeiros anos de atividade no Magistério, estava sendo estruturado por tentativas de ações em alguns momentos apropriadas e, em outras ocasiões, seguindo uma direção totalmente equivocada.

Na elaboração dos exames avaliativos, procurava atribuir mais importância à capacidade de reflexão dos alunos. Contudo eram evidentes a hegemonia e a supremacia do exame escrito sobre as demais formas de avaliar, o qual permanecia propositadamente recebendo a maior atribuição de valor, pelo fato de ainda não ter autoconfiança para avaliá-los de outro modo.

Os conhecimentos que eu dominava não estavam sendo suficientemente capazes de corresponder as minhas atribuições como professor de Geografia, principalmente para resolver conflitos em minha prática profissional. Com o passar do tempo, comecei a perceber que minha

prática em sala de aula era semelhante ao tipo de ensinamento que eu tanto censurava na época em que era estudante da escola básica e da graduação. Porém, como proferir de outra maneira se não me considerava instruído para agir de modo oposto?

Esforçando-me para conseguir sanar essas deficiências, buscava suporte em livros de didática, de educação e, sobretudo, naqueles que tratavam da temática Geografia escolar. Assim, aos poucos, fui percebendo que era improvável me deparar com uma epistemologia que incorporasse por inteiro as mais diversas circunstâncias vivenciadas em sala de aula.

Com o decorrer do tempo e através dos saberes desenvolvidos na prática, fui adquirindo autoconfiança e comecei a criar minha forma particular de ensinar, de tratar com os acontecimentos e os imprevistos que acontecem na sala de aula e de questionar sobre qual seria meu papel como professor de Geografia na educação básica. Dessa maneira, fui me estabelecendo, me formando e me reconhecendo cada vez mais como professor e, aos poucos, fui percebendo que ensinar Geografia não se resumia em transmitir os conteúdos dessa disciplina com um repertório recheado de atividades para meus alunos e entendi que, nessa profissão, é mais do que necessário refletir constantemente sobre a ação do professor no cotidiano da sala de aula e que apenas conhecer as teorias da ciência geográfica não representava garantia alguma de aprendizagem para os alunos. Afinal, ainda que seja de extrema importância, só o campo epistemológico da ciência que estudo não me possibilitaria fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o papel e a importância dessa disciplina na educação básica.

Dos primeiros anos de atividade profissional, extraí valorosos ensinamentos que contribuíram, de maneira significativa, para meu percurso no Magistério. Aprendi que os obstáculos inerentes à fase inicial da docência podem ser superados com muita reflexão e posterior intervenção sobre as ações praticadas em sala de aula e que, como observa Freire (1996, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em virtude disso, aprendi que tanto eu quanto os alunos, como seres humanos históricos e inacabados, estamos em constante processo de desenvolvimento. Por fim, também aprendi que, no processo de ensinar Geografia, é necessário combinar os saberes da docência com sentimentos de carinho e de ternura.

Hoje compreendo que os primeiros anos de atuação no Magistério foram essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi durante esse período em que tive consciência de que a formação adquirida no Curso Superior não só estava distante e desarticulada do meu contexto prático de exercício na docência, como também não tinha dado espaço para se refletir, conforme destaca Kaercher (2004), sobre aspectos “não racionais” da docência que são tão

presentes na relação professor-aluno, como: o conflito, o insucesso, o medo, a insegurança, a resistência, a indisciplina e o desinteresse. Entretanto, a imersão no espaço escolar me permitiu, igualmente, entender que não existe curso de formação docente que nos ensine a exercer de forma plena o ofício de professor. Por essa razão, entendo que também é no processo de evolução gradual e progressivo do exercer a profissão que nos tornamos professores e adquirimos os conhecimentos e as habilidades para desempenhar a função. Esse aprendizado sobre a docência está em permanente estruturação e se desenvolve em toda a extensão da carreira docente.

Nesse sentido, minha reflexão se coaduna com a de Cunha (2004, p. 530), quando afirma que "[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos e novas interações".

Dessa forma, entendo que a aprendizagem da docência é uma ação de caráter permanente, que, em maior ou em menor escala, vai se efetivando com o exercício da profissão e pode apresentar, como ponto de partida, os conteúdos e os conhecimentos assimilados na formação acadêmica, que estarão exercendo muita ou pouca influência no cotidiano das práticas realizadas pelo professor em sala de aula.

Ao examinar essa sequência de acontecimentos ocorridos ao longo desse período, caracterizado por muitos desafios, mas também muitos estímulos, posso afirmar que as sinuosidades que tive que percorrer foram também responsáveis pela construção da minha identidade pessoal e profissional. E como foi significativo transpor essas dificuldades, derrotar as possibilidades de fracasso e procurar novos caminhos para continuar o percurso.

Assim, com base nas narrativas observadas e atendendo ao aspecto de continuidade e de dinamicidade de minha trajetória formativa e profissional, surgiram dois novos contextos de análise: a Pós-graduação e a inserção no Magistério Superior. Esses novos fatos passaram a ser adicionados às reflexões até então realizadas e me auxiliaram a arquitetar, de modo mais perceptível, meu objeto de investigação. É sobre esse aspecto que refletirei na próxima seção.

1.3 Traçando a rota: a atividade profissional no Magistério Superior e as motivações que nortearam a escolha pela temática de investigação

Refletir a respeito da formação e da prática pedagógica não é um exercício simples, pois envolve aspectos diversos, com diferentes formas de inter-relação, às vezes de difícil compreensão, mas que me levaram a perceber, com o desenvolvimento de minha própria

atividade, que não foi suficiente terminar a graduação e exercer a docência para estar apto a ensinar.

Nessa perspectiva, no final de 2005, passados alguns anos do início de minha trajetória profissional, decidi me especializar e aprimorar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e na prática pedagógica, o que se efetivou por intermédio da aprovação para o Curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG), na Universidade Federal da Paraíba, (UFPB) *campus* de João Pessoa - PB.

O desejo de ampliar essa formação recebida e de estabelecer relações entre minha atividade profissional e a de pesquisador conduziu-me a escrever a dissertação intitulada: Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual, cujo objetivo principal foi o de refletir sobre a trajetória histórica da Geografia escolar brasileira e os processos de renovação sofridos por essa disciplina ao longo do tempo e de compreender, através do relato dos estudantes, até que ponto o movimento de renovação da Geografia escolar realmente colaborou para que sobreviessem mudanças na prática de ensino dos professores dessa disciplina.

Para tanto, analisei, na época, as narrativas de cento e sessenta alunos de ensino médio, de seis escolas do município de João Pessoa - PB - sobre a prática de ensino de seus professores. A partir da fala dos estudantes, procurei examinar o modelo de conhecimento geográfico que naquele período fora apresentado em sala de aula. Constatei, diante do método de análise constituído para a pesquisa, que havia, de fato, uma realidade que precisava ser repensada em relação aos procedimentos metodológicos e às abordagens dos conteúdos nas aulas de Geografia.

Portanto, foi no período da Pós-graduação, que perdurou até o final de 2007, que passei a adquirir habilidades mais sistemáticas de análise e compreensão acerca da investigação científica, aprendi também que o pesquisador que procura obter informações sobre determinado tema precisa estabelecer com eficiência planejamento de estudos visando a um aproveitamento mais adequado das informações, procurando levar em consideração todas as variáveis possíveis de que se pode dispor. Foi no Mestrado que consolidei ainda mais a vontade de me tornar professor universitário.

O encontro com a profissão docente no ensino superior ocorreu um ano depois da defesa da dissertação, em agosto de 2008, após um difícil processo de seleção que constava de prova dissertativa e aula didática para preencher uma vaga na recém-criada área de Geografia e ensino. Naquela época, ingressei como professor na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

(UACS), no Curso de Licenciatura em Geografia localizado no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras.

Esse período caracterizou-se como um processo marcado por situações de aprendizagens intensas. Talvez a maior delas estava associada ao fato de que, para exercer a atividade docente no Magistério superior, é necessário constituir novos elementos e novos papeis que absorvem o tempo do professor em muitas outras funções que vão além de ministração de aulas, como: orientação acadêmica, atuação em comissões, participação em reuniões colegiadas, produção de relatórios, emissão de pareceres, realização de atividades de pesquisa e extensão, participação em grupos de pesquisa, organização e participação em eventos acadêmicos, publicação de artigos e outras coisas mais. Adiciono a essas responsabilidades a ocupação em cargos administrativos, que também requerem tempo e esforço por parte do professor.

O Mestrado e a experiência adquirida como professor na educação básica proporcionaram-me alguns parâmetros que me auxiliaram no trajeto inicial da docência no ensino superior e estabeleceram um importante elo na condução do meu exercício profissional. A interlocução com os professores mais antigos amenizou a falta de experiência nesse nível de ensino, mas não o bastante, pois certas habilidades próprias da nova função só iriam se estabelecer com a aquisição de um conhecimento mais intenso, adquirido com a prática profissional.

Não demorei muito para descobrir caminhos que pudessem, de maneira proveitosa, construir, a partir do meu aprendizado profissional adquirido com a prática na educação básica, pontos de referência que possibilitassem oferecer novos conhecimentos para meus alunos, afinal de contas, parte considerável de minha atividade docente no ensino superior se desenvolve no decurso das relações estabelecidas com as escolas de ensino fundamental e médio.

Nesse caso, uma das prerrogativas do ofício que realizo como professor das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia é a oportunidade de acompanhar os alunos de perto em seu processo de inserção na escola básica. Essa prerrogativa pode ser ainda mais importante, porque me possibilita interagir com o ambiente escolar e, por intermédio dessa interação, desempenhar, sob outro ponto de vista, o papel de professor que forma professores para atuarem em um espaço, em um contexto educacional, que me encanta e que é fonte de inspiração para o que realizo.

Logo, por exercer minha atividade profissional em um Curso de Licenciatura em Geografia, cujo objetivo é a formação de futuros docentes, algumas temáticas se faziam

presentes em minhas reflexões, tais como: a formação docente (inicial e continuada), a aprendizagem profissional da docência e as práticas pedagógicas. Dentre essas questões, a que mais me provoca indagações na busca por diligências se alicerça na relação entre a formação inicial e a inserção profissional de jovens professores de Geografia na carreira docente.

Portanto, no contexto dessas reflexões, fui conduzido a ingressar novamente, dessa vez, para a realização do Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2013, com o intuito de investigar o processo de iniciação profissional dos professores de Geografia. No quadro dessa temática, que se insere no campo do debate acerca da formação docente, verso, principalmente, por questões que abrangem as implicações da formação acadêmica nos primeiros anos de exercício no Magistério e os desafios relacionados ao contexto de atuação profissional onde esses jovens professores estão inseridos.

Vários motivos colaboraram para a escolha dessa temática de investigação. O primeiro deles reporta-se a minha própria trajetória como professor iniciante no Magistério. O segundo tem relação com os relatos de professores de Geografia recém-formados e iniciantes na profissão, geralmente repletos de aflições, fruto das incertezas sobre a realidade que irão encontrar nos estabelecimentos de ensino básico. O terceiro é que pouco ou quase nada se sabe a respeito do que pensa o professor iniciante de Geografia sobre sua profissão, sua disciplina escolar, seu curso de graduação e sua prática pedagógica na sala de aula. O quarto motivo reforça as duas razões anteriores e está intimamente relacionado ao meu comprometimento com a formação docente e com a procura de ligações mais inteligíveis entre a formação acadêmica, a iniciação profissional e as necessidades formativas de professores de Geografia recém-ingressos no Magistério.

Nesse contexto, minha trajetória profissional, fortemente relacionada a essa fase da carreira docente, o trabalho desenvolvido na universidade, como formador de novos professores, e o diálogo cotidiano com professores iniciantes produziram reflexões e indagações sobre os tortuosos espaços percorridos, quase sempre desalinhados e pouco aprazíveis, que os docentes exploram no desenvolvimento gradativo do aprender a ser professor nos primeiros anos de atuação, não somente pelo fato de esse período representar um estágio crucial para que continuem ou não na docência, mas por ser decisivo para o modelo de profissional que o neófito será, como declara Marcelo Garcia (1999).

Portanto, tendo em vista as considerações apresentadas e alicerçado nos conhecimentos adquiridos com a vivência na profissão, procuro, com a constituição desta tese, tratar de um tema que, além de ter íntima ligação com o meu exercício profissional, aponta que o professor de Geografia precisa perceber e analisar as complexas questões abarcadas no processo de sua

inserção na educação básica e os possíveis impactos desse desenvolvimento inicial no estabelecimento de distintos caminhos em sua carreira. Esse desafio é uma oportunidade significativa para alargar o conhecimento sobre a temática em questão e colabora para o percurso de organização deste trabalho.

Na composição desse resumido processo de formação, vivenciado ao longo dessa trajetória, estabeleci relações entre os elos que ligaram minha história pretérita com o momento atual, a fim de entender meu percurso de atividade profissional e a razão de minha tenacidade em investigar a fundo os conhecimentos a respeito dos anos iniciais de atuação do professor de Geografia na educação básica, para, no colóquio com os estudiosos que se dedicam à apreciação do tema, compor, em conjunto com os sujeitos da investigação, o enredo central desta investigação.

Ancorado nesse contexto e visando encontrar e, sobretudo, compreender os referenciais que decorrem dos questionamentos que seguem, decidi por enfrentar o desafio de debater sobre a problematização do objeto de estudo desta pesquisa - os professores de Geografia, graduados na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, entre os anos de 2012 e 2015, e que se encontram em fase inicial de carreira, com, no máximo, três anos no efetivo exercício na educação básica.

É sobre esses e outros aspectos que tecerei algumas considerações nas reflexões a seguir.

1.4 Dos caminhos percorridos à justificativa do tema e à problematização do objeto de estudo

Ao refazer o percurso trilhado sobre a trajetória de minha vida, refleti a respeito do legado adquirido no contexto vivenciado nos diversos lugares que percorri, que firmaram as bases para edificar minha formação pessoal e profissional. Nesse trajeto, procurei revelar os acontecimentos que foram indispensáveis e que demarcaram diferentes fatos, reações, comportamentos e posições que evoquei no transcorrer desse período.

Consequentemente, ao problematizar o tema que é objeto de debate, vi-me novamente tomado por outras inquietações investigativas: como desvelar as questões que irão compor as indagações desta pesquisa? Quais objetos de estudo devo privilegiar na construção da tese? Quando o investigador está desenvolvendo seu trabalho, é presumível que dúvidas como essas habitem suas reflexões. Contudo, para compreender bem mais o objeto a ser investigado e o

problema da pesquisa, iniciamos[6] um produtivo diálogo com os pesquisadores que tratam do tema em tela.

Nesse quesito, ficou evidente, logo nas primeiras investigações, que, embora o desenvolvimento de professores em início de carreira seja um assunto complexo e de muito interesse para o campo da formação profissional docente, esse ainda é um tema pouco investigado no Brasil (MARIANO, 2006a; PAPI, MARTINS, 2008). Por meio do contato com as pesquisas que abordam o objeto de estudo, verificamos que elas continuam sendo um saber negligenciado pela comunidade científica nacional. Mesmo se tratando de uma temática que encerra muitos elementos interligados e de notável valor para o desenvolvimento da carreira docente, o assunto ainda conserva pouca atratividade no âmbito das pesquisas em educação e um silenciamento quase total quando envolve produções acadêmicas que tratam da temática em consonância com a Geografia escolar.

O pequeno volume de trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES revelou que a produção ainda é modesta para um assunto tão importante no âmbito da formação docente. Mais especificamente no Brasil, encontramos apenas três estudos que abordam, em parte, essa temática em relação à Geografia escolar: o de Diniz (1998); o de Andrade (2006) e o de Campos (2013). Todavia, esse hiato nas pesquisas se caracterizou como uma das razões para explicar a escolha pelo tema e as formulações dos questionamentos deste estudo, que estão categorizados nos eixos de análise descritos a seguir:

a) Trajetória pessoal: Quem são os professores iniciantes recém-egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras? Quais suas origens socioeconômicas? Que caminhos percorreram até se tornar estudantes universitários? O que relatam sobre suas vivências e os contextos em que suas vidas se desenrolam?
b) Opção pela Geografia: Quais motivos/caminhos conduziram esses jovens a optarem pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior?
c) Formação acadêmica: Qual o lugar e o espaço acadêmico onde foi organizada e desenvolvida a formação inicial desses profissionais? Quais as principais dificuldades enfrentadas por esses professores durante a trajetória de formação

[6] Até agora, a narrativa que apresento nesta tese fez alusão ao meu percurso pessoal e profissional. Para isso, empreguei a primeira pessoa do singular. De agora em diante, por entender que este trabalho se caracteriza como um projeto coletivo (composto pelos sujeitos da pesquisa, isto é, os professores iniciantes de Geografia, considerados como principais sujeitos deste estudo; a orientadora - Professora Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque - e eu, como pesquisador), empregarei a primeira pessoa do plural. Contudo, em alguns momentos, principalmente quando se tratar de circunstâncias que dizem respeito às minhas experiências pessoais e profissionais, novamente usarei a primeira pessoa do singular.

inicial? O que pensam os professores iniciantes de Geografia sobre as contribuições e os limites das disciplinas cursadas na graduação, nomeadamente, para a formação e a atuação na docência? O que destacam como necessidades na formação acadêmica? A formação recebida no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG preparou-os para atuar como docentes na educação básica?

d) Contextos e processos de iniciação na atividade docente: Quais aspectos caracterizam o início da docência dos professores de Geografia? Como se deu o encontro dos jovens professores de Geografia com a profissão docente? Quais as principais dificuldades ou desafios enfrentados por esses profissionais nos primeiros anos de atuação no Magistério? Existe algum tipo de apoio e/ou orientação oferecido pelas escolas onde os professores iniciam a docência? É possível planejar ações que reduzam os possíveis efeitos negativos sofridos pelos docentes de Geografia em início de carreira?

São essas indagações que nos conduziram a investigar e analisar a temática em questão recorrendo a produções de cunho científico voltadas para a formação docente e os primeiros anos da atividade profissional do professor, possibilitando a compreensão minuciosa do tema.

Para além das produções relacionadas a essa temática, o empenho no sentido de encontrar respostas para esses questionamentos também ocorreu por meio da investigação de documentos relacionados aos diversos contextos em que a pesquisa está estruturada, entre os quais enfatizamos: as reformulações decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, visto que os professores iniciantes, sujeitos da pesquisa, graduaram-se nessa Instituição de ensino.

No que se refere à escolha metodológica, optamos por uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, apresentada sob a forma de um estudo de caso. Todavia, na tentativa de entender o objeto de estudo com a utilização de mais de uma variável e de obter uma abordagem mais ampla e inteligível que nos auxiliasse a compreender o problema estudado, também empregamos indicadores quantitativos por meio de tabelas e gráficos.

Em relação à coleta das informações para a construção da base empírica do estudo, optamos, inicialmente, pelo questionário (Apêndice C), que distribuímos com os vinte e três professores iniciantes de Geografia que participaram da primeira fase da pesquisa e, posteriormente, encaminhamos a investigação por meio da entrevista individual (Apêndice D) realizada com os cinco docentes selecionados para a segunda etapa do estudo.

Os resultados alcançados com base na aplicação do questionário foram estruturados por meio da análise quantitativa. Para isso, utilizamos o software *Statistical Package for the Social*

Sciences (SPSS) versão 20.0. As entrevistas foram sistematizadas seguindo as etapas recomendadas pela técnica de análise de conteúdo. No capítulo cinco, apresentamos e discutimos, de maneira detalhada, as informações sobre o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento desta tese.

A fim de encaminhar nosso olhar investigativo, procuramos, no transcorrer deste trabalho, uma base que servisse de apoio teórico a partir das concepções de pesquisadores que demonstraram preocupações e reflexões no âmbito dessa problemática, tanto no contexto nacional quanto no internacional. Também ressaltamos as contribuições de geógrafos que sistematizaram reflexões acerca do nosso objeto de estudo, o que nos ajudou a compreender um conjunto de questões que abrangem a formação e a atuação do professor dessa disciplina na educação básica.

Assim, a partir das reflexões trazidas para esta investigação e do diálogo com os autores que orientam o estudo proposto, compreendemos que seria possível construir uma percepção em maior dimensão dos processos que envolvem a formação do professor de Geografia, a partir dos trajetos e das atividades exercidas por esses profissionais em fase inicial de atividade docente. Portanto, compreender a formação inicial e as características dos contextos de atuação no Magistério, considerando o relato de professores em início de carreira, pode representar um caminho fecundo para melhorar a qualidade do ensino, da formação e do trabalho docente.

Convém enfatizar que é no decurso das reflexões apresentadas que surgem as indagações com a forma em que se estabelecem os anos iniciais da docência e suas relações com a formação acadêmica, tomando como base a formação como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, que sucede por toda a extensão da carreira docente (MARCELO GARCÍA, 1999).

Com base nesse aspecto, a etapa inicial da carreira docente seria um dos momentos desse *continuum* que, como descrevem Lima et al. (2007, p. 141), "[...] apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis, havendo mesmo autores que defendem a ideia de que esse momento daria "o tom" da constituição da trajetória". Por conseguinte, é importante destacar a necessidade de conhecer bem mais o período inicial da docência dos professores de Geografia e adquirir um conhecimento amplo e bem fundamentado que possa melhorar os Cursos de Licenciatura que formam esses profissionais para atuarem como professores dessa disciplina na educação básica, além de entender a maneira como se realizam os processos de começar a ensinar.

Devido à importância desse período na trajetória do desenvolvimento profissional e na formação docente, a realização desta pesquisa centra-se na seguinte tese: a formação acadêmica

tende a desenvolver uma perspectiva de ensino pouco integrada com a conjuntura real de docência enfrentada pelos professores de Geografia em início de atividade profissional na educação básica. Por essa razão, entendemos que, durante esse período, é essencial criar procedimentos de assistência pedagógica e apoio pessoal, através de grupos colaborativos instituídos por intermédio das escolas e das instituições formadoras, para que esses docentes tenham a possibilidade de ser mais bem qualificado minimizando o "choque de realidade" e os desafios impostos por essa etapa da profissão a fim de fortalecer as suas escolhas profissionais e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Diante do exposto, a escola e a Academia não podem prescindir de organizar projetos, em que sejam planejadas ações dirigidas à inclusão e à permanência dos docentes na carreira. Dessa forma, o estabelecimento de relações mais próximas e dialógicas entre as instituições de formação superior e as instituições de ensino básico, através de atividades coordenadas e de acompanhamento, é condição indispensável para a construção de conhecimentos referentes às necessidades de formação dos docentes não somente no início da carreira, mas também nos diversos estágios da profissão.

Com base no contexto apresentado, a pesquisa que ora apresentamos está fundamentada na interface entre a formação acadêmica e o início da carreira docente em Geografia, sendo esse segundo aspecto, uma fase do desenvolvimento profissional que merece especial atenção dos centros de formação de professores e das escolas. Como foi dito antes, o contato inicial do professor principiante com a profissão pode manifestar diferentes necessidades de formação e indicar as possíveis lacunas do Curso de Licenciatura, objeto de nossa pesquisa.

É nesse sentido em que esta investigação se insere, ao revelar alguns encalços para o trabalho de organização da função docente, com vistas a fortalecer o processo de se formar e de se tornar professor de Geografia, a partir da visão desses profissionais em início de carreira. Assim, com base nos propósitos que norteiam este estudo, formulamos a problemática da pesquisa com o objetivo de encontrar resposta para a seguinte questão investigativa: Como os professores recém-formados no Curso de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, descrevem e analisam a formação recebida no âmbito da Licenciatura e o início da docência?

Com o intuito de encontrar a resposta para esta questão, delineamos como **objetivo geral:**

a) Analisar o início da trajetória docente dos professores de Geografia recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, considerando seus

percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação profissional onde estão inseridos.

Para isso, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

a) Caracterizar o espaço acadêmico onde foi organizada e desenvolvida a formação inicial dos professores de Geografia, sujeitos desta pesquisa;
b) Traçar o perfil dos professores de Geografia em início de carreira, egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras;
c) Relatar a trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores participantes deste estudo, a fim de entender o contexto escolar, social e econômico em que suas vidas se desenrolam;
d) Identificar os motivos que nortearam os professores a optarem pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior;
e) Investigar como os recém-ingressos na atividade docente avaliam as contribuições e os limites das disciplinas cursadas na graduação, com vistas à formação e à atuação na docência;
f) Conhecer as principais dificuldades ou desafios enfrentados pelos professores de Geografia nos primeiros anos de atuação no Magistério;
g) Verificar, com base no depoimento dos sujeitos entrevistados, a existência de algum tipo de assistência, acompanhamento ou orientação que as escolas oferecem aos professores de Geografia em sua inserção na atividade profissional docente.

Elegemos a discussão sobre o Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, como elemento básico no contexto desta pesquisa, pelo o fato deste desempenhar um importante papel, não apenas na Mesorregião do Sertão Paraibano, uma vez que o referido curso também atende a uma demanda proveniente do vizinho estado do Ceará - CE, o que totaliza um considerável número de municípios, especialmente aqueles localizados na Mesorregião do Sul Cearense.

Cabe assinalar que a escolha pela UFCG, *campus* Cajazeiras, como *lócus* institucional da pesquisa também foi em razão de ser a única Instituição pública de ensino superior localizada na Mesorregião do Sertão Paraibano a oferecer o Curso de Licenciatura em Geografia. Além disso, é nessa Instituição que exerço minha atividade docente, ministrando as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, e essa conjuntura igualmente torna mais fácil o contato com os professores recém-egressos do curso, sujeitos deste trabalho. Portanto, é nesse contexto em que a tese se fundamenta, visando compreender os possíveis caminhos para a construção do processo de ser professor de Geografia, com base no olhar projetivo dos professores iniciantes.

Dessa forma, uma das contribuições desta pesquisa é a de apontar para a real necessidade de ações de articulação no âmbito da formação inicial e continuada e atinar para as atribuições e os limites do papel da escola e dos cursos de formação docente, no sentido de contribuir para que a inserção do professor de Geografia no Magistério seja uma fase de importante consolidação de seu desenvolvimento profissional.

O olhar sobre essas questões deve ter como finalidade auxiliar a projetar formas mais consistentes de assistência a esses profissionais, para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e impedir que abandonem precocemente a profissão. Então, valorizar o docente a começar pela sua inserção no âmbito profissional parece ser um dos terrenos mais fecundos para o desenvolvimento profissional de professores que irão atuar na educação básica. É esse professor iniciante que terá sob sua responsabilidade a tarefa de colaborar para a construção social da Geografia, especialmente a Geografia escolar, e de expandir, cada vez mais, as possibilidades de formar alunos cidadãos, ativos e participativos, capazes de executar saberes e práticas mais autônomas no lugar onde vivem.

Nessa perspectiva é que propomos a apresentação do presente trabalho de investigação, que além deste primeiro capítulo, está estruturado e organizado da seguinte maneira:

No segundo capítulo, apresentamos os principais pressupostos teóricos que fundamentaram a investigação, tendo como base a discussão sobre o ciclo de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Em seguida, destacamos as características do período de iniciação à docência e apontamos algumas experiências exitosas, desenvolvidas em nível nacional e internacional, direcionadas à assistência e à formação desses profissionais por meio de programas de inserção no Magistério.

No terceiro capítulo, trazemos algumas discussões teóricas e aspectos gerais que norteiam a formação do professor de Geografia. Para isso, focalizamos nosso estudo na etapa inicial dessa formação e ressaltamos aspectos que também implicam diretamente no processo de iniciação à docência, como: a (des)articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico; as dicotomias ensino/pesquisa e Licenciatura/Bacharelado e as tensões e interações entre as instituições formadoras e a realidade escolar.

No quarto capítulo, contextualizamos, inicialmente, o lugar sobre o qual nos reportamos, o município de Cajazeiras - PB. Em seguida, explicitamos o processo que resultou na criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e os elementos que ajudaram a compreender o surgimento do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), bem como o Curso de Licenciatura em Geografia, que é ministrado no referido Centro. Finalizamos o capítulo, apresentando o Projeto Pedagógico do Curso e a sua organização curricular, com foco

direcionado especialmente para os seguintes componentes curriculares: Práticas de Ensino, Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Complementares.

No quinto capítulo, descrevemos o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento desta tese. Inicialmente, elucidamos a abordagem em que a investigação foi fundamentada. Em seguida, apresentamos as opções e os critérios estabelecidos para selecionar os sujeitos. Na sequência, explicitamos os instrumentos utilizados para coletar e sistematizar as informações levantadas e a forma como esses dados foram organizados e analisados. Logo depois, apresentamos os resultados alcançados com a aplicação dos questionários que contêm o perfil dos jovens professores de Geografia participantes da primeira etapa da pesquisa e, para finalizar, esclarecemos os procedimentos utilizados para a coleta, a análise e a categorização das informações obtidas para a segunda fase do estudo.

No sexto capítulo, revelamos as análises interpretativas dos dados obtidos por meio das entrevistas aplicadas aos cinco professores que participaram da segunda etapa da investigação. Esses dados foram organizados de acordo com os eixos de análise constituídos, com base nas informações proporcionadas pelos sujeitos, à luz do referencial teórico estudado, e foram subdivididos da seguinte maneira: no primeiro eixo, explicitamos a trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores iniciantes de Geografia; no segundo, apresentamos os motivos que nortearam esses profissionais a optarem pelo referido curso; no terceiro, analisamos os dados alusivos à formação acadêmica dos sujeitos investigados, e no quarto eixo, discutimos sobre as informações referentes aos contextos e aos processos de iniciação profissional dos jovens professores participantes da pesquisa.

Nas considerações finais, apresentamos as constatações decorrentes das análises advindas dos questionários e das entrevistas, que nos auxiliaram a compreender o problema desta investigação. A partir dessas constatações, fizemos algumas reflexões sobre a temática estudada e mostramos os aspectos que foram significativos para as discussões. Também apresentamos algumas limitações decorrentes do itinerário investigativo e as contribuições da pesquisa para nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Portanto, fundamentados nas reflexões que tangenciaram a narrativa do nosso percurso pessoal e profissional, na justificativa para a escolha do tema e na problematização do objeto de estudo, apresentamos esta pesquisa com o propósito de trazer contribuições para essa temática ainda tão carente de investigações. Adicionamos a esse aspecto nossa intenção de produzir um conjunto de posturas sobre uma realidade que nos envolvem profissionalmente

como professor e pesquisador, trazendo à tona a responsabilidade social pela produção da pesquisa aliada ao ensino e à extensão.

Em vista disso e tomando como base as considerações abordadas, no próximo capítulo, analisaremos os aportes teóricos que dão suporte a nossa investigação.

2 REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A fase inicial de atividade profissional no Magistério é considerada um momento extraordinário de aquisição de conhecimentos acerca do ofício docente. É uma etapa distinta de todas as outras fases da carreira do professor, com atributos incomparáveis. Contudo, demonstra-se como um período de considerável vulnerabilidade e de preocupação, permeada por constantes dilemas e desafios.

A vista disso, neste capítulo, objetivamos investigar as principais discussões teóricas que tratam do tema em análise, a fim de examinar criticamente as características que envolvem os anos iniciais da docência. Além disso, buscamos compreender, por meio da leitura de vários pesquisadores, algumas experiências exitosas destinadas à assistência e à orientação aos professores neófitos. Todavia, antes de adentrar os anos iniciais da atividade profissional docente, é essencial fazer uma breve análise a respeito do ciclo de vida profissional dos professores, a julgar pelo aporte que este estudo nos apresenta, o de oferecer subsídios para entendermos as diferentes etapas que os professores vivenciam no decorrer de sua trajetória profissional.

Dessa maneira, passamos a analisar, na sequência, os aportes teóricos que delineamos para esta pesquisa, buscando, para tanto, reconhecer a fase inicial da carreira do professor como um processo dinâmico e contínuo do desenvolvimento profissional, associado aos diversos contextos de formação que o recém-ingresso na profissão atravessa no transcurso desse período.

2.1 O ciclo de vida profissional dos professores e os primeiros anos da carreira: críticas e contribuições

Com base no que a literatura tem sublinhado a respeito do desenvolvimento profissional docente, de maneira particular, o ciclo da vida profissional dos professores, uma obra de grande envergadura, que serve de parâmetro para as pesquisas sobre o tema, são as investigações de Michael Huberman. Esse pesquisador suíço realizou, em 1989, um estudo com 160 docentes da educação básica, denominado de "*La vie des enseignants - Évolution et Bilan d'une Profession*".[7]

[7] As principais ideias do texto "*La vie des enseignants - Évolution et Bilan d'une Profession*" (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 António Nóvoa (1995), o capítulo publicado nesse livro, intitulado "O ciclo de vida profissional dos professores", sintetiza o essencial das conclusões a que

Nesse estudo, Huberman (1995) trata da vida profissional dos professores em diferentes etapas/fases[8] de desenvolvimento as quais exercem influência a respeito do modo como o docente concebe e desenvolve a sua atividade. O pesquisador elege como concepção de estudo para o seu trabalho a da carreira docente. A partir de uma análise abalizada em obras que dão suporte ao tema, Huberman projetou um modelo de recopilação acerca das predisposições mais propagadas em suas investigações e especificou sete etapas que representariam o percurso profissional vivido pelo professor. Por fim, evidencia que esse ciclo não pode ser examinado de modo sequencial, mas como um processo que sucede no transcorrer da atividade profissional do professor. A seguir, apresentamos as fases mencionadas pelo autor que, de maneira geral, apresentam as seguintes particularidades:

A primeira fase, denominada de início ou entrada na carreira profissional, corresponde aos três primeiros anos de exercício no Magistério. Huberman (1995) divide essa etapa em dois períodos, cujas principais características são os sentimentos de "sobrevivência" e de "descoberta". Ambos podem ser vivenciados de maneira conjunta ou, em determinados momentos, com um deles notabilizando-se em relação ao outro.

O período de "sobrevivência" faz referência ao "choque de realidade" em que o professor novato percebe, por meio da vivência, a complexidade e as múltiplas facetas presentes na sala de aula e compreende o fosso entre os seus ideais relacionados à profissão e o cotidiano nos estabelecimentos de ensino onde inicia a docência. Em suas investigações, o autor assevera que essa etapa evidencia uma constante autoanálise por parte do professor, que manifesta preocupação consigo mesmo e com as dificuldades de lidar com os problemas da profissão: como alunos problemáticos, material didático inapropriado etc.

Em contrapartida à "sobrevivência", o período de "descoberta" faz referência à expectativa de começar o trabalho no Magistério, ao ânimo inicial do docente por dispor da própria sala de aula, de seus alunos, de seu programa de ensino e por se tornar parte de uma equipe de profissionais. No entendimento de Huberman (1995), esses conhecimentos, unidos com as sensações de satisfação, de contentamento e de serenidade, possibilitariam ao professor principiante resistir ao "choque de realidade" e continuar na profissão.

---

chega Huberman ao longo de anos de estudo. Tal estudo marcou, de forma nítida, a investigação acerca da vida dos professores (CAMPOS, 2013, p. 37).

[8] Como o nosso objeto de investigação é o início na atividade docente, limitar-nos-emos a dar mais importância à primeira fase (entrada na carreira) do ciclo de vida profissional dos professores. As outras etapas relatadas por Huberman (fase de estabilização, fase de diversificação, fase de pôr-se em questão, fase da serenidade e distanciamento afetivo, fase do conservantismo e lamentações e fase do desinvestimento) serão abordadas de maneira superficial neste estudo. Destacamos, todavia, que o fato de termos retratado o desenvolvimento da carreira docente, com base em Huberman, não significa, essencialmente, que estamos plenamente de acordo com suas concepções.

Ainda que a “sobrevivência” e a “descoberta”, de modo geral, andem lado a lado no início da carreira docente, Huberman (1995) aponta que o segundo estado seria aquele em que permitiria amenizar ou mesmo superar as dificuldades do primeiro.

A literatura especializada indica que vários docentes podem trazer um desses aspectos como predominante. Assim, na supremacia da “descoberta” perante a “sobrevivência”, o início da carreira docente tenderia a ser mais tranquilo, e à medida que o componente predominante é a “sobrevivência”, essa fase vai ficando mais difícil em consequência dos inúmeros problemas e conflitos existentes na profissão (SERRAZINA; OLIVEIRA, 2002).

Ainda de acordo com Huberman (1995), no início da carreira profissional, uma parcela dos docentes pode manifestar outras peculiaridades, dentre elas, a impassibilidade em relação à profissão que, em geral, acontece quando a opção pela carreira docente é contra a vontade do professor ou quando a atividade no Magistério passa a ser exercida em condição temporária.

A segunda fase, denominada de estabilização, compreende o período de quatro a seis anos de profissão e é definida por Huberman (1995) como um momento de mais estabilidade, independência e segurança em relação à fase anterior, por uma percepção de competência pedagógica gradativa e mais confiança e agilidade dos professores para lidar com as situações complexas vividas no ambiente escolar.

A terceira fase, batizada de diversificação, envolve o período de sete a 25 anos de profissão, é caracterizada por mais estímulo, vitalidade e empreendedorismo dos docentes, que passam a procurar novos modos de sistematizar as atividades com os discentes. De acordo com Huberman (1995), é nessa fase em que o docente reconhece que está mais capacitado para conceber análises e julgamentos das anomalias presentes no sistema educativo.

A quarta fase verificada por Huberman (1995) é designada de questionamento ou pôr-se em questão. Essa etapa pode ser representada por momentos de rotina, que podem conduzir os docentes a uma sucessão de questionamentos em relação à continuidade ou não na profissão. Decorre-se daí a quinta fase descrita pelo autor, a de serenidade e de distanciamento afetivo, quando os professores se sentem mais relaxados nos cumprimentos de suas obrigações e menos preocupados com os problemas próprios da profissão. Nesse contexto, há um distanciamento afetivo em relação aos alunos e um crescente estado de serenidade que resulta em menos fragilidade a possíveis julgamentos originados pelos colegas de trabalho, pela direção escolar e pelos alunos. Essa fase compreende o período de 25 a 35 anos de carreira.

Concomitante à fase de serenidade e de distanciamento, ocorre a fase de conservadorismo e de lamentações, caracterizada por mais relutância a inovações. Os docentes geralmente ficam amargurados e, frequentemente, reclamam de tudo: dos pares, dos alunos, da

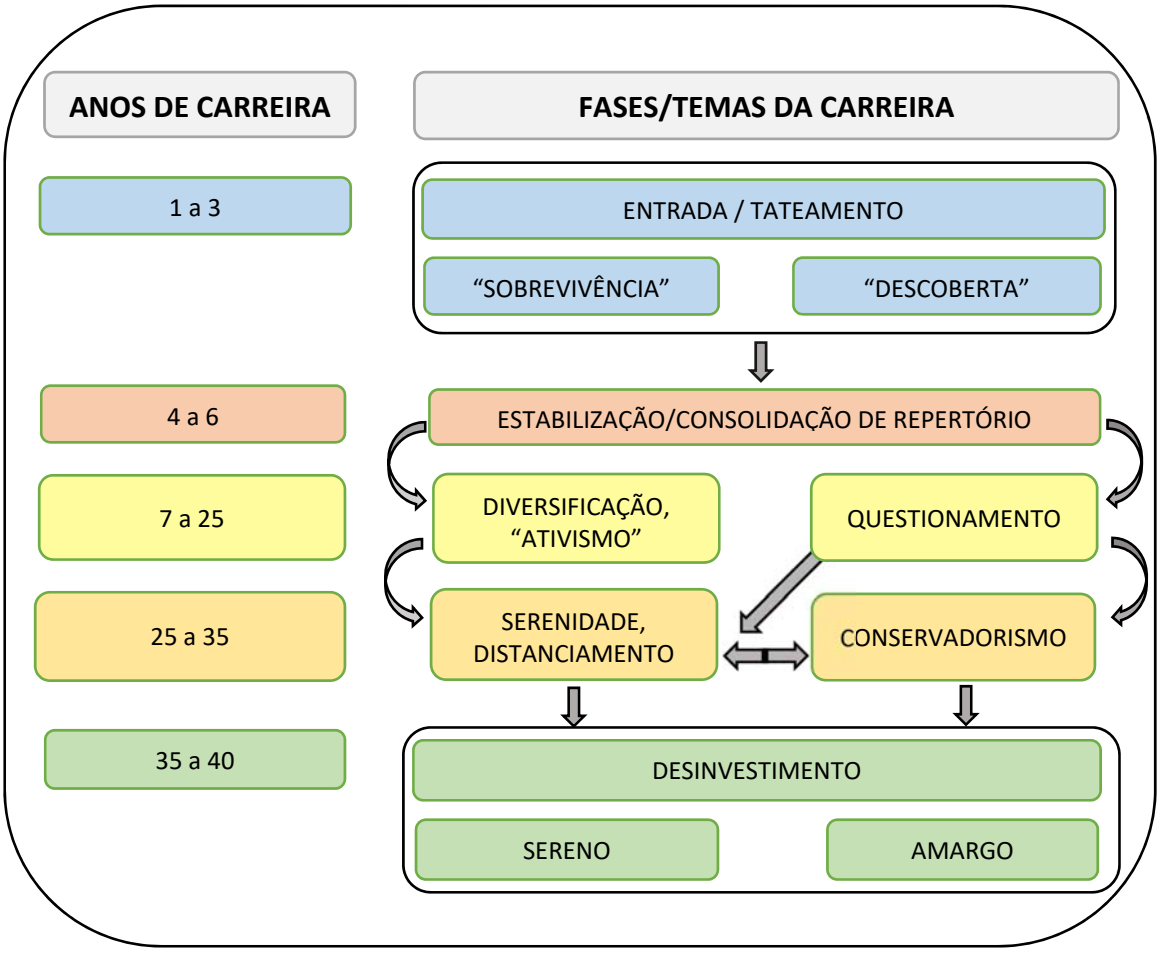
Instituição. Huberman (1995) afirma que essas queixas são de caráter conservador, e não, construtivo.

Por fim, a última etapa apontada pelo autor é a fase de desinvestimento, que compreende o período de 35 a 40 anos de atividade profissional. De acordo com a maneira como os docentes enxergam o período final de ocupação no Magistério, identificam-se três modelos de comportamento para essa fase: no primeiro, os professores adotam uma perspectiva mais positiva sobre a carreira profissional, importam-se com a aprendizagem do discente e procuram desenvolver seu ofício com as turmas prediletas e com os colegas mais próximos. Outros assumem uma perspectiva menos otimista em relação às experiências anteriores, e uma parcela assume uma posição de desencanto e deixa de investir em sua carreira. Nesse momento, o docente passaria a se concentrar mais nas atividades pessoais e a dedicar menos tempo às atividades profissionais. Isso seria uma razão de desapontamento para os docentes menos experientes na profissão.

A respeito desse agrupamento de fases que caracterizam a trajetória de atividade profissional dos docentes, o autor assinala que essas etapas foram vivenciadas por uma quantidade bem significativa de professores. Contudo, de acordo com o Huberman (1995, p. 37). “Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. Para o autor, não se pode compreender o ciclo de vida dos professores como um percurso linear, rígido, que não apresenta rupturas, porém, com base nessas investigações, é importante analisar esse processo a partir de “tendências centrais” que identificam melhor o percurso profissional vivido pelo professor.

A figura 1, a seguir, apresenta o itinerário temático de desenvolvimento da atividade profissional docente, os anos de carreira e as etapas experimentadas pelos professores de acordo com Huberman (1995).

Figura 1 - Adaptação da representação do percurso temático da carreira docente de acordo com Huberman



Fonte: Adaptado de Huberman (1995, p. 47).

Outro estudo importante, citado por Marcelo Garcia (1999), que aborda o ciclo de vida e a carreira no Magistério, é o trabalho desenvolvido por Sikes (1985). A autora, ao contrário de Huberman (1995), toma como principal referência a idade dos docentes em detrimento do tempo de atividade dos professores no Magistério. Sikes (1985) divide a carreira docente em cinco etapas. Nesta tese, trataremos somente da primeira, que corresponde à entrada na profissão e realiza-se dos 21 aos 28 anos de idade. Assim como nos estudos de Huberman (1995), a pesquisadora também atesta que é nessa etapa da carreira profissional em que acontece o conhecido "choque de realidade" e que questões como indisciplina e falta de motivação dos estudantes são os problemas que mais despertam apreensão nos recém-ingressos no Magistério.

Ainda que as investigações sobre o ciclo de vida dos professores tenham extraordinária importância para as pesquisas que abrangem o desenvolvimento profissional, tais estudos, de acordo com Bolívar (2002), expõem certas limitações ao demarcar as fases da carreira docente, porque, além de caracterizá-las como uma espécie de composição simplificada do que acontece

na realidade de um ambiente complexo e multifacetado, baseiam-se em generalizações e na carência de flexibilidade no que diz respeito às etapas experimentadas pelos docentes.

Portanto, a ideia de ciclos profissionais dos professores tem levado estudiosos do tema a levantarem alguns questionamentos. Com base nesse aspecto, Guarnieri (1996, p. 30) ressalta que as pesquisas que se dedicam às fases do desenvolvimento profissional podem

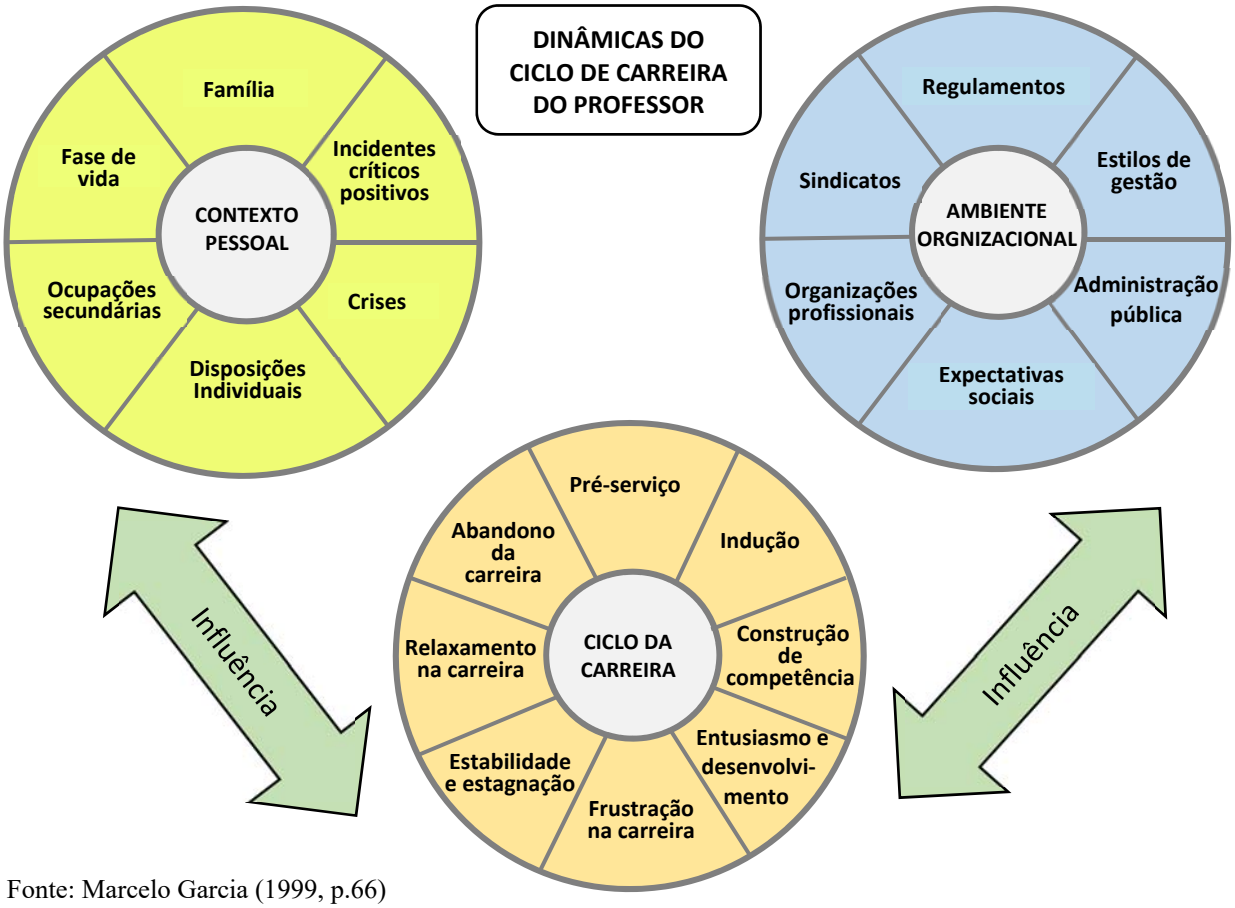
> [...] trazer uma visão evolucionista do conhecimento do professor acerca do ensino, no sentido de que esse processo ocorreria atingindo estágios cognitivos mais elevados. É de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, mas é necessário igualmente considerar que as condições objetivas em que sua prática ocorre podem dificultar esse processo, face à diversidade e à adversidade dos problemas que enfrenta no contexto escolar.

Nessa mesma linha de pensamento, Facci (2004), estabelecendo como referência os estudos desenvolvidos por Huberman (1995), critica a percepção desse pesquisador acerca dos estágios da carreira docente. A autora refere que

> [...] é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. (FACCI, 2004, p. 36)

De forma análoga à perspectiva anterior, Marcelo Garcia (1999) põe em evidência as colocações de Burke, Robert Heideman e Carroll Heideman (1990), ao afirmar que não se pode apartar o desenvolvimento da carreira dos professores de aspectos mais amplos de sua vida pessoal. De acordo com os autores, a evolução do ciclo vital dos professores não é um processo unívoco e homogêneo, mas deve ser compreendido em função de duas importantes dimensões: a pessoal e a organizacional. No contexto pessoal, existe uma variedade de fatores que influenciam os docentes: as relações familiares, os conflitos pessoais, entre outros. O ambiente organizacional, de outro modo, exerce influência sobre a carreira profissional por intermédio das regulações da profissão, os estilos de gestão, as expectativas sociais e outros aspectos mais, como mostra a figura 2:

Figura 2 - Dinâmicas do ciclo da carreira do professor de acordo com Burke



Fonte: Marcelo Garcia (1999, p.66)

É com base nesse entendimento que determinadas particularidades, vivenciadas no início e nas demais fases da carreira, não só se relacionam aos anos de vida ou de experiência adquirida pelo docente, como também podem sofrer mudanças conforme as "singularidades" presentes nos mais variados contextos de atuação profissional. Nesse sentido, nossa reflexão se coaduna com a de Leone (2011), ao sinalizar que o desenvolvimento da carreira do professor não acontece simplesmente no vazio, mas imerso em determinadas circunstâncias históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que, interligadas aos aspectos individuais e à sua história de vida, vão criando e recriando as alternativas desse desenvolvimento.

Dessa forma, as características apresentadas pelos professores em cada etapa da carreira podem se apresentar de diferentes modos, portanto, não se configuram como um processo linear e fechado, vivido de maneira semelhante por todos os docentes, pois cada professor carrega, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, inúmeras experiências que exercem influência ou determinam a forma como irão vivenciar cada período. Em vista disso e com base nos diversos pesquisadores que aqui nos dão suporte, entendemos que há sempre que se observarem as

circunstâncias efetivas de produção da atividade docente, como: condições concretas (material e humana) de realização do trabalho pedagógico nas escolas, leis, reformas educacionais etc.

Feitas aqui algumas considerações acerca do ciclo de vida dos professores, teceremos algumas considerações sobre os primeiros anos de atividade profissional docente, que é o centro de nossas indagações.

2.2 Primeiros anos da docência: um debate a partir de diferentes pesquisadores

O despertar, mesmo que de forma tímida, por questões que abrangem temáticas relacionadas ao exercício de professores em início de carreira tem proporcionado, nos últimos anos, produções de cunho teórico e prático substanciais para o entendimento dos aspectos que compreendem a formação e a atuação docente. Nesse sentido, vários autores (GUARNIERI, 2005; LIMA et al., 2007; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2002) têm assinalado o quanto é importante averiguar, minuciosa e sistematicamente, questões alusivas ao período de entrada na atividade docente e de implementar políticas e programas próprios para essa fase da carreira, com o objetivo de entender as especificidades desse processo.

Nesse aspecto, verificamos que o início da atividade profissional no Magistério caracteriza-se como objeto de investigação de grande importância, porque

> [...] estudos vêm mostrando que essa é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira. (LIMA, 2006, p. 9)

Essas investigações têm revelado que as experiências iniciais, adquiridas com o exercício da docência, são cruciais na construção da identidade pessoal e profissional do professor e contribuem, de forma decisiva, para que ele continue ou não na profissão. No processo de desenvolvimento profissional, esse período de oscilação é, reconhecidamente, marcado pela insegurança e estruturante em relação às práticas pedagógicas e de reconhecimento do recém-ingresso como professor. Portanto, é nesse contexto, marcado por sentimentos ambíguos em relação à profissão, que Marcelo Garcia (2010, p. 28) define o início da carreira docente como

> [...] o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os

> professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Contribuindo ainda com a discussão, o referido autor afirma que os primeiros anos de Magistério são, notadamente, significativos, porque os professores têm a incumbência de executar de forma incerta a passagem da fase de discente para a de docente e, por esse motivo, aparecem os impasses e os conflitos, razão por que é fundamental conseguir lograr, em um reduzido intervalo de tempo, conhecimentos e habilidades apropriados. Nessa conjuntura, no primeiro ano de carreira, os docentes são iniciantes, e, na maioria das vezes, nos dois anos subsequentes, ainda batalham para consolidar sua identidade pessoal e profissional. Trata-se de uma fase sobremaneira complexa, delimitada por sentimentos contraditórios, instabilidades, adaptações, ajustes, expectativas e aspirações relativas ao universo profissional.

Ainda que essa passagem de aluno para professor já tenha começado no decurso da formação universitária, com o cumprimento dos estágios curriculares e das práticas de ensino, a vinculação que os estudantes conservam com o espaço da atividade profissional do professor é de caráter exógeno, posto que eles ainda não se estabeleceram, efetivamente, como docentes. Só no período de sua inserção profissional no Magistério é que esses novos docentes irão se confrontar com a realidade diária de uma atividade profissional na condição de professores habilitados para exercerem a função docente (LIMA et al., 2007).

Articulada a essa mesma linha de pensamento, Guarnieri (2005, p. 5) compreende que "é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar". E essa formação, de acordo com a autora, acontece conforme o docente vai associando o conhecimento teórico-acadêmico e o dia a dia do ambiente escolar com a prática pedagógica.

Ao ampliar o olhar sobre a fase inicial da docência, Feiman-Nemser (2001) destaca que os anos iniciais na profissão são uma fase de muita aprendizagem, que exercerá influência não somente na continuidade do docente na atividade profissional quanto no modelo de professor que o neófito será.

Em consonância com a perspectiva anterior, Nono e Mizukami (2006, p. 384) trazem uma conceituação bastante elucidativa sobre o tema, ao afirmar que "os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira". Ademais, a fase inicial da atividade docente tem caráter essencial e determinante, pois um mau êxito nessa etapa pode conduzir o

professor iniciante a uma apreciação desfavorável do seu valor pessoal e profissional, ao passo que, o mesmo insucesso ocorrido num período posterior a essa etapa será, possivelmente, sentido como um acaso profissional que deve ser reorganizado.

Nessa mesma direção, o ingresso na carreira é, para Tardif (2002, p. 84), "[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho". É nessa fase em que o docente irá desempenhar atribuições profissionais novas e se defrontar com uma considerável quantidade de situações que desafiam cotidianamente o professor e suas práticas, tais como: sistematização das atividades que serão realizadas na escola, capacidade de se relacionar bem com os alunos e com os amigos de profissão, administradores, familiares, entre outros.

Tardif (2002) designa a etapa inicial da carreira docente de "choque de realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural" e se reporta aos aspectos que remetem aos conflitos alusivos ao início da profissão, relacionados com a difícil e complexa realidade da atividade. Esse "choque", frequentemente, provocado pelas divergências entre o que é assimilado no decorrer da formação superior e o cotidiano apresentado nas instituições de ensino, conduz os professores à reflexão, (re)definindo ou conservando suas condutas, o que influencia as atividades do dia a dia da escola.

Nessa fase do Magistério, os docentes passam por um acentuado processo de aquisição de conhecimentos, associado à procura pela "sobrevivência" no espaço onde desenvolvem as suas atividades docentes. Tardif (2002) reporta-se a esse período como uma etapa direcionada ao desenvolvimento de aprendizagens diversificadas. De acordo com esse autor,

> [...] 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)

Para Marcelo Garcia (2010), os primeiros anos de atividade docente não só correspondem a uma etapa de aprendizagem profissional para o futuro professor como também uma oportunidade para que se socialize com o ambiente escolar, porque é no decurso das práticas pedagógicas que os novos professores começam a estabelecer um contato mais direto com a cultura da escola. Ainda assim, é no decorrer da etapa de inserção no Magistério que essa

socialização se realiza com mais veemência. Nessa fase, os docentes neófitos assimilam regras, diretrizes, valores e comportamentos que estão presentes na cultura escolar[9] de que participam.

Para se referir à etapa de iniciação à docência, como já dissemos no capítulo anterior, Simon Veenman (1984) emprega o termo "choque de realidade" em alusão às condições que uma considerável parcela de professores enfrenta no primeiro ano de carreira profissional, quando geralmente se verifica a ruptura entre as representações idealizadas do ato de ensinar, adquiridas no transcurso da formação acadêmica, e a realidade do dia a dia da escola. Nessa ocasião, o docente experimentaria uma relação conflituosa com a profissão, ao constatar que, no exercício cotidiano da sala de aula, nem tudo é antevisto, administrável e aprazível como se pensava.

Em suas investigações, Veenman (1984) confirmou que o primeiro ano de atividade profissional no Magistério se caracteriza, na maior parte dos casos, por um desenvolvimento gradativo no processo de aprender a ensinar, marcado, sobretudo, na maioria das ocorrências, por tentativa de ensaio e erro, narrado como um momento de "sobrevivência" e por uma superioridade do valor da prática.

Apoiando-se em Britton et al. (1999) e Serpell (2000), Marcelo Garcia (2010) refere que os dilemas identificados por Veenman (1984), como gerir as aulas, estimular os alunos, relacionar-se com os pais e os colegas de trabalho, resumidamente, como sobreviver pessoal e profissionalmente no ofício do Magistério, continuam atuais.

Em se tratando da "sobrevivência" na profissão docente, alguns pesquisadores concebem essa condição inicial como um período difícil, assinalado por obstáculos das mais variadas formas, e que, quase sempre, é vivenciado na solidão e no isolamento profissional. De acordo com Tardif (2002), essa fase tem conduzido uma quantidade relevante de professores a desistirem da profissão ou a pôr em questão a opção pelo Magistério e suas expectativas de carreira na docência[10].

---

[9]No que diz respeito às concepções de cultura escolar, inúmeras tentativas de compreender o tema têm sido feitas, contudo, para fins deste trabalho, destacamos as ideias presentes nos estudos de Viñao Frago e Gómez. Para Viñao Frago (2005, p. 59), a cultura escolar é "[...] constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas". Gómez (2001, p.131), por sua vez, define a cultura escolar como um "conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. Tradições, costumes, rotinas, rituais e inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir e que condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e que reforçam a vigência de valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar".

[10] Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (GOLD, 1996, fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão ou, simplesmente, a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira [...] (TARDIF, 2002, p. 84-85).

O resultado de tratar com negligência os obstáculos enfrentados pelos docentes em início de carreira está custando um alto preço para uma considerável quantidade de nações: a título de exemplo, nos Estados Unidos da América, 18% dos docentes que iniciaram suas carreiras profissionais no ano de 1994 abandonaram o Magistério três anos depois, em 1997. Também na mencionada nação, na passagem entre 1999/2000 e 2000/2001, aproximadamente 9% dos docentes que tinham entre um e três anos de carreira largaram a profissão (OCDE, 2006)[11].

Além do mais, como assinala o mencionado relatório, alguns dos professores que deixaram a docência eventualmente retornarão. No entanto,

> [...] altas taxas de vacância sugerem que muitos recursos privados e sociais foram aplicados na formação de pessoas para uma profissão que elas acabaram por descobrir que não atendia às suas expectativas, ou cuja remuneração era insuficiente, ou cuja prática era difícil, ou uma combinação dos três fatores. Uma vez que é alto o número de professores iniciantes que tendem a deixar a profissão, essa constatação pode significar que as escolas perdem muitos professores antes que eles adquiram a experiência necessária para a sua efetivação. (OCDE, 2006, p. 185-186)

Tais dados também indicam que a diminuição do número de docentes tende a ser mais elevada na fase inicial do exercício no Magistério, e a desistência da profissão é seguramente maior em estabelecimentos de ensino situados em áreas carentes de infraestrutura, presumindo um elevado dispêndio pessoal para aqueles que a exercem e um alto custo social para o Estado.

Situando-se em meio a esse debate, Cavaco (1995) define o início da docência como uma etapa de instabilidade. Por outro lado, essa fase se caracteriza pela receptividade aos desafios, pela formação de novas relações e pelo redirecionamento de conceitos e valores. Além disso, essa fase da carreira profissional é determinada, igualmente, por um grau elevado de aprendizagens, o que tornará possível o docente iniciante permanecer na carreira.

A assertiva seguinte ilustra bem o posicionamento da autora:

> Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. É ainda, muitas vezes, uma época de desenvolvimento pessoal e social acelerado, mas que passa, no docente, por uma fase de acentuado egocentrismo. A preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração no corpo profissional leva a uma sobrevalorização das questões de manutenção da disciplina, de acesso aos recursos pedagógicos, de gestão de programas, todas centradas na pessoa do professor. (CAVACO, 1995, p. 175)

[11] Não foram encontradas pesquisas que informassem sobre a existência de dados quantitativos relacionados ao abandono da profissão docente por parte de professores iniciantes no território brasileiro.

De modo semelhante, Perrenoud (2002) revela que os primeiros anos na profissão, a despeito de apresentar muitas dificuldades, são igualmente anos que estimulam, de modo extraordinário, o processo de desenvolvimento do docente, porque

> [...] favorecem a tomada de consciência e o debate, enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. (PERRENOUD, 2002, p. 14)

No sentido de estabelecer uma base que compreenda a importância do processo de iniciação na docência, Abarca (1999) aponta que uma interpretação concisa desse período requer que se analisem, de forma dinâmica e interativa, componentes de, pelo menos, três aspectos: o pessoal, relativo ao próprio professor iniciante; o formativo, referente aos processos de formação inicial; e a prática profissional, que diz respeito ao exercício da profissão e contempla a Instituição escolar onde o professor exerce o Magistério.

Ainda sobre a fase de ingresso no Magistério, Ponte et al. (2001) enfatizam que os primeiros anos de atividade do professor são uma fase de acentuado desenvolvimento e discernimento do conhecimento da profissão. Existe uma gama de obstáculos a serem superados, como: planejar as aulas, gerenciar a classe e estabelecer relações com os professores, os estudantes e demais membros da escola. Trata-se de uma etapa em que o docente está desprotegido e precisa elaborar maneiras de enfrentar uma diversidade de atribuições em circunstâncias, muitas vezes, desfavoráveis. Para os autores, o enfrentamento cotidiano de situações difíceis que demandam resoluções rápidas faz da fase inicial de atuação no Magistério um momento de novas aprendizagens e de reordenamento de compreensões acerca dos estabelecimentos de ensino, da educação, do currículo, da disciplina, dos estudantes e do próprio oficio que desenvolve.

A literatura que nos serve de referencial teórico também tem indicado algumas particularidades que podem ser apontadas nessa fase da aprendizagem docente. Em alusão a esse período, Perrenoud (2002) faz uma síntese das características dos docentes em início de carreira e ressalta que:

a) O professor iniciante está em meio a duas identidades: a de ser estudante e a de se apresentar como docente responsável por suas atitudes em sala de aula;

b) As preocupações, a ansiedade e os medos provenientes dessa fase alcançam ampla relevância, ainda que sejam amenizados com a experiência adquirida com o passar dos anos e com a segurança que, aos poucos, o professor iniciante vai adquirindo;
c) O professor neófito necessita de bastante disposição, de mais tempo e de mais concentração para solucionar problemas que o professor mais experiente resolve de modo habitual;
d) A maneira de gerenciar o tempo de elaboração das aulas, a correção das atividades e o trabalho em classe não são muito seguros, e isso acarreta no professor iniciante instabilidade, fadiga e tensão;
e) O professor iniciante passa por uma condição de sobrecarga cognitiva em consequência da extensa quantidade de problemas com que tem de se confrontar;
f) De modo geral, o professor em início de carreira se sente bastante desamparado, solitário, distante de seus pares, pouco incorporado ao grupo e, nem sempre, sente-se acolhido pelos professores mais experientes;
g) O professor iniciante está em uma fase de transição, movimentando-se entre as representações assimiladas no decorrer da formação acadêmica e os modelos mais pragmáticos e rotineiros que aprende no ambiente escolar;
h) O professor neófito tem a impressão de não dominar as ações mais simples da profissão;
i) O professor novato mensura a diferença entre o que idealizava para sua carreira docente e o que está experimentando na profissão, sem compreender ainda que esse desvio é comum e não tem correlação com sua falta de competência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está relacionado à disparidade que existe entre a formação inicial e a prática profissional.

Ainda no quadro dessa temática, Lima et al. (2007), alicerçadas nas reflexões de autores como Marcelo Garcia (1999), Tardif (2000, 2002), Tardif e Raymond (2000) e Zabalza (1994), destacam, nessa fase da aprendizagem docente, algumas características, além das já assinaladas por Perrenoud (2002). De acordo com as autoras, esses atributos podem alterar de professor para professor conforme a quantidade, a qualidade e a intensidade de sua manifestação.

Entre as principais características da etapa inicial da docência, Lima et al. (2007) mencionam:

a) Necessidade de dominar as situações, falta de segurança, apreensão e sujeição aos professores considerados superiores/mais experientes;

b) Aprendizagens acentuadas, produção de expectativas e sentimentos intensos e, em certas ocasiões, contrastantes, que podem, no extremo, definir o seguimento ou não da carreira docente;
c) Excessiva aceitação das normas e das regras sociais presentes no ambiente escolar e vontade de causar agrado e satisfação aos seus colegas de trabalho;
d) Propensão a se reconhecer nos valores e nas crenças da maioria;
e) A partir das perspectivas fundamentadas nas teorias da aprendizagem de adultos, os docentes, quando ingressam na carreira profissional, logo depois de ter terminado a formação acadêmica, estão no período de investigação das possibilidades da vida adulta e na busca por estabelecer um alicerce sólido. Os conflitos relacionados à indisciplina são os que mais inquietam os professores iniciantes, já que eles revelam falta de autoridade;
f) Preocupação em dominar os assuntos que serão ministrados em sala de aula;
g) "Choque de realidade": é a divergência constatada pelos docentes entre a imaginação da realidade - a partir de suas experiências precedentes, principalmente o que lhe foi exposto no curso de formação de professores - e a realidade que experimenta na inserção profissional;
h) Experimentação de vários modelos de ensino, ainda que não reflita sobre a opção por um ou outro;
i) Supremacia dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nessa etapa, aconteçam consideráveis modificações no plano pessoal;
j) Intensa influência das experiências adquiridas quando ainda era aluno.

Fundamentada em Marcelo Garcia (1999), a autora refere que as características do início da atividade docente não dizem respeito, exclusivamente, ao tempo de experiência profissional, contudo podem variar sempre que o docente se defrontar com uma nova circunstância de ensino. Lima et al. (2007) entendem que as características assinaladas podem se apresentar no momento em que os professores se deslocam para outro grau de ensino, outra escola ou localidade, a qualquer momento de sua atividade no Magistério.

Ao olhar para essas características do período de iniciação na carreira profissional, acreditamos, assim como Mariano (2006b), ser interessante evidenciar que não se pode incorrer no engano de imaginar que esse início acarreta, necessariamente, a travessia por todos esses sentimentos, porque, se assim acontecesse, não teria sentido se reivindicar a dimensão individual da atividade docente. É preciso, ainda, considerar que esses sentimentos de "choque", "sobrevivência" e "descoberta" não envolvem todos os docentes de igual modo e

com a mesma proporção. De acordo com o autor, a atividade docente tem uma considerável dimensão idiossincrática, que possibilita perceber as mais diversas reações às diferentes situações. Ainda assim, são essas as particularidades que parecem integrar o início da carreira profissional.

Pelo exposto, na perspectiva de entendimento dessa fase, pode-se inferir que as pesquisas têm demonstrado a importância do início da carreira docente na constituição do ser professor. Nesse sentido, pesquisadores como Cavaco (1995), Huberman (1995), Marcelo García (1999) e Tardif (2002), além de descrever o início do Magistério como uma fase essencial de aprendizagem da docência, referem-se a essa etapa como um período complexo, repleto de implicações, em termos de tensões e ricas experiências, que colaboram, fundamentalmente, para o desenvolvimento da identidade profissional.

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

2.3 Professor novato: um olhar sobre as dificuldades relacionadas aos dilemas e aos desafios do início da carreira

A despeito da importância do desenvolvimento profissional docente, o início da atividade no Magistério é relatado pelos estudiosos do tema como uma fase que reúne uma série de adversidades.

Dos problemas mais recorrentes apresentados por professores em início de carreira, Lima (2006) aponta o isolamento profissional como uma das principais causas do mal-estar docente. Esse sentimento de solidão é acentuado ainda mais por causa do suporte institucional concedido aos professores durante esse período que não é suficiente. Pesquisas como a de Gómez (2001) assinalam que a entrada na profissão tem acontecido de maneira solitária e destituída do apoio dos professores mais experientes e dos agentes educacionais, o que influencia de maneira negativa o desenvolvimento profissional desses novatos e colabora para que tenham a sensação de não pertencer ao corpo institucional.

Não obstante, também é possível constatar ações encobertas, com o intuito de provocar obstáculos para as atividades planejadas pelos principiantes, o que pode desanimar os que procuram desenvolver propostas transformadoras no espaço escolar. Essa situação, marcada,

sobretudo, pela insegurança, contribui para manter comportamentos, costumes e hábitos presentes na cultura docente, que tem como uma de suas características a submissão do professor novato. Infelizmente, esse dilema é encarado como um produto dessas relações, porque, para ser benquisto no ambiente escolar, ocasionalmente se torna necessário ao docente efetuar reproduções acríticas de procedimentos espelhados em professores mais experientes e seguir, de maneira pactuada, os costumes e as diretrizes instituídas no cotidiano da escola.

Desta forma, quando o docente não recebe uma assistência adequada e não tem com quem partilhar suas experiências, seus acertos e deslizes, faz sua prática de maneira isolada, assentado em atitudes que experienciou no período estudantil e, não raras vezes, reedita as condutas de seus antigos mestres, o que torna mais difícil que adote uma atuação pedagógica mais relevante no exercício da profissão (SOUZA, 2009). Nesse contexto, o isolamento provocado pela carência de colaboração faz com que o professor iniciante procure auxílio em outros lugares, como na Academia que, nem sempre, disponibiliza-se a dar essa assistência e cooperação, principalmente quando se trata dos conflitos do dia a dia da escola.

No início da profissão, também é frequente a atribuição das classes consideradas mais complexas[12] aos docentes neófitos. Em geral, a capacidade dos professores inexperientes de controlar essas turmas os classifica como aptos ou inaptos a exercerem o Magistério, e o domínio dos conhecimentos é, notadamente, menos relevante. De acordo com Fontana (2000), a responsabilidade primeira é de assegurar o controle da turma, o que é expressamente cobrado pela Instituição de ensino, que passa a inspecionar ou, até, a controlar o fazer pedagógico do professor, paralisando os processos de criação diante das relações de aprender e de ensinar tão importantes nessa etapa da carreira profissional.

Essas constatações, já manifestadas em algumas investigações, induziram-nos a indagar por que razão as “piores turmas” - as consideras mais indisciplinadas - são normalmente reservadas para os professores em início de carreira. Leone (2011) entende que não se trata de uma opção inocente, que acontece por acaso, mas pautada em questões ideológicas, enraizadas na cultura escolar e que, nesse caso, tende a ser admitida, legitimada e reproduzida nos processos de socialização que os docentes atravessam no início de sua carreira. Silenciam-se, desse modo, quaisquer tentativas de questionamento. De maneira oposta, vai-se solidificando um padrão de mecanismo, segundo o qual, com o decorrer dos anos, quando o docente - outrora iniciante - desfrutar da conveniência de selecionar as turmas em que almeja lecionar

[12] Denominamos de salas de aula mais complexas as turmas consideradas com grandes problemas em relação à gestão da classe, no que se refere à indisciplina e aos níveis de aprendizagem desiguais.

seguramente optará pelas consideradas “mais fáceis de trabalhar”, a fim de igualmente ser reconhecido no interior do estabelecimento de ensino.

Corrêa (2013), fundamentado em Jesus e em Santos (2004), questiona a lógica subjacente a essa estratégia de atribuir as “piores classes” aos professores inexperientes, uma vez que o iniciante, a fim de garantir a disciplina em sala de aula, emprega métodos tradicionais que, em geral, contradizem as orientações teórico-metodológicas mais adequadas para o processo de aprendizagem dos alunos, o que poderá resultar em sentimento de rejeição à formação acadêmica. Assim, acaba não reconhecendo o valor das teorias apreendidas. O docente pode se sentir frustrado, ao constatar que a prática real do ensino não condiz com os esquemas ideais com base nos quais ele foi formado e empregar condutas rígidas e autoritárias na relação com os alunos.

Como exemplo disso podemos citar a docente em início de carreira, citada na pesquisa de Rocha (2005), que, embora tivesse o título de doutora em Educação, utilizou medidas que ela chamou de coercitivas que, apesar de não estarem de acordo com suas convicções, considerou como necessárias para manter a disciplina em suas turmas. Dentre as medidas adotadas pela docente, destacam-se: castigo, com atividades entediantes, como reprodução manuscrita de normas, regulamentos, textos, e assim por diante, além de atitudes de intimidação, com ameaças de enviar recados para os pais e encaminhamento à direção da escola, entre outras artimanhas, como ela própria revelou em seus depoimentos.

Zaragoza (1999), examinando esse problema, que desafia uma grande parcela dos docentes, analisa algumas produções que se assemelham as suas deduções no tocante aos obstáculos vivenciados pelos novatos e à visão que apresentam acerca da atividade profissional, devido às necessidades e às discrepâncias com que se deparam na escola real em que iniciam o ofício. Essas investigações indicam que, ao iniciar seus trabalhos na docência, os professores estabelecem uma reavaliação de suas ações, com o fim de se ajustar à difícil realidade da atividade docente, demarcados por uma sucessão de entraves que operam de forma direta em sua tarefa, dentre as quais, a escassez de recursos, as circunstâncias inadequadas para o exercício do Magistério, o crescimento da violência no ambiente escolar, o acréscimo cada vez maior de exigências sobre o docente, entre outras.

Mesmo com essas dificuldades, o referido autor revela, em suas investigações, que alguns docentes alcançam, nesse período, certa estabilidade, sem muitas oscilações ou desvios em sua carreira profissional, e outros continuam na docência e diminuem sua capacidade produtiva. Existem, ainda, os que se mantêm na profissão, mas com uma conduta incoerente em suas ações na sala de aula, utilizando, frequentemente, mecanismos de atividades que

acreditam, no fundo, não serem proveitosas. Por fim, existe também uma parcela considerável de professores que termina por ser afetada pelas adversidades inerentes ao exercício da profissão e se sustenta na docência com frequentes solicitações de transferência e de ausência no emprego.

Outro desafio enfrentado pelos novos professores, de acordo com Corrêa (2013), tem relação com a insegurança quanto ao domínio dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula - uma das qualidades indispensáveis para o bom êxito na docência. O autor se fundamenta em Carrascosa et al. (1991) para dizer que o domínio do conteúdo pelo professor é um requisito fundamental para a administração da classe, no que diz respeito ao aspecto didático. Essa característica é sentida pelos próprios estudantes, que conseguem identificar no docente o conhecimento da disciplina ou a falta dele, considerando que o fato de não dominar bem a matéria inviabiliza a construção de estratégias de ensino pelo professor, o estabelecimento de conexões e reelaborações conceituais e o convencimento dos discentes e a si mesmos da importância do assunto a ser explicado.

Pensando no conhecimento geográfico, Pontuschka (1996) afirma que o docente precisa ter capacidade de definir a validade científica desse conhecimento e, de modo simultâneo, discernir que o objetivo da Geografia, na educação básica, não é a de formar geográfos profissionais, mas de colaborar para a construção da cidadania em uma sociedade profundamente desigual como a nossa.

Em geral, a carência no domínio dos conteúdos e a falta de segurança na utilização dos métodos e das técnicas de ensino considerados mais adequados podem gerar no professor novato uma prática não reflexiva e engessada, o que resulta em um ensino essencialmente descontextualizado, baseado em métodos e raciocínios descritivos, centralizados de forma excessiva na utilização acrítica do livro didático, nos questionários e nas correções, através da aplicação simplista dos conteúdos teóricos em detrimento de práticas metodológicas que levem o aluno a raciocinar a partir das representações sociais no espaço onde vive, por meio de suas ideias, de seus valores, de suas opiniões e de suas crenças. Como consequência disso, a aprendizagem será passiva, restritamente técnica e limitada.

Entre os conflitos relacionados aos dilemas e aos desafios apontados por professores em início de carreira, podemos ainda citar: falta de interesse dos discentes; falta de condição material para desenvolver a atividade docente nos estabelecimentos de ensino (GUARNIERI, 1996); exercício do Magistério concebido como uma atividade fatigante (VEENMAN, 1988); e dificuldade com a indisciplina e com a administração da turma (FRANCO, 2000).

Pelo exposto, percebemos a grande complexidade de que se reveste o período inicial da docência e as muitas dificuldades que a estariam submetidos os professores nesse importante momento de "sobrevivência" na profissão. Então, devido a essas dificuldades e à falta de políticas educacionais voltadas para proporcionar assistência aos docentes na fase inicial de carreira, na próxima seção, trataremos da necessidade de oferecer programas de apoio e orientação a esses professores, no sentido de contribuir com uma alternativa possível para atenuar os problemas que enfrentam, auxiliando-os nos diversos conflitos que experimentam nos primeiros anos de atuação profissional e no fortalecimento de sua identidade como professores.

2.4 Programas de inserção profissional: espaços de formação e assistência aos professores neófitos

A trajetória dos programas de inserção profissional direcionados a professores em início de carreira tem pouco tempo de existência, emergindo somente no início dos anos de 1980. Logo, essas atividades vêm se expandindo de maneira gradativa e passaram a ocupar a pauta de discussões acerca da formação de professores por vários países, especialmente no continente europeu e na América do Norte.

De maneira oposta ao que ocorre na Europa e na América do Norte, a existência da temática na América Latina, até então, continua muito reduzida, como podemos constatar nas palavras de Abarca (1999, p. 57), quando certifica que "[...] la problemática del professor debutante es todavía un 'objeto por construir', tanto desde la perspectiva de la investigación como de las políticas y de las prácticas educativas". No contexto brasileiro, ainda que percebamos algumas reinvindicações acerca da necessidade de proporcionar suporte e formação direcionados aos recém-ingressos na atividade docente, pesquisadores como Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86) ratificam o exposto:

> Programas de indução ou de acompanhamento do professor iniciante por profissionais mais experientes nas primeiras etapas de sua carreira são poucos no Brasil. Quando um profissional em início de carreira recebe algum tipo de apoio em suas dificuldades, essa é geralmente uma iniciativa voluntária de um colega mais experiente, sem caráter institucional.

Esse cenário é reiterado por Mira e Romanowski (2012), ao apontar que, no Brasil, a quantidade dos docentes que iniciam na atividade profissional é elevada, e uma excessiva parcela desses professores não tem formação adequada e assume a profissão em condições

precárias. Essa conjuntura é agravada pela falta de políticas e programas dirigidos a essa etapa do desenvolvimento profissional, quando se acentuam as dúvidas das escolhas efetuadas e as primeiras sistematizações práticas, conforme assinalam as pesquisas realizadas sobre o assunto.

Contudo, embora não haja uma tradição de programas voltados para o período de inserção profissional no Brasil, uma primeira aproximação com a temática já pode ser notada. Tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 6/2014, que objetiva instituir a residência educacional na educação básica, como etapa ulterior à formação inicial. De autoria do Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), a proposta visa facilitar a vivência dos novos docentes no espaço educativo, através da supervisão dos professores que já têm experiência na atividade docente. Pela propositura, a residência docente deverá beneficiar todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida por meio de parcerias entre os estabelecimentos de ensino e as instituições de educação superior formadoras de professores.

O projeto, em sua origem, prevê um total de 1600 horas de formação, divididas em dois períodos com igual duração. Pelo texto, a residência deverá ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão da graduação e será supervisionada por professores das instituições formadoras e coordenada por professores das escolas onde serão desenvolvidas as atividades de natureza pedagógica. O documento destaca, ainda, que os professores residentes, os coordenadores e os professores supervisores receberão bolsas financiadas com recursos do Governo Federal, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos termos do regulamento. O projeto também prevê que, quando forem encerrados os dois períodos de residência docente, será expedido o Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que corresponderá ao título de Pós-graduação *lato sensu* e servirá de enquadramento em planos de carreira do Magistério público.

De acordo com o projeto, as escolas deverão ofertar a residência a um número de licenciados igual ou superior a 4% do seu quadro de professores em exercício na atividade docente até 2024 e deve assegurar, até 2017, uma quantidade de vagas equivalente ao mínimo de 0,5%. A CAPES e os Conselhos de Educação dos estados e dos municípios deverão definir as regras complementares para a residência do professor, inclusive em relação ao credenciamento dos estabelecimentos de ensino participantes e ao processo seletivo dos postulantes ao programa.

Conforme consta no documento, a residência docente será uma capacitação não obrigatória, portanto, o poder público deverá estimular os recém-licenciados a ingressarem nos programas de residência. Isso pode ser feito com a fixação do valor das bolsas a serem

oferecidas aos residentes, em bases compatíveis com o piso nacional de salários do Magistério[13] (BRASIL, 2016).

É importante mencionar que experiências nessa direção, embora ainda recentes e pontuais, já podem ser observadas, como o Programa de Mentoria[14] do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desenvolvido entre os anos de 2005 e 2008[15], e o Programa de Residência Docente (PRD), do Colégio Pedro II[16], no Rio de Janeiro, implantado a partir de 2012.

Reconhecemos que propostas desse tipo ainda são experiências isoladas em nosso país, especialmente quando comparamos com o que circunscreve o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico acerca das prioridades para o desenvolvimento de políticas direcionadas ao trabalho docente, ao estabelecer que "[...] todos os professores iniciantes devem participar de programas de iniciação estruturados, envolvendo carga de trabalho docente reduzida, professores orientadores capacitados nas escolas e estreita parceria com instituições de educação de professores". (OCDE, 2006, p. 218)

A literatura que trata dos processos de aprendizagem inicial desses docentes tem destacado a relevância dos programas de indução para reduzir o conhecido "choque de realidade". Para Marcelo Garcia (1999), esses programas estão alicerçados pelo entendimento de que o processo formativo do professor ocorre em um *continuum* e deve ser adaptado às necessidades e às carências identificadas em cada momento do percurso profissional docente. De acordo com o mencionado autor, os programas de iniciação representam um elo imprescindível entre a formação acadêmica e o desenvolvimento profissional durante a

[13] Segundo consta em seu relatório de tramitação, o Projeto de Lei n.º 6, de 2014, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e, posteriormente, remetido no dia 20 de abril de 2016 para a Câmara dos Deputados, onde se encontra para ser apreciado e votado. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 23 set. 2016

[14] O programa tinha como objetivo oferecer uma formação *online* direcionada ao desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de exercício na atividade docente. A principal característica que o envolviam era o fato de ser gerido por professores experientes e capacitados, denominados de mentores, que tinham como propósito estimular a reflexão e contribuir para a superação das necessidades formativas e das dificuldades identificados pelos professores recém-ingressos no Magistério.

[15] Programa financiado pela FAPESP no período de 2005 a 2007. (MIGLIORANÇA, 2010)

[16] O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II visa aprimorar a formação do professor da educação básica, por meio de um projeto de formação continuada desenvolvido ao longo de um ano letivo. Seu público-alvo são os professores recém-formados em exercício em escolas públicas de Educação Básica. Por meio desse programa, os docentes em início de carreira podem ter uma formação complementar em sua disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas nas escolas de atuação do professor iniciante, para incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. A escolha dos professores recém-formados é realizada por meio de edital, e a residência docente tem duração de 360 (trezentas e sessenta) horas. Os professores residentes que completarem a carga horária prevista pelo programa e obtiverem aprovação serão certificados pelo Programa de Residência com o título de Especialistas (pós-graduação *lato sensu*) em Educação Básica. (COSTA; OLIVERIRA, 2016)

atividade docente, possibilitando os recém-professores assistência e formação com vistas a superar os entraves que frequentemente caracterizam sua entrada na profissão.

Nas palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 121):

> Os professores principiantes que, durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes, contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem dessa possibilidade de apoio pessoal.

Além de auxiliar nas dificuldades enfrentadas, os programas de apoio são fundamentais para diminuir os índices de abandono da profissão e socializar as experiências que irão contribuir para potencializar a aprendizagem docente. Para isso, é importante o apoio pessoal e profissional aos docentes no início da carreira.

2.4.1 Finalidades dos programas de inserção profissional

Os programas de iniciação à docência, igualmente designados de programas de indução, programas de apoio, programas de inserção profissional e programas de mentoria, são os direcionados aos docentes em seus primeiros contatos com a profissão. Sua principal finalidade é de contribuir para que a entrada no Magistério ocorra de uma maneira menos desgastante, devido à quantidade de exigências que incidem sobre os professores iniciantes e que demandam modificações pessoais, conceituais e profissionais. A maioria desses programas disponibiliza ajuda e orientação, no sentido de fomentar a aprendizagem, o desenvolvimento do conhecimento profissional e o apoio na socialização da cultura escolar (FERREIRA; REALI, 2005).

Marcelo Garcia (2010), fundamentado em Smith e Ingersoll (2004), alerta-nos para o fato de que os programas de iniciação devem ser compreendidos como uma proposta exclusiva para uma fase que se distingue tanto da formação acadêmica quanto da formação em serviço. Em relação aos respectivos programas, os pesquisadores nos revelam que existe uma ampla diversidade quanto às características, aos conteúdos, ao tempo de duração e à intensidade. Para os autores mencionados, esses programas podem se diferenciar a começar de simples reuniões (com duração de pouco mais de uma semana) no princípio do curso até programas bastante desenvolvidos (com duração de pelos menos dois anos letivos) que acarretam várias atividades. Uns estão estruturados para o desenvolvimento dos professores principiantes, e outros, para

avaliar e remediar falhas, mas todos têm como principal propósito amenizar as dificuldades que cercam o cotidiano do professor iniciante no ambiente de trabalho.

De modo geral, quanto aos aspectos formativos, os programas de iniciação à docência têm, segundo Marcelo Garcia (1999), os seguintes objetivos: aperfeiçoar a ação profissional na docência e aprimorar a consciência e a compreensão do professor iniciante, no que concerne à complexidade das situações de ensino, e propor diferentes possibilidades para o enfrentamento dessas complexidades; auxiliar os docentes iniciantes a empregarem o conhecimento que já detêm e a produzir novos conhecimentos; proporcionar aos professores serviços de apoio nas escolas, com o propósito de ampliar as possibilidades de os docentes permanecerem nos primeiros anos de iniciação no Magistério; promover a combinação de conforto, segurança e contentamento pessoal e profissional dos recém-ingressos; disseminar a cultura da escola e do sistema educativo aos docentes em início de carreira.

Estabelecendo como parâmetro os estudos de Carter e Richardson (1989), Marcelo García (1999) aponta que os programas de iniciação docente abrangem três componentes essenciais: um conceito de ensino e formação; uma escolha criteriosa e objetiva do conhecimento que se avalia apropriado e necessário ao professor neófito; e o estabelecimento de estratégias de formação que favoreçam a aprendizagem desse conhecimento.

No que se refere ao último componente, Marcelo Garcia (1999) assinala que há uma ampla variedade de ações que podem ser aplicadas pelos programas de indução, as quais proporcionam um direcionamento satisfatório de procedimentos e experiências direcionadas a inserir, da melhor maneira, o professor em seu novo espaço de atividade profissional. São elas:

a) Proporcionar informação: essa atividade consiste em oferecer informações aos que se encontram no período de sua inserção profissional sobre as condições de trabalho, normas e aspectos administrativos da Instituição escolar que possa ser necessária no decorrer dos primeiros anos de atividade docente;
b) Visita prévia: refere-se a visitas de curta duração à Instituição escolar, com o propósito de compreender e se familiarizar com o ambiente de trabalho, a filosofia, os professores etc.;
c) Redução de carga docente: em nações como Austrália e Inglaterra, as horas de atividades dos professores em início de carreira diminuem de 5% a 10%. No decurso desse período, esses profissionais participam de cursos e fazem tarefas de formação;
d) Seminários de discussão: despontam como uma estratégia para facilitar o apoio pessoal e emocional aos professores neófitos, com o objetivo de promover debates sobre as situações complexas decorrentes da atuação dos professores principiantes;

e) Conectar os professores principiantes através de *website*: os resultados dessas experiências mostram que o contato entre docentes, por meio de programas via *website* voltados para suas necessidades formativas, proporciona assistência pessoal, emocional e técnica entre docentes iniciantes;
f) Estudo de caso: o estudo de caso pode auxiliar os professores novatos a explorarem maneiras alternativas de agir em relação aos seus conflitos cotidianos;
g) Figura do mentor: algumas atividades dos programas de inserção profissional abrangem a assessoria de professores iniciantes, através de outros docentes mais experientes, denominados de mentores ou tutores.[17]

De modo geral, para Marcelo Garcia (1999), são essas as ações que correspondem ao itinerário de um programa direcionado para professores que se encontram no período de inserção profissional, com vistas a harmonizar, da melhor maneira, os novos docentes em seu espaço de atividade. Essas ações, que devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades dos professores, vão desde o conhecimento das diretrizes que facilitam a prática docente até a assistência dos professores mentores que prestarão suporte aos iniciantes em suas primeiras ações em sala de aula.

2.4.2 A importância do professor mentor como elemento-chave nos programas de inserção profissional

Cada vez mais, tem sido destacada a importância do professor mentor como parte determinante nesses programas de inserção profissional, porquanto é ele que responde pelo suporte emocional, profissional e operacional do docente novato. Nesse sentido, suas características, de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 124), devem ser as seguintes: "Professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade) etc."

A figura do mentor, como certifica Marcelo Garcia (1999, p.125), fundamentado em Gold (1997), "vem responder a três tipos de necessidades dos professores iniciantes: necessidades emocionais (autoestima, segurança etc.); sociais (relações, companheirismo, etc.)

[17] As nomenclaturas mentor e tutor, embora apresentem significados comuns, têm origens distintas, pois mentor advém da cultura britânica e da norte-americana, e tutor, da espanhola (FERREIRA; REALI, 2005, p. 3). Neste trabalho, empregamos a palavra mentor porque nos parece ser mais apropriado do que o vocábulo tutor. De acordo com Houaiss (2009), mentor é "pessoa que serve a alguém de guia, de sábio e experiente conselheiro, pessoa que inspira, estimula, cria ou orienta (ideias, ações, projetos, realizações etc.)".

e intelectuais". Nessa lógica, Marcelo Garcia (1999), alicerçado nas concepções de Bey e Holmes (1992), esclarece alguns princípios da mentoria que consideramos importante mencionar. Em primeiro lugar, a mentoria é um processo e uma ação complexa, que demanda uma estrutura e uma organização apropriada, assim como uma alta sensibilidade que possibilite a acomodação às diferentes situações. O segundo princípio destacado é o de que a mentoria envolve apoio, assistência e orientação, mas não a avaliação do docente que está iniciando a carreira. Em terceiro lugar, a função de mentoria demanda tempo, para que docentes recém-ingressos e os mentores possam estabelecer uma afinidade profícua.

Com essas características, compete ao professor mentor dar o auxílio didático, metodológico, curricular e pessoal ao professor debutante. Também é importante que esteja sempre disponível para ouvir, perceber e sentir as eventuais inquietações e incertezas, interferindo no momento em que for oportuno e necessário, e delimitar a finalidade de suas mediações a partir das deficiências e das necessidades deparadas no cotidiano da atividade profissional. É fundamental, também, que o mentor conduza o professor novato a estabelecer um bom convívio social no ambiente educacional. Todavia, embora haja características afirmativas comprovadas na atividade do mentor, Marcelo Garcia (2010) adverte que existem autores que enxergam algumas limitações ou dificuldades nessa tarefa. Talvez a principal delas tenha relação com a possibilidade de que os mentores, na qualidade de professores que servem de referência, direcionem os docentes novatos a práticas pedagógicas consideradas antiquadas. Dessa forma,

> [...] a relação conselheiro-professor iniciante corre o risco de se converter em rito de passagem, burocrático e asséptico, em que ambos os protagonistas - conselheiros e iniciantes - participem com propósitos diferenciados, mas que não contribua para uma inserção profissional realmente colaborativa e comprometida com o desenvolvimento da escola. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 42)

Nessa ótica, parece evidente, e assim constatamos em diferentes estudos (MARCELO GARCIA, 1999, 2010; MIGLIORANÇA, 2010; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), que um dos principais pilares para o sucesso dos programas de inserção profissional se deve à boa qualificação de seus professores mentores. Para tanto, é importante enfatizar a necessidade de estabelecer programas específicos destinados à formação desses profissionais, através de parcerias entre as instituições escolares e as universidades, com o objetivo de capacitá-los para o desenvolvimento de sua prática e para um acompanhamento de boa qualidade aos colegas iniciantes.

2.4.3 Universidade e escola básica: uma importante parceria para o aprimoramento dos programas de inserção profissional

Cumpre destacar que uma importante via de estreitamento desse diálogo pode ser compreendida por intermédio das parcerias que, possivelmente, sejam estabelecidas entre os estabelecimentos de ensino básico e as instituições formadoras, o que colabora para o avanço profissional dos recém-ingressos na atividade docente. Nessa perspectiva, Abarca (1999, p. 64-65) assevera que:

> Un aspecto clave en la concepción y aplicación de essa estrategia está en la alianza colaborativa entre centro escolar (escuela, liceo) y centro formador (universidad, escuela normal), como soporte del desarrollo profesional de los profesores, debutantes y experimentados, y el crecimiento de la institución escolar y la formadora.

Em vista disso, é importante enfatizar que as pesquisas sobre os programas de inserção profissional evidenciam que o estabelecimento de relações mais próximas e recíprocas entre essas duas instituições é essencial para estruturar conhecimentos acerca das necessidades de ações formativas voltadas para os professores iniciantes.

Complementando esse ponto de vista, Leone (2011) enfatiza que as ações de formação direcionadas a esses profissionais precisam ter um caráter contínuo e organizado e estar interligadas a uma política global e sustentável de desenvolvimento profissional. A autora também defende que essas ações - quer sejam empreendidas em estabelecimentos de ensino básico, em instituições de formação superior ou nas secretarias de educação - tenham como principal referência o ambiente da escola básica onde o docente desenvolve sua atividade profissional e atendam às reais necessidades e expectativas que afloram de sua prática cotidiana em sala de aula.

Nesse aspecto, Corsi (2006, p.64) destaca o papel das instituições de educação básica, ao enfatizar acerca da "necessidade de as escolas proporcionarem oportunidades sistemáticas para que os professores, especialmente os iniciantes, possam trocar experiências e buscar apoio - teórico e prático - para resolverem situações que enfrentam em sala de aula". Portanto, assim como André (2012), entendemos que os programas que se desenvolvem através de parcerias entre os centros de formação docente e as escolas básicas precisam ser valorizados e ampliados, pois representam uma possibilidade de superar a distância que historicamente se verifica entre os espaços da formação e os espaços de exercício profissional. Além do que, ajudam os alunos a se identificarem com a atividade docente e favorecem a inserção na profissão.

Nesse sentido, é importante que os órgãos gestores da educação, encarregados de implementar programas e atividades desenvolvidas através de políticas de Estado, levem à prática modelos estruturais de gestão que possam proporcionar ações de interlocução e participação entre escolas e universidades, e que sejam, conforme ressalta André (2012), especialmente planejada para a inserção profissional no Magistério, etapa que se distingue da formação inicial e continuada por suas particularidades, de fase de transição, de integração na cultura docente e na cultura da escola, de aprendizagem dos códigos e das normas da atividade profissional.

Para Cunha (2010), no entanto, na maior parte dos casos, nem os centros de formação superior, nem os estabelecimentos de ensino básico, nem mesmo os sindicatos dirigem o olhar para essa importante etapa da carreira, numa irresponsabilidade significativa do processo de construção da profissão docente. Longe disso, refletem pouco sobre essa temática e sobre o compromisso que deveriam ter com ela. Exige-se dos recém-ingressos na profissão a mesma competência dos demais docentes ou uma *performance* melhor em sala de aula, com a justificativa de que eles ingressam na carreira com conhecimentos atualizados da Academia.

É raro essas instituições terem a consciência de que esse jovem professor inicia uma etapa complexa da sua formação através da iniciação profissional. Elas constroem uma imagem de que o docente em início de carreira está preparado para enfrentar a rotina da escola, que conhece as culturas dos colegas de profissão, que entende a burocracia organizacional, que domina amplamente os conteúdos de ensino, os métodos e as técnicas para utilizar em aula, que está seguro de sua legitimidade e autoridade em relação aos discentes, que reconhece os espaços escolares e acadêmicos e que está seguro de suas decisões. Não compreendem que esse é um período de transição e que precisa de uma atenção especial para o sucesso da ação educativa (CUNHA, 2010).

Refletir sobre os atinos e os disparates entre a formação acadêmica e o exercício profissional dos docentes, nos primeiros anos de atividade, requer uma análise atenta e cuidadosa. Se os Cursos de Licenciatura precisam reformular seus currículos e reestruturar suas práticas de formação, com o propósito de manter relações mais próximas com a realidade e com o cotidiano da escola, é essencial que os órgãos gestores da educação e os estabelecimentos de ensino básico também se responsabilizem pela inserção dos novos professores, auxiliando e incentivando ações de formação permanente que possibilitem o seu aprendizado e, consequentemente, favoreça a busca da autonomia profissional.

Considerando o que foi exposto, notamos a relevância que a fase inicial de exercício no Magistério tem para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, diante dessa

realidade, é pertinente questionar: Quais seriam as contribuições da formação acadêmica para essa etapa? Os Cursos de Formação Inicial de que os futuros docentes participam conseguem prepará-los para enfrentar os impactos sofridos no início da carreira?

É sobre esses aspectos que passamos a nos deter no próximo capítulo. Para isso, analisaremos a formação inicial dos professores de Geografia e suas implicações no processo de iniciação à docência.

3 INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Discorrer sobre a formação do professor de Geografia pressupõe que se reflita sobre um tema emergente no contexto mais amplo dessa ciência. Esse é um dos grandes desafios a serem enfrentados para o avanço da Geografia escolar. Não sem razão, essa temática tem ocupado cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e nas pesquisas científicas, como objeto de inúmeros encontros, congressos e seminários tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Nos últimos anos, essa discussão vem se ampliando e tem sido progressivamente assumida por organizações de natureza científica e profissional representativas da Geografia, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), com reflexões a respeito das características e das finalidades das diversas questões que envolvem a formação desse profissional. Além do destaque especial à divulgação de pesquisas na área de formação docente, muitas dessas reflexões têm contribuído, de modo sistemático, para que se possam rever novas propostas direcionadas à formação do professor de Geografia.

No âmbito da Pós-graduação, notadamente nas últimas décadas, observamos um afloramento substancial das pesquisas cujo foco é o ensino e a formação do professor dessa disciplina. Pinheiro (2003) assevera que o gradativo crescimento dos estudos em nível de Mestrado e de Doutorado sobre o ensino de Geografia no Brasil, embora represente uma tendência geral no campo da pesquisa em Educação, revela, na Geografia, o interesse, especialmente dos docentes, em estudar o ensino, em suas múltiplas especificidades. Essa propensão tem se desenvolvido com a abertura de diversos programas de Pós-graduação (Geografia e Educação) em várias universidades do Brasil, a partir dos anos 1990.[18]

Callai (2010) também enfatiza que as pesquisas e o debate a respeito da formação de professores dessa disciplina têm crescido consideravelmente nos últimos anos. Para a autora, o fato de a Educação Geográfica estar se tornando uma linha de pesquisa nos cursos de Pós-graduação em Geografia no país tem estimulado essa área de investigação em Geografia.

[18] As reflexões do referido autor estão alicerçadas na análise das pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado referentes à Geografia escolar, realizadas entre os anos de 1967 e 2003, nos diversos cursos de pós-graduação espalhados pelo território nacional. De acordo com Pinheiro, dos 317 trabalhos de pesquisa - dissertações e teses, catalogadas sobre o ensino de Geografia - "o foco temático formação de professores é tratado em 24 pesquisas (21 dissertações e três teses) e dizem respeito à formação inicial do professor, das licenciaturas e da formação continuada de professores de Geografia, com estudo de avaliação ou propostas de reformulação. Incluem a formação continuada ou permanente, avaliação de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento e especialização de professores" (PINHEIRO, 2005, p. 89).

Trata-se, portanto, de um processo que, por meio de múltiplas dimensões, tem colaborado para o desenvolvimento gradual dessa temática. Compreendemos que estamos diante de um tema cujas perspectivas de estudo parecem ser promissoras no meio geográfico brasileiro e com perspectivas de se expandir ainda mais. Então, refletir sobre a formação desse profissional é fundamental para que possamos saber o que se espera do futuro professor de Geografia, em um momento de mudanças profundas na sociedade, marcado, sobretudo, pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania, pela alteração da estrutura da organização familiar e pela disseminação das novas tecnologias da informação.

Essas transformações, com as quais os professores têm se defrontado, têm modificado profundamente as relações instituídas nos estabelecimentos de ensino e colaborado para determinar novas necessidades e novas atribuições para a carreira profissional. O perfil de escola, alicerçado nos moldes tradicionais de ensino, está sendo cada vez mais questionado, como consequência, exige-se dela um novo tipo de profissional, preocupado com as reinvindicações do mundo atual em constante transformação. Como, então, enfrentar os desafios para melhorar a formação do professor de Geografia e encarar as demandas desse novo cenário?

Na busca por obter respostas para essa indagação, o tema abordado neste capítulo evidencia algumas discussões teóricas que norteiam a formação do professor de Geografia. Para isso, focalizaremos nosso estudo no caráter inicial dessa formação, englobando aspectos presentes na literatura educacional, mas, sobretudo, direcionando para a formação do professor dessa disciplina, como forma de contribuir para o início da docência.

Antes, porém, de discorrer sobre as investigações alusivas à formação inicial do professor dessa disciplina, é necessário apresentar as orientações conceituais que norteiam a proposta de formação de professores, na perspectiva da abordagem em que se pauta esta tese.

3.1 Pontuações acerca da formação de professores e suas relações com a docência

A formação docente é um tema que abrange muitos elementos, com diferentes formas de inter-relação, e sobre o qual assentam múltiplas concepções e escassa harmonia no que se refere à concordância de ideias relativas às teorias mais representativas para sua compreensão. Por esse motivo, mesmo permeando cotidianamente os debates acadêmicos, é patente a falta a de um conceito unívoco que auxilie a sistematizar essa área do conhecimento, motivo pela qual nos pareceu importante tornar evidente o emprego do termo formação de professores nesta pesquisa, de maneira a impedir concepções que se propaguem em várias direções.

Para estabelecer essa discussão, refletiremos sobre a temática fundamentados em alguns autores, notadamente nos que consideram que a correlação sujeito/profissão acontece em toda a extensão da existência humana, uma vez que o indivíduo, em processo formativo, leva dentro de si experiências e valores distintos por intermédio de diferentes culturas. Disso resulta a importância de considerar o fator particular de cada pessoa no processo de formação docente.

Acrescentamos, a partir de Cunha (2010), que essas reflexões sobrevêm da ideia do professor como pessoa. Nessa vertente, pesquisadores como Goodson (1995) e Nóvoa (1995) têm destacado, em suas análises, estudos que tratam da vida dos professores e o significado que eles conferem a sua atividade profissional. Nesse sentido, utilizamos o conceito de formação de professores retratado por Marcelo Garcia (1999), devido a sua dimensão e à integralidade ao nosso pensamento.

Para o mencionado autor:

> A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26)

Somamos a esse entendimento a assertiva do autor de que a formação de professores é um processo contínuo, cujo desenvolvimento se estabelece no decurso da carreira profissional. Utilizando as definições de Feiman-Nemser (1983), Marcelo García (1999) diferencia, no decorrer desse processo contínuo de formação, quatro momentos significativos do aprender a ensinar, representados nas seguintes fases:

a) A fase de pré-formação ou pré-treino, composta de um conjunto de experiências e representações prévias que os estudantes, aspirantes a professores, foram armazenando ao longo da vida como alunos, o que pode exercer influência, de modo relativamente consciente, no itinerário formativo e, por conseguinte, na própria prática docente do professor iniciante;
b) A fase de formação inicial, que diz respeito ao período de preparação formal numa Instituição específica direcionada para a formação docente, em que o estudante, futuro professor, deve adquirir conhecimentos básicos necessários para exercer sua profissão;
c) A fase de iniciação à docência, também conhecida como período de indução

profissional, que corresponde aos primeiros anos de atividade em relação ao exercício autônomo das funções docentes;

d) A fase de formação permanente ou formação contínua, que abarca todas as atividades de formação organizadas pelas instituições e pelos próprios professores, durante sua carreira profissional, de maneira a permitir seu progressivo desenvolvimento na atividade docente.

Cada uma das diferentes fases colabora com suas particularidades e características próprias para o processo de construção da identidade docente. Contudo, é essencial entender que, apesar de tais etapas serem estabelecidas como estágios distintos do processo formativo, elas não devem ser compreendidas de modo fragmentado, porém correlacionados.

Nessa mesma perspectiva, Cunha (2010) apresenta importante contribuição, ao afirmar que a formação docente, de um modo muito mais abrangente, é um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo, que associa a representação de percurso profissional, não como um caminho linear, mas como desenvolvimento e continuidade de experiências, assinalada por etapas e momentos em que diversos fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) exercem influência, não de maneira absoluta, mas atuando como facilitadores ou complicadores do processo de aprendizagem da profissão.

Corroborando com essa análise, Souza (2006) também entende a formação docente como uma atividade permanente de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, abrangendo saberes, experiências e práticas. Nessa perspectiva, a formação se processa na tessitura entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional do professor, favorecendo consequentemente o processo de construção de sua identidade ao longo do exercício da atividade docente.

Ainda sobre o aspecto formativo do professor, Nóvoa (1997) contribui para essa reflexão ao afirmar que é imprescindível, no processo de formação, que exista conexão entre os três pontos principais, que ele assinala como alicerce de sustentação: a) desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor); b) desenvolvimento profissional (produzir a formação docente) e; c) desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Para o referido autor, esses três componentes são inseparáveis e precisam ser analisados no processo de formação docente.

Tomando como referencial o que foi dissertado até então, verificamos que os conhecimentos, as concepções e os parâmetros formativos que abrangem a formação de professores nos possibilitam concordar com Pacheco e Flores (1999, p. 45), quando assevera que, se tornar professor

> [...] constitui um processo complexo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Enfim, essa é a perspectiva de formação docente aqui defendida, um processo *continuum*, sistemático e dinâmico, decorrente dos diversos conhecimentos adquiridos com as experiências vividas e percorridas pelos professores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

É importante também ressaltar que o modelo de formação docente que permeia este trabalho está fundamentado na articulação entre a formação acadêmica e o início da atividade docente, que passam a ser compreendidas como dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, a clássica divisão entre formação acadêmica e formação em serviço é ultrapassada. Assim, a primeira passa a ser compreendida como o começo de um extenso processo de aquisição de conhecimento que não finaliza com a conclusão da graduação, mas se alonga em um itinerário de acentuada busca pelo aprendizado, e a segunda deixa de ser entendida como conserto de falhas da primeira, e passa a ser entendida como o prosseguimento da formação acadêmica finalizada.

Acerca da importância da formação como *continuum*, verifica-se em Zeichner (1993) valorosa contribuição ao estabelecer a diferença entre aprender a ensinar e começar a ensinar. Segundo esse autor: "Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar" (ZEICHNER, 1993, p. 55).

Essa diferenciação colabora para refletirmos sobre a função e os propósitos da formação do professor em nível superior. A condição de a formação profissional ser concebida através de um desenvolvimento contínuo não invalida nem reduz as atribuições da formação inicial, só preestabelece novas dimensões. Ao invés de ser considerada como a preparação, genuína e exclusiva, para o desempenho das funções docentes, é compreendida como uma etapa de extrema importância no processo formativo, por meio da qual o professor é capacitado com o propósito de começar a ensinar, visto que o processo de aprender avança por todo o exercício da atividade profissional no Magistério, conforme destaca Zeichner (1993).

Então, o que podemos esperar da formação acadêmica? Que contribuições e influências ela pode proporcionar ao processo de formação do professor de Geografia em início de carreira?

Com o fim de encontrar respostas para essas questões, no próximo tópico deste capítulo, trataremos, de forma mais específica, da formação inicial do professor de Geografia, sem a pretensão de fazer uma análise histórica desse processo.

3.2 Formação inicial do professor de Geografia: os primeiros passos de um percurso profissional

A pesquisa a respeito do processo de iniciação à docência do professor de Geografia perpassa, fundamentalmente, o debate a respeito da formação acadêmica desse profissional. Ao projetar o debate sobre essa importante etapa do processo formativo, é inevitável, preliminarmente, questionar: Qual o significado da formação acadêmica na atualidade? Qual sua importância para o ensino de Geografia?

Para iniciar essa discussão, partimos da perspectiva de Borges (2010), que considera a formação inicial de professores como a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção do licenciado no campo profissional da docência na educação básica assegurada pela respectiva titulação legal. Para a autora, é com base nessa formação que o futuro professor se caracteriza como profissional do ensino e marca o início de um percurso identitário com a atividade docente.

Numa perspectiva contemporânea, a formação inicial

> [...] deve de ser encarada enquanto uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma (Moreira e Alarcão, 1997, p. 135); deve constituir o "primeiro passo no desenvolvimento da carreira profissional do professor, que terá de prolongar-se por toda a sua vida" (Rodríguez, 1995, p. 66). Nessa perspectiva, a formação inicial marca o início de um percurso de construção profissional, gerido pelo próprio sujeito, em que a formação inicial constitui o ponto de partida para a entrada na profissão, que deverá ser complementada, actualizada e aprofundada noutros momentos de formação formal (contínua e especializada) ou informal (encontros, projectos, seminários, partilha de experiências), ao longo da carreira do professor, numa perspectiva de formação permanente. (GRACIANO; FIALHO, 2008, p. 4)

Nesse aspecto, o sentido fundamental da formação inicial, como primeira etapa de um percurso de formação permanente, é de ofertar ao futuro docente os requisitos necessários para que ingresse na carreira profissional e continue aperfeiçoando o conhecimento e a prática docente. De acordo com Imbernón (2004, p. 58), essa primeira etapa da formação "[...] deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado" formando os docentes para as exigências da profissão.

No que diz respeito à formação inicial, compartilhamos, com base nas colocações de Lima (2007, p. 86), que, essa etapa objetiva:

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

A partir dessa compreensão, é fundamental que a formação desenvolvida na Academia disponibilize para os alunos que irão atuar como professores um embasamento consistente de saberes, para que possam, durante o desempenho da atividade profissional, refletir, de modo contínuo e sistemático, sobre os conhecimentos necessários à atuação do professor a partir das práticas vivenciadas no dia a dia da escola. Trata-se de compreender o período da formação primeira como o alicerce para o desenvolvimento permanente do docente.

Todavia, a formação acadêmica tende a favorecer uma perspectiva idealizada da docência que não condiz com a realidade vivenciada no cotidiano da atividade profissional. Assim, o professor que está iniciando a profissão percebe-se inerme ao verificar que a prática não se assemelha ao modelo de representação docente adquirido no decorrer dessa formação. Por esse motivo, é recorrente encontrar nos licenciados que terminaram a formação acadêmica a visão de que não estão habilitados para o exercício da docência.

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 16) certifica que as investigações concebidas em referência à formação acadêmica dos professores

> [...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional.

Via de regra, a dificuldade de entendimento dos professores em início de carreira a respeito das relações instituídas nos estabelecimentos de ensino é concebida pelo distanciamento da realidade evidenciada nos cursos de formação de professores, fruto de um modelo pautado na racionalidade técnica, que concebe o professor como um técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico sem levar em consideração a singularidade e a complexidade das práticas pedagógicas.

Complementando essa perspectiva, Gómez (1995, p. 96) afirma que a racionalidade técnica decorre da "[...] concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do Século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos

profissionais em geral e dos docentes em particular". Esse autor pontua, ainda, que, nessa perspectiva de formação, a atividade docente é, sobretudo, direcionada para a resolução de dificuldades por meio do emprego rígido de teorias e técnicas.

Pereira (1999), fundamentado nesse mesmo paradigma, colabora com Gómez (1995), trazendo a seguinte afirmação:

> É a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, consequentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário. (PEREIRA, 1999, p.113)

Ainda segundo Pereira (1999), esse modelo de formação fortalece a concepção de que a função do professor se resume a empregar os conhecimentos ditos teóricos assimilados e acumulados em sua formação inicial para aplicar posteriormente ao domínio da prática. Desse modo, considera-se que a Academia é o lugar da produção do conhecimento, e o papel da Instituição escolar seria o de reproduzir e aplicar os conhecimentos preexistentes e exteriores a ela. A relação de hierarquia e de subordinação aos conhecimentos e a falta de ligação entre teoria e prática também são peculiaridades desse modelo, ainda percebidas nos atuais Cursos de Licenciatura. Essa relação, no fundo, decorre da visão que se tem da escola como lugar de difusão dos conhecimentos acadêmicos, discutida desde a década de 1990, por diversos autores como Chervel (1990), Goodson (1990), Bittencourt (2004), Albuquerque (2011), entre outros. Por fim, outro equívoco desse modelo, segundo Pereira, é o pensamento de que, para ser bom professor, basta dominar o conhecimento específico que se vai ensinar.

Tais sínteses nos remetem a dizer que esses embates acerca da formação docente também estão presentes no ensino de Geografia. Assim, não basta ao professor saber o conhecimento geográfico para ser um bom profissional, embora essa seja uma das principais condições para que execute bem a sua função, uma vez que dentre os atributos do profissional que exerce o ofício da docência, o conhecimento específico daquilo que ele que ensina tem tanta magnitude quanto a maneira como ele o realiza em sala de aula. Para tanto, de acordo com Pontuschka (1996, p. 202),

> [...] o modelo que definia apenas a competência do professor pelo saber acadêmico está superado, pois há necessidade de outros requisitos para desenvolver bem a sua prática pedagógica. Conhecimentos na área da psicologia de ensino e aprendizagem; de história da educação; de história da disciplina geográfica; de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula devem fazer parte do acervo cultural do professor de Geografia.

É importante mencionar que, por mais bem-feita que seja a formação acadêmica, do ponto de vista dos conhecimentos da ciência geográfica, da disciplina escolar e dos caminhos teórico-metodológicos que atualmente existem, se o professor trabalhar disciplinarmente, de modo isolado, não será capaz de incrementar transformações consideráveis na forma como seu aluno percebe o mundo e como se movimenta nele (PONTUSCHKA, 2000).

Numerosos debates sobre a formação inicial do professor dessa disciplina referem-se aos entraves que ora se alicerçam sobre esses aspectos que, segundo Cavalcanti (2002b) e Leão (2013), além de colaborar para fragmentar os atuais Cursos de Geografia também indicam para as várias demandas a serem solucionadas, com a finalidade de aprimorar a formação desses profissionais, como: a falta de articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas; as dicotomias pesquisa/ensino e Bacharelado versus Licenciatura e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e a educação básica, que provoca a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática em que os docentes irão atuar, o que agrava o conhecido "choque de realidade" que os professores sentem quando ingressam na profissão.

Certamente, muitos desses obstáculos são apresentados aos docentes no início da carreira e derivam da escassez de ferramentas e de estratégias que deem conta da complexidade do ato pedagógico e da falta de construção de novos alicerces nos cursos de formação de professores, que, ao tratar com descaso esses aspectos, considerados indispensáveis ao exercício do Magistério, colaboram para tornar a inserção dos professores ainda mais difícil e complexa.

Portanto, no sentido de estabelecer uma base teórica que encaminhe o debate, é necessário afirmar que o início da carreira do professor de Geografia também avança pela discussão dessas questões. É o que veremos adiante.

3.2.1 A (des)articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação inicial do professor de Geografia: limites, possibilidades e desafios em relação ao início da docência

As pesquisas sobre o ensino de Geografia demonstram que um dos principais desafios, há tempos em destaque na formação inicial dos professores dessa disciplina, aponta para a necessidade de mais articulação dos conhecimentos específicos da ciência geográfica com os conhecimentos pedagógicos. Essa dicotomia, ainda profundamente marcada na formação e na identidade dos docentes, originou-se quando foram organizados os Cursos de Licenciatura

estruturados numa fórmula que ficou denominada de 3+1, cuja caracterização se pauta em um modelo de ordenação curricular que proporciona três anos de formação específica e um de formação pedagógica.

A respeito dessa estrutura, nos Cursos de Licenciatura em Geografia, Cavalcanti (2008a) destaca que, nos três primeiros anos prevalecem as disciplinas de conteúdo específico, com o objetivo de construir saberes geográficos sem conexão com o ofício profissional do professor, pois o fundamental é aprender conteúdos de Geografia, em si mesmos, não levando em conta o propósito que eles possam ter. No quarto e último ano, concentram-se as disciplinas pedagógicas do curso, que conduzem e orientam a formação para o exercício do Magistério, preparando tecnicamente o futuro docente para a execução na prática de um instrumental básico do ofício de professores.

Nesse paradigma formativo, as disciplinas de natureza pedagógica são separadas das de conteúdo específico, sem que haja um movimento articulado entre esta e aquela. Para Gatti e Barretto (2009), o jovem estudante de Licenciatura acha-se entre duas formações dissociadas: ser um profissional técnico, especialista em determinada área específica do conhecimento ao qual foi submetido durante a graduação ou se tornar professor?

Como as pesquisadoras enfatizam, esse modelo, instituído com base nos pressupostos da racionalidade técnica, que orientou, e em boa medida, ainda orienta a formação de professores não foi completamente exaurido nem tem conseguido dar respostas para as situações complexas da atividade docente. Isso resulta em uma fragilidade pedagógica tanto nos estágios quanto no cotidiano profissional do professor que está iniciando sua profissão.

Avançando nessa discussão, Candau (1999, p. 33) acrescenta que, nos cursos de formação inicial, a questão da articulação entre a formação específica e a pedagógica continua não resolvida, para a autora:

> A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre essas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, essa fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino.

Diante do exposto, é possível perceber que os componentes curriculares específicos, além de ser priorizados, tracejam o percurso emancipado dos componentes pedagógicos. Então, imagina-se que o formando, já no final da Licenciatura, consiga articular, principalmente por meio do estágio, os saberes adquiridos ao longo da graduação. Todavia, converte-se em missão

espinhosa harmonizar esses saberes com as circunstâncias de ensino, quando eles não estabeleceram relações no decorrer do curso universitário. Longe de expressar uma cadência entre teoria e prática, tal estrutura estimula hábitos formativos inadequados em docentes que estão iniciando a carreira no Magistério, como: falta de criticidade, reprodução de comportamentos de professores considerados como um padrão a ser seguido, o que induz os licenciados a ensinarem como foram ensinados, repetindo os mesmos vícios e erros conceituais; predomínio de aulas assentado na transmissão de conhecimentos isentos de contextualização; e carência ou, até, falta de reflexão do professor sobre sua prática cotidiana em sala de aula.

Na perspectiva de superar essa fragmentação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 001/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, e enuncia que a organização curricular dos Cursos de Licenciatura deverá estar voltada, a partir dos primeiros anos da graduação, para a formação do profissional professor, assegurando para isso a articulação entre as disciplinas específicas, as pedagógicas e as correspondentes práticas de ensino e estágios curriculares.

Por sua vez, mesmo depois das alterações impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no decurso dos últimos anos, a formação docente, no contexto dos Cursos de Licenciatura, ainda conserva muitos impedimentos para sistematizar e desenvolver propostas de currículo que possam ir além dessa separação.

Assim, transcorrido mais de um decênio da ação que resultou na elaboração das DCN para os Cursos de Licenciatura, perseveram com certa vitalidade, no interior desses cursos, projetos pedagógicos que insistem em estabelecer itinerários fragmentados entre formação específica e pedagógica em um sentido que, nitidamente, confere o predomínio dos conhecimentos teóricos em relação aos práticos, dificultando, por sua vez, o estabelecimento de uma relação mais articulada entre essas duas dimensões.

Tais perspectivas também são corroboradas por autores que trabalham a formação do professor de Geografia. Dentre eles, podemos citar Cavalcanti (2006a); Callai (2013); Leão (2013); Pontuschka (2001) e Vesentini (2002). Na opinião desses autores, a formação do professor de Geografia no Brasil tem sido determinado pela valorização dos conteúdos específicos (geográficos) sobre os conteúdos pedagógicos e que trazer os conhecimentos específicos para dentro das discussão pedagógica, isto é, proporcionar meios para sua necessária integração, tem se apresentado um ofício conflituoso, uma vez que esse modelo estrutural de formação está arraigado na organização administrativa e nas hierarquias de poder das instituições formadoras (LOPES, 2010).

Leão (2008), em sua tese de Doutorado, reporta-se a essa questão e assinala que a continuidade da lógica do modelo 3+1, em algumas matrizes curriculares dos Cursos de Geografia, torna mais forte o conteudismo ou o pedagogismo. O resultado último é um professor dicotomizado, que apresenta a prática sem o conteúdo ou transmite o conteúdo como se ele fosse um fim em si mesmo. De acordo com o autor, o diálogo com o estudante da escola básica termina prejudicado devido à falta de capacidade desse professor para fomentar a interlocução didática em sala de aula.

Lopes (2010), tomando como base as pesquisas desenvolvidas por Candau (1999) e Roldão (2007), salienta que o debate acadêmico em volta desse tema vem de longa data e, historicamente, tem sido assinalado por oscilações. Isso quer dizer que a proeminência na formação ora foi ou é situada nos conhecimentos da ciência de alusão, ora nos conhecimentos das ciências da educação. O autor acrescenta que,

> [...] embora o foco venha mudando de direção, em função de diferentes *espaços* e *tempos* de formação e teorias educacionais, continua-se a descrever o percurso na mesma bitola. Conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos separadamente, sem a devida integração. Como duas retas paralelas, espera-se que se encontrem nos estágios supervisionados ou, quem sabe um dia, no infinito. (LOPES, 2010, p. 77)

Shulman (1986, 2014), dialogando sobre essa questão, enfatiza que a base do conhecimento[19] para a docência deve estar assentada sobre três alicerces: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico abrange os "conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura" (MIZUKAMI et al., 2006, p. 67). Logo, no processo de formação, o futuro professor de Geografia deve ter uma compreensão mínima e básica da matéria que irá lecionar, dominar os conteúdos científicos a serem ensinados em seus aspectos epistemológicos e históricos e entender os conceitos, as técnicas e os procedimentos relativos a esses conteúdos, para possibilitar o ensino e a aprendizagem aos alunos.

Shulman (2014) refere, no entanto, que só o domínio do conteúdo (no nosso caso, o conteúdo específico da Geografia) não é suficiente para desenvolver uma prática pedagógica eficaz, porquanto existem outros saberes que precisam estar articulados ao conhecimento do

[19] Por base de conhecimento, entende-se o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI et al., 2006, p.67).

conteúdo, como o conhecimento pedagógico geral. Como o próprio termo sugere, trata-se de um conhecimento que ultrapassa o domínio da área específica da Geografia e que abarca "[...] os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular" (MIZUKAMI et al., 2006, p. 67).

Por fim, dentre os eixos que compõem o modelo da base de conhecimento para a docência, o de maior dimensão, segundo Montalvão e Mizukami (2002), é o conhecimento pedagógico do conteúdo, porque, além de ser característico do exercício do Magistério é produzido pelos docentes com base em suas ações práticas em circunstâncias efetivas de ensino e aprendizagem. Logo, não se resume ao conhecimento do conteúdo específico e, muito menos, ao conhecimento do conteúdo pedagógico, todavia envolve a constituição de um modelo novo de conhecimento que pode ser denominado de conhecimento sobre o ensino de algo. Mizukami (2000), ao analisar os estudos de Shulman (1986), afirma que esse tipo de conhecimento pode ser compreendido

> [...] na interseção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos. (MIZUKAMI, 2000, p. 146)

Portanto, na possibilidade de atenuar essa falta de articulação entre os conhecimentos específicos da Geografia e os pedagógicos, o conhecimento pedagógico do conteúdo se caracteriza como uma espécie de corrente transmissora no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos docentes, porque aproxima os conhecimentos da matéria ao "como" ensiná-los. Em defesa dessas reflexões, Castellar (2010, p. 48) sugere que os cursos de formação de professores de Geografia promovam uma formação com consistência teórico-metodológica, em que "o futuro professor terá a compreensão conceitual, tanto na dimensão epistemológica quanto na pedagógica, para que possa estabelecer, de fato, o diálogo entre a didática e o conhecimento geográfico, rompendo com uma prática tradicional".

Sob tal perspectiva, significativa contribuição é dada também por Callai (2006) em relação ao desafio que se apresenta tanto na dimensão pedagógica quanto no ensino nos cursos de formação de professores. Diante dessa questão, a autora adverte:

> [...] o desafio que se coloca é como trabalhar nos cursos de formação docente a dimensão tanto pedagógica quanto do ensino. O professor deve, sem dúvida nenhuma, ter conhecimentos específicos da sua ciência/disciplina, mas deve acima de tudo ter o discernimento de como usar esses conhecimentos e como fazer para constituir os seus

> saberes. Parece-me que o fundamental é ter uma fundamentação teórica segura e sólida, tanto no que trata do pedagógico quanto do específico. Essa permitirá que cada um faça as suas escolhas e que tenha clareza de porque as faz. Pensar as suas próprias práticas exige buscar nos baús da memória os saberes que foram sendo constituídos e nisso cada um deve fazer o seu caminho. O fazer pedagógico é que dá a dimensão, a cor e as qualidades, aos conhecimentos com que se trabalha. Sempre perguntar-se para que trabalhar esse conteúdo, onde buscá-lo e como trabalhar pode ser o caminho. (CALLAI, 2006, p. 159)

Frente a esse desafio, cabe as instituições de formação docente de nível superior refletir sobre a formação dos futuros professores, com o objetivo de integralizar o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico no decorrer do curso, visto que o processo de formação do professor de Geografia é um trabalho que encerra muitos elementos, em que dois saberes precisam existir simultaneamente: o saber do geógrafo e o saber de educador, não abalizado no paradigma da racionalidade técnica, que ainda permanece impregnado no fazer docente, mas na integração entre vários aspectos significativos responsáveis pela formação profissional.

Isso, no entanto, não é o que se tem observado no processo formativo do professor de Geografia. A dificuldade de aproximar as disciplinas específicas das pedagógicas e a falta de uma reflexão sistemática de seus significados e de modos de sua atuação na prática docente têm provocado um isolamento bem explícito entre o "que", o "como" e o "quando" ensinar. Por essa razão, consideramos que a devida articulação só pode ser otimizada tendo como cenário o aperfeiçoamento da qualidade do ensino nas instituições de educação superior. Entretanto, não podemos nos esquecer de que essa questão adquire limites demasiadamente amplos e complexos, uma vez que a preocupação com a formação do futuro docente que exercerá sua profissão na educação básica vai de encontro à dificuldade que uma razoável parcela de professores da Academia tem de se perceber como formadora de professores. Isso colabora para que se neguem os conflitos, os obstáculos e as dificuldades que permeiam a educação básica e a formação docente e não intervenham neles com legitimidade e compromisso.

No âmbito dessa problemática:

> Fica evidente que o professor não percebe a necessidade de discussão das disciplinas de conteúdo pedagógicos do curso em que atua, justamente pela ausência de identidade de formador, isto é, ele não se vê como um professor que está formando outro professor. Mesmo não negando a importância delas (disciplinas pedagógicas) em seu curso, tem a ideia de que elas são teóricas sem nenhuma aplicação prática. Na verdade, essa é a reprodução que tem da mesma, em função da forma como foram trabalhadas em seu curso na graduação. (SANTOS, 2003, p.34)

Contribuindo com a discussão, Pinheiro (2006) também observou que, nos cursos de formação, os professores das disciplinas específicas da Geografia expressam pouca ou nenhuma

preocupação com as questões pedagógicas e, na maioria das vezes, desconhecem-nas completamente. Em outros casos, abdicam delas como conhecimento indispensável para si e como alicerce para seus alunos, futuros professores.

Convém ainda destacar que, de acordo com Cavalcanti (2008b), os professores das mais diversas especialidades que compõem o currículo dos Cursos de Graduação em Geografia estão direcionados, prioritariamente, para a especificidade e para o avanço da pesquisa em seu campo de atuação, e fica sob a responsabilidade das disciplinas pedagógicas e das disciplinas de prática de ensino a tarefa de "formar professores de Geografia".

Compreendemos como essencial o fato de os professores, através de suas disciplinas, preocuparem-se em trazer para os graduandos os conhecimentos específicos da Geografia e os avanços científicos de sua área, todavia, "para a construção da geografia escolar, para a formação do professor responsável pela constituição dessa geografia, a geografia científica e seus avanços são referenciais importantes, mas insuficientes" (CAVALCANTI, 2008b, p. 46).

Nesse sentido, verificamos que:

> O fato de os professores que trabalham com conteúdos específicos desvalorizarem os conteúdos pedagógicos em seus cursos pode evidenciar a não conscientização de uma transformação das disciplinas que procuram difundir outra concepção de ação docente, enfatizando uma formação que vise não apenas o ensinar, mas a reflexão sobre a prática, assumindo o compromisso com a mudança. Isso é de fundamental importância para todos os que contribuem na formação do futuro professor e não apenas para aqueles que ensinam Didática ou outra disciplina de caráter pedagógico. (SANTOS, 2003, p.35)

A assertiva de Santos (2003) corrobora o discurso de Libâneo e Pimenta (1999) a respeito do processo de produção de conhecimentos relacionados à educação e ao ensino que, em muitas circunstâncias, é menosprezado pelos departamentos e seus respectivos cursos. Esses profissionais, na maior parte dos casos, ministram os conteúdos específicos de suas áreas desconsiderando o Magistério como ofício principal de seus alunos e, por conseguinte, desprezando os conhecimentos pedagógicos imprescindível à mediação profissional dos professores.

Nessa direção, há de se considerar, ancorando-nos nas contribuições dos teóricos que aqui nos dão suporte, que não se pode mais refletir sobre os processos formativos baseados em modelos tradicionais, que desassociam a formação dos conteúdos geográficos do campo de ação pedagógico, que aparta o ato de ensinar e de produzir conhecimento e que isola os processos de refletir o conhecimento e os conduzi-los à prática. Por isso, é fundamental que, na formação, o futuro professor de Geografia domine o conteúdo específico, mas que, articulado a isso, tenha

como base o saber pedagógico. Assim, o saber disciplinar e o saber pedagógico precisam estar em constante inter-relação, para que a formação inicial atenda, de fato, às reais necessidades de um ensino de Geografia que condiga com o que se espera da disciplina e da escola no mundo atual.

Então, além de exercer domínio sobre os conhecimentos específicos da Geografia, é essencial que, nesse processo, o professor formador tenha competência para utilizar esses conhecimentos como subsídios, para que o licenciando descubra e entenda a realidade do espaço em que vive, desde a escala local até a global, e atribua sentido à aprendizagem. À proporção que os conhecimentos específicos deixam de ser fins em si mesmos e passam a se conectar e interagir com a realidade, estes darão aos futuros professores as ferramentas para que eles possam edificar, junto com seus alunos, uma visão contextualizada, sistematizada e crítica, colaborando, dessa forma, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítico-analítica dessa realidade.

Desse modo, poderemos, talvez, estabelecer as bases para uma educação geográfica, na qual os futuros docentes exerçam a profissão de maneira mais criativa, possibilitando uma prática de ensino comprometida com a cidadania.

3.2.2 As dicotomias ensino/pesquisa e Licenciatura/Bacharelado e seus impactos na formação do professor iniciante de Geografia

Como já referimos, uma das questões não resolvidas, que colaboram para fragmentar os atuais Cursos de Geografia é a dissociação ensino/pesquisa e Licenciatura/Bacharelado. No entendimento de alguns autores (ABREU, 2003; SANTOS, 2003; PINHEIRO, 2006; PONTUSCHKA, 2010; CALLAI, 2013), essa separação, que representa prioridades distintas, tanto para a formação do professor quanto para a do pesquisador, retrata, de certa maneira, a divisão entre o saber e o produzir conhecimento tão presente no ambiente universitário. Em vista disso, a própria universidade e, particularmente, os Cursos de Licenciatura em Geografia, que dispõe, dentre suas funções, fomentar a formação docente, tem apresentado elementos de que esse é um objetivo de menos importância, notadamente para aquelas instituições cujo Bacharelado e a Pós-graduação se estabelecem como ofício principal nos cursos de Geografia.

Sobre essa questão, o depoimento de Lopes (2010, p. 76) parece confirmar isso:

> De fato, a organização curricular e administrativa das instituições formadoras, particularmente das universidades públicas, estabeleceu uma dicotomia entre a formação do licenciado em Geografia e do geógrafo bacharel que, como se sabe, são

> formados com a colaboração dos departamentos e faculdades de educação em um mesmo espaço institucional. Embora o destino da maioria dos egressos desses cursos continue sendo a sala de aula, a meta departamental é, na maioria dos casos, a formação do bacharel (MORAES, 1994; VESENTINI, 1994). Por gozar maior *status* e prestígio, a formação do bacharel usufrui de melhores condições para se efetivar e a formação do professor fica secundarizada ou inferiorizada. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007)

Por essa razão, para uma grande parcela do corpo docente universitário, especialmente para os mais preocupados com a formação do bacharel, o ensino é considerado como uma ocupação secundária, de caráter repetitivo, e a pesquisa, como uma ação direcionada para a construção do conhecimento. Em decorrência disso, devido ao descrédito que os cursos de formação de professores exercem, atualmente, no âmbito universitário, o interesse pela Licenciatura torna-se menos importante, levando inclusive a ser classificada como um "subproduto" da Academia, conforme assinala Candau (1999).

Esse fato reforça preconceitos próprios do senso comum e até do acadêmico, que relaciona o ingresso dos alunos nos Cursos de Licenciatura à falta de pré-requisitos para fazer outras atividades consideradas de mais prestígio acadêmico e mais bem remuneradas, minimizando, dessa forma, a vertente da docência, característica que vem empobrecendo a formação dos futuros professores (VESENTINI, 2002). Como resultado, o egresso experimenta, depois de anos de graduação, uma formação deficiente para essa modalidade (Licenciatura), que será o caminho natural, até mesmo pela escassez de outras possibilidades no mercado de trabalho da maior parte dos diplomados nos Cursos de Geografia. Dessa forma, tal desencanto (tornar-se professor dessa disciplina na escola básica, quando se sente bacharel), associado aos diversos desafios relacionados ao início da atividade profissional, colabora, de modo extraordinário, para o desencanto prematuro com a carreira no Magistério na educação básica.

Diante desses obstáculos, Vesentini (2002) considera que o Curso Superior de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre Bacharelado e Licenciatura e, muito menos, subestimar a formação do professor. Para o autor:

> Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aula no ensino elementar ou médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc. Portanto, a orientação para um curso de Geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) é ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de "aprender a aprender", de pesquisar,

> de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade própria. (VESENTINI, 2002, p. 239)

Dentro dessa perspectiva, Cavalcanti (2002b) também discorre acerca da formação considerada adequada para os futuros professores, afirmando que os Cursos de Geografia devem formar concomitantemente o licenciado e o bacharel, posto que a diferença entre as duas modalidades de formação será a prática, desde que os cursos considerem um currículo flexível, com disciplinas e atividades que tenham coesão com as habilidades e as competências de cada categoria profissional. A autora também refere que o aluno deve ter em sua formação, no início e no decorrer do curso, uma competência teórico-prática para trabalhar com Geografia em suas diversas modalidades e que deixe aberta uma parcela dessa formação para que opte por direcionar para essa ou aquela modalidade profissional.

Nessa mesma ótica, Kaercher et al. (2000, p. 80) advogam a ideia de que

> [...] tanto o bacharel quanto o licenciado deveriam ter a mesma formação básica, no sentido de conhecer o que seja a epistemologia da ciência, de ter os referenciais teóricos fundamentais que permitem decodificar a análise dos aspectos concretos e fazer as escolhas metodológicas capazes de dar conta de interpretar a realidade da sociedade em que vivemos a partir da análise espacial, quer dizer, com um olhar espacial. Especialmente o técnico deveria ter a capacidade de dar conta de fazer análises e relatórios técnicos, e o licenciado, de saber como desencadear a aprendizagem nos alunos da escola básica. E a especialização, na formação, poderia acontecer através das práticas e estágios propostos no currículo.

Apesar da importância dessa abordagem, não é isso que se tem verificado nos Cursos de Geografia, especialmente naqueles com o binômio Licenciatura e Bacharelado, que, alicerçados no princípio da racionalidade técnica, tendem a preservar a clássica dicotomia. Essa questão se deve, sobretudo, ao menor prestígio e *status* do ensino em relação à pesquisa, evidenciada através das relações de poder instituídas no campo acadêmico brasileiro. Sobre isso, Cavalcanti (2002a) atenta para o que ocorre com o processo formativo em alguns cursos, uma vez que professores de algumas disciplinas específicas desenvolvem suas atividades em uma dimensão que nem sempre considera o contexto de atuação profissional em que o futuro docente desenvolverá sua prática pedagógica. Eis o que diz a autora: “A maior parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuarem no ensino, mas, no imaginário de professores que formam esses profissionais, e dos alunos que se formam nesses departamentos, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador” (CAVALCANTI, 2002a, p.198).

Sob esse prisma, concordamos com Pinheiro (2006), quando afirma que desassociar a pesquisa do ensino nas instituições de formação superior é um profundo desacerto, porquanto a função da universidade é de proporcionar a pesquisa em todos os cursos, seja na formação do engenheiro, do geógrafo, do professor, do administrador, e assim por diante. De vez em quando, procuram-se razões para fundamentar essa divisão no ensino superior, com a alegação de que alguns são melhores como pesquisadores do que como professores e vice-versa. O autor, fundamentado em Chauí (2001), refere que essa diferenciação provoca discriminação entre professor e pesquisador, e torna mais forte a hierarquização no interior da universidade. Essa distinção propicia aos "pesquisadores" mais direitos de intervir nas decisões da Academia e fragiliza ainda mais a docência. Por outro lado, a pesquisa também é prejudicada, visto que, longe da atividade docente, desenvolve-se sem a devida articulação com a realidade. Como consequência, seus resultados não são convertidos em matéria de ensino.

Disso, podemos apreender que, apesar da importância da pesquisa como um dos eixos norteadores da formação docente, ainda persiste a imagem de que o professor que desenvolve sua atividade profissional na escola básica não precisa pesquisar, o que configura sobre ele a concepção de professor como mero transmissor ou repassador de informação, simples usuário do produto do conhecimento científico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Essa cultura alimenta uma percepção equivocada de escola básica, que passa a ser compreendida como um simples espaço para vulgarizar ou adaptar os conhecimentos científicos produzidos na Academia. Por essa razão, não é de se estranhar que os docentes em início de carreira percebam que a formação superior, em muitos momentos, não lhes proporcionou contribuições significativas para o exercício da atividade profissional, sobretudo nessa fase considerada fundamental para que sobreviva e continue na profissão.

Ressalte-se, contudo, que, em relação a essa questão, um avanço importante a ser destacado diz respeito ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como principal objetivo promover a relação dos futuros professores com a atividade docente, através de ações didático-pedagógicas que não apenas aproximem o licenciando do ambiente escolar, mas também revelem a importância da pesquisa na formação do futuro professor. Assim como Corrêa (2013), entendemos que o PIBID não é a solução de todos os problemas das dicotomias teoria-prática e ensino-pesquisa nos cursos de formação docente. Todavia, o programa tem evidenciado, desde sua criação em 2007, como um importante catalisador da iniciação à docência que se fundamenta na reflexão e na problematização de situações reais vivenciadas na atividade profissional.

Portanto, considerando as questões postas, não se pode deixar de mencionar novamente as contribuições de Pontuschka, Paganelli e Cacete acerca do papel didático da pesquisa na formação do professor. De acordo com as autoras, se considerarmos a docência no ensino básico como um trabalho intelectual e prático, o docente deve, cada vez mais, ter familiaridade com o processo investigativo, dado que, os conteúdos com os quais o professor desenvolve sua atividade docente em sala de aula, são construções teóricas alicerçadas na pesquisa científica. Dessa forma, sua prática pedagógica exige reflexão e permanente criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que implica uma ação de investigação contínua, que precisa ser assimilada e valorizada. Para as autoras, os docentes, em seu processo de formação, devem investigar como são produzidos os conhecimentos que ensinam. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, é função do professor dos estabelecimentos de ensino básico estimular nos estudantes uma postura de investigação, situação em que a pesquisa seja, ao mesmo tempo, instrumento de ensino e conteúdo da aprendizagem. Porém, para o docente poder desempenhar bem essa finalidade, é fundamental que ele próprio tenha aprendido e seja capaz de dominar a habilidade de fazer pesquisa (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Admitimos, como Santos (2003), que é necessário suscitar um processo de reflexão a respeito das concepções sobre ensinar e pesquisar na Academia, em particular, com docentes e estudantes dos Cursos de Licenciatura, uma vez que diversos estudos nos têm apresentado a necessidade de uma constante articulação entre pesquisa, formação inicial e formação permanente dos profissionais do ensino. Se partirmos do princípio de que o papel dos docentes do ensino superior e o da escola básica consistem em contribuir para o processo de construção do conhecimento, muito teremos a fazer, com o intuito de associar formação docente a pesquisa e de atribuir ao professor o caráter de pesquisador da própria ação docente, num processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Essa observação é primordial para que se consiga progredir no debate sobre os currículos referentes aos cursos de formação de professores, sob a ótica do ensino não dissociado da pesquisa. Abrir mão dessa reflexão (“ensino com pesquisa” e não “ensino para pesquisa”) é manter a clássica predisposição de alterar os currículos para aperfeiçoar os cursos, sem, no entanto, modificar sua lógica.

3.2.3 Tensões e interações entre as instituições formadoras e a realidade escolar: considerações sobre o ensino de Geografia e a inserção profissional

Outro dilema enfrentado nesse processo é a relação ainda tênue, entre os cursos de formação de professores e os estabelecimentos de ensino básico. A escassez de vínculo entre essas duas instituições tem produzido, historicamente, um descompasso entre a realidade de formação e a realidade em que os professores iniciantes irão exercer a sua atividade profissional.

Tardif (2002), ao lançar seu olhar para a pouca integração entre os sistemas que formam os docentes e os que os absorvem, verifica que os cursos de formação de professores são globalmente idealizados de acordo com paradigmas aplicacionistas do conhecimento: os estudantes passam grande parte do tempo assistindo aulas fundamentadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Posteriormente, ou no decorrer dessas aulas, fazem o estágio, cujo objetivo é o de aplicar esse conhecimento. Quando terminam a formação, passam a exercer a profissão solitariamente, aprendem seu ofício na prática e constatam, em muitas circunstâncias, que os conhecimentos alcançados não se aplicam de maneira adequada na ação cotidiana.

Nesse contexto, os professores em início de carreira tendem a enxergar que tanto os saberes quanto os modelos de atividades propagados no decorrer da formação inicial pouco se assemelham aos saberes provenientes da própria experiência no Magistério. Em alguns casos, essa diferença pode até provocar neles uma tendência contrária à formação acadêmica, e eles podem até rejeitá-la, por imaginá-la menos relevante na obtenção de conhecimentos que alicerçam a prática docente (FEIMAN-NEMSER, 2001).

Portanto, na impossibilidade de vincular as competências trazidas da formação inicial às demandadas pela realidade da sala de aula, os professores iniciantes tendem a realizar a atividade profissional de acordo com as práticas e os hábitos tradicionais e de maneira desiludida. A acumulação de idealismo, no decorrer da formação acadêmica, seria também responsável por um exagero de automatismo no desempenho da profissão (LOPES, 2005).

Devido a essas dificuldades, os docentes em início de carreira tendem a recorrer às representações consolidadas em suas vivências como alunos, ou seja, estabelecem como base a prática pedagógica dos professores com quem estudaram ao longo de sua trajetória na escola básica e tendem a lecionar do mesmo modo como aprenderam nas aulas do ensino fundamental e do médio.

Ao trazer essa discussão para o ensino de Geografia, Pinheiro (2006) também evidencia a questão do distanciamento entre a formação superior e a prática docente, sobretudo em sala de aula. Para esse autor, esse tem sido um dos principais dilemas identificados nos estudos

acerca do professor dessa disciplina. Várias pesquisas indicam essas dificuldades como cruciais no contexto dos cursos de formação de professores.

Nessa direção, Callai (2013) certifica que existe, atualmente, um grau elevado de discrepância a respeito das discussões que ocorrem no interior da Academia entre as propostas de formação inicial e os desafios que os professores de Geografia enfrentam na hora de assumir a profissão. Para a autora isso resulta, em certa medida, na formação de professores fundamentada em ações que não dão conta de um ensino que seja adequado para o enfrentamento dos problemas postos pela prática nas escolas.

Cavalcanti (2002b, p. 117), dissertando sobre o assunto, acrescenta:

> [...] não se pode trabalhar nos cursos sem ter em mente as necessidades, as demandas da prática profissional. A formação acadêmica não pode estar desarticulada da realidade prática. No caso do profissional do Magistério, é comum a pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Recomenda-se que a formação profissional, seguindo esse princípio, seja pensada e executada com base numa concepção de objetivos educacionais que visam à preparação para o exercício do trabalho, para a prática da cidadania e para a vida cultural.

Sobre essa questão, Couto e Antunes (1999) revelam que é imprescindível investir na formação dos professores, considerando que a melhoria da qualidade do ensino da Geografia na educação básica está vinculada, entre outras necessidades, a uma articulação permanente e propositiva entre esses dois níveis de ensino. No entanto, essa tarefa, de acordo com os autores, não deve ser restrita aos Cursos de Geografia, também deve ser realizada pelos profissionais das escolas de educação básica. É fundamental que esses docentes sejam igualmente sujeitos do processo, e não, apenas, objeto das pesquisas acadêmicas.

Para os autores supracitados:

> A realidade sobre a qual devem se mobilizar os cursos de licenciatura deverá incluir, entre outros elementos, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio. Ou seja, a relação ensino e pesquisa, nos cursos de licenciatura, deve privilegiar a relação teoria prática, no âmbito de uma relação entre a teoria e o método que permitam uma melhor compreensão da realidade. O que inclui, no caso da formação de professores, no estudo dos problemas enfrentados em sua prática cotidiana de trabalho: os textos didáticos, as metodologias, a seleção dos conteúdos, a avaliação, as condições de trabalho, etc. Esses passos nos orientarão nas respostas para as seguintes questões: Como traduzir, em termos geográficos, os objetivos gerais da educação escolar? Quais os objetivos do ensino de geografia nas escolas de ensino fundamental e médio? Que conteúdos materializam esses objetivos? Quais metodologias são coerentes àqueles objetivos e ao processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar? Que concepção e prática de avaliação precisaremos? Que instrumentos pedagógicos precisamos dispor e construir? Quem são e como pensam os alunos com os quais trabalhamos? (COUTO; ANTUNES, 1999, p. 36)

A propósito dessa questão, Cavalcanti (2008a) alerta para o fato de que a escola básica também deve estar acessível para as instituições científicas que produzem e reelaboram o conhecimento relacionado às várias matérias que nela são veiculadas. Para a autora, as instituições de ensino básico devem estar propícias para o conhecimento novo, para a renovação do conhecimento científico e pedagógico do professor. Aqui se apontam as possibilidades de se fazer parceria com a Academia e instituições científicas, objetivando aproximar-se dos conhecimentos ali produzidos, tendo, todavia, como fundamento a indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e pesquisa.

Para isso, disciplinas como Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado podem trazer amplas oportunidades de promover essa relação. Uma vez que essas disciplinas se estabelecem como um importante espaço de formação para que o futuro professor de Geografia possa compreender e discernir as múltiplas questões que permeiam os estabelecimentos de ensino básico, bem como as situações complexas pertinentes à prática pedagógica.

Ademais, o processo de formação realizado no decorrer das práticas pedagógicas e do estágio curricular é fundamental, porque é a partir deles que os futuros professores de Geografia irão adquirir os conhecimentos para o exercício da profissão em sala de aula, trazendo a prática da reflexão para o centro de suas discussões e fazendo desse momento um laboratório de situações de ensino.

Acrescenta-se a esse entendimento a constatação de que o estágio supervisionado é o período onde os licenciandos experimentam mais necessidade de aprender e ficam mais susceptíveis a conselhos e a recomendações. É um dos poucos momentos do itinerário formativo em que está oficialmente prevista a assistência através de orientação. Por esse motivo, um apoio adequado nessa fase, além de colaborar para um cenário de mais segurança no início da carreira, pode levar os estagiários a desenvolverem e a aprimorarem experiências positivas, o que poderá amenizar a influência de aquisições iniciais de insucesso no exercício da profissão.

Como se pode perceber, se, de um lado, pode-se constatar que o estágio supervisionado tanto é uma fase essencial na formação dos futuros educadores quanto uma possibilidade de manter uma relação direta com o estabelecimento de ensino básico, também existem sinais visíveis de que ainda persistem muitos obstáculos que dificultam o desenvolvimento dessa atividade numa dimensão crítica e formativa para o docente. Souza (2013) assevera que os principais entraves nesse processo derivam das amarras das políticas de formação efetivadas

pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica e da frágil formação dos docentes da educação em nível superior.

A esse respeito, Santos (2012) ressalta que a própria ordenação dos estágios, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, manifesta essa situação. O fato de que é somente na segunda metade do curso que os estágios são realizados tem conduzido os estudantes de Licenciatura a percebê-los de maneira não articulada com a teoria. Para a referida autora, essa conformação abre espaço para que esse processo seja interpretado como uma atividade independente, um momento em que é possível aplicar os conhecimentos assimilados por toda a extensão do curso nas últimas etapas, no sentido de haver um cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação.

Ainda dando sequência a esse raciocínio, é interessante ressaltar que as políticas de formação docente direcionadas à educação básica, mais notadamente, em relação aos estágios supervisionados, não apontaram para uma maior valorização dos espaços de prática, isto é, nas condições dos estabelecimentos de ensino, para receberem as diversas atividades inerentes ao estágio, mais especificamente, nas condições dos professores das escolas básicas para serem supervisores dos alunos oriundos dos Cursos de Licenciatura (SOUZA, 2013). Essa situação pode ser sugestiva das dificuldades de várias escolas e professores do ensino básico não manifestarem interesse específico em estabelecer relações mais estreitas com os Cursos de Licenciatura, particularmente para recepcionar e acolher o aluno que faz o estágio.

Cumpre ressaltar, também, que essa disciplina ainda tem indícios de ser executada por algumas instituições unicamente como uma exigência imposta para obtenção do diploma. Pimenta e Lima (2008) entendem essa forma de conceber o estágio como uma atividade cumprida apenas para atender aos ditames burocráticos, além de não atrair o interesse dos estagiários, não potencializa a formação docente, porquanto limita o estágio exclusivamente à observação de professores em sala de aula, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Nessa perspectiva, o estágio tem impossibilitado reflexões sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Outro fator a colaborar com essa situação de disparidade tanto no estágio quanto no cotidiano escolar é o fato de que o arranjo organizacional existente nas instituições de ensino superior é pouco adepto às relações de convivência com os estabelecimentos de ensino básico. O que se constata é que vários professores da Academia, formadores de futuros educadores, não possuem uma percepção ao menos compreensível daquilo que existe efetivamente nesses estabelecimentos de ensino, o que pode colaborar ainda mais para ampliar o espaço existente

entre os licenciandos e a realidade escolar que estes precisarão encarar em momento posterior a formação.

Além disso, há que se constatar conforme Wielewicki (2010) que a hegemonia e a legitimidade na construção e difusão do conhecimento ainda permanecem do lado das universidades, e as escolas, frequentemente, são vistas apenas como espaços de prática para professores em formação inicial, problematizando as possíveis aproximações entre o espaço universitário e o ambiente escolar. Apesar disso, Wielewicki (2010), em conformidade com Gorodetsky, Barak e Harari (2007), refere que as transformações mais significativas acontecem nos estabelecimentos de ensino básico, e não, nos programas de formação de professores, o que nos possibilita entender que estes são mais resistentes a se repensarem numa perspectiva mais simétrica.

Em vista disso, se, no interior da Academia, se observa uma ordem hierárquica entre os professores que se dedicam às atividades de pesquisa e os que se dirigem às atividades do ensino e da formação de professores, não é de se admirar a falta de conexão entre as instituições de ensino superior e os estabelecimentos de ensino básico, para os quais a universidade atribui a função de formar esses profissionais que atuarão na escola. Talvez esses fatores nos ajudem a entender o porquê de a Academia não perceber que também precisa aprender com as instituições escolares, que devem estar sempre prontas para o ingresso da universidade em seu espaço, e nunca, o contrário.

Diante dessas considerações acerca dos problemas e dos desafios enfrentados pelos futuros professores em sua formação, Wielewicki (2010) afirma que o arranjo institucional - na universidade e na escola - não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das Licenciaturas com o contexto da educação básica, isto é, não contribui para efetivar processos formativos mais integrados e integradores, tampouco ajuda a suscitar uma relação mais equilibrada entre as instituições e os sujeitos envolvidos. Tal arranjo, segundo o autor, reflete e produz uma linha divisória no âmbito dessas instituições e desses sujeitos, e isso não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas podem ter, portanto acaba se fazendo, de certo modo, um trabalho paralelo. O problema dessa analogia geométrica é que duas linhas paralelas, em tese, nunca se encontram.

Com essas constatações, é importante ressaltar que a formação e a atividade profissional do professor devem ser um binômio que não se pode dissociar, e a formação não pode ser refletida como uma atividade desvinculada da Academia e, tampouco, separada do lugar onde os licenciandos irão atuar. Logo, se a dimensão dos contextos associados às instituições de

ensino básico for tratada com negligência durante a formação acadêmica, os efeitos dos cursos podem desaparecer em muito pouco tempo.

Assim, reforçamos a ideia de que proporcionar meios para que haja mais aproximação e cooperação entre os centros de formação de professores e os estabelecimentos de ensino básico pode ser mais um itinerário, na tentativa de propiciar frutíferos diálogos e discussões, com o objetivo de encontrar soluções mais exequíveis para os problemas reais do ensino de Geografia.

Logo, sintetizando as análises empreendidas até aqui, no próximo capítulo, serão apresentadas a configuração e a atual organização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, *lócus* de formação inicial dos professores participantes desta pesquisa e que também se constituem, de modo respectivo, em contexto e objeto de investigação deste trabalho.

4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: LÓCUS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

O propósito de investigar o início da trajetória docente dos professores de Geografia a partir das primeiras experiências no exercício do Magistério leva-nos, em um primeiro momento, a caracterizar o espaço de formação inicial onde essas atividades foram estruturadas e desenvolvidas. Compreender a gênese da Instituição formadora e seu desenvolvimento é importante para perceber e determinar, de modo preciso, conexões entre a trajetória de formação acadêmica e o início da atividade profissional dos interlocutores desta investigação.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos gerais do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, realizado pelos sujeitos desta pesquisa.

Inicialmente, contextualizamos, mesmo que de forma breve, o lugar ao qual nos reportamos, o município de Cajazeiras - PB. Em seguida, explicitamos o processo que resultou na criação da UFCG e os elementos que ajudaram a compreender o surgimento do Centro de Formação de Professores (CFP), bem como o Curso de Licenciatura em Geografia localizado no referido Centro.

Finalizaremos este capítulo apresentando, de modo geral, os fundamentos que orientam o Projeto Pedagógico do Curso, a organização curricular e sua instrumentalização, no que diz respeito, especialmente, aos seguintes componentes curriculares: Práticas de Ensino, Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Complementares.

Para tanto, recorremos à análise de diversos documentos (Projeto Pedagógico do Curso, Leis, Decretos, Normas Administrativas, Resoluções, Pareceres) disponíveis na Instituição pesquisada e em outros bancos de dados que se referem, principalmente, às reformulações decorrentes a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

É importante enfatizar que o foco desta pesquisa não consiste em promover uma discussão aprofundada acerca das orientações expressas nas DCN, mesmo porque a amplitude e a complexidade do tema demandariam um estudo destinado exclusivamente a essa questão. Por isso, foi realizado um recorte para nutrir o debate nos limites do objetivo desta tese. Além disso, o objetivo primeiro do nosso estudo não é de avaliar o curso realizado pelos sujeitos investigados, mas de analisar os desafios vividos por esses profissionais no início da carreira docente e entender como tais desafios podem se converter em elementos de aperfeiçoamento

para o Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras.

Portanto, a proposta é de projetar um caminho que dê significado aos aspectos aqui discutidos, procurando sentido coerente com nosso objeto de investigação. A seguir, apresentamos alguns elementos que consideramos relevantes para a compreensão da problemática investigada.

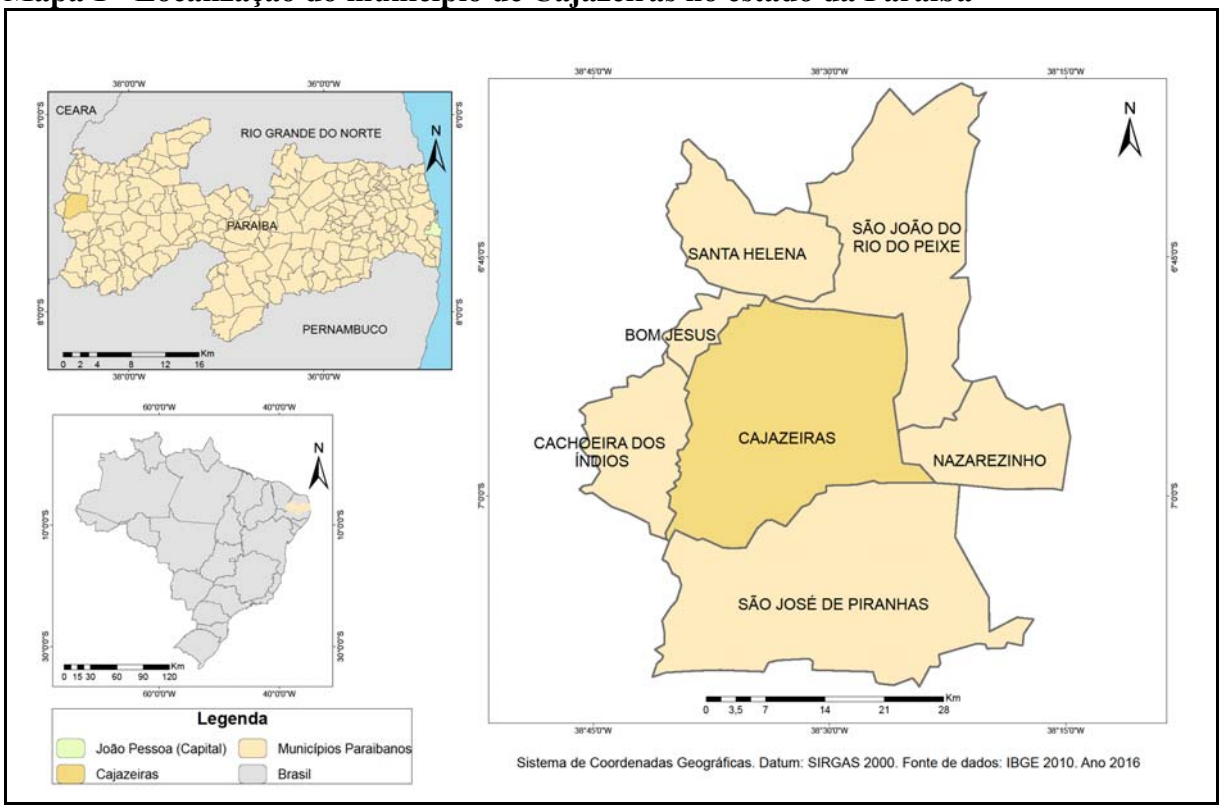
4.1 De que lugar estamos falando: o município de Cajazeiras

O objetivo de analisar a etapa inicial da docência, alicerçado nas experiências vivenciadas por jovens professores de Geografia, conduz-nos, inicialmente, a compreender o ambiente de formação acadêmico-profissional desses sujeitos. Todavia, antes, é preciso tecer algumas considerações sobre o lugar ao qual nos reportamos, o município de Cajazeiras.

Sede de um dos sete *campi* que compõem a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras localiza-se no extremo oeste do estado da Paraíba, na Mesorregião do Sertão Paraibano, e limita-se com os municípios de São João do Rio do Peixe (a norte e a leste), Nazarezinho (a sudeste), São José de Piranhas (a sul), Cachoeira dos Índios, Bom Jesus (a oeste) e Santa Helena (a noroeste).

O mapa 1, a seguir, apresenta os municípios limítrofes com Cajazeiras e sua respectiva localização no estado da Paraíba.

Mapa 1 - Localização do município de Cajazeiras no estado da Paraíba



Fonte: Elaboração do autor - 2016. Execução: Eliane Campos dos Santos

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Cajazeiras apresenta uma população de 58.446 habitantes, o que a classifica como o sétimo município mais populoso do estado da Paraíba, e ocupa uma superfície de 565,899 km², que corresponde a pouco mais de 1% da área total do território paraibano.

Esse município está localizado na planície sertaneja e estabelecido na denominada região semiárida do Nordeste brasileiro[20]. A região apresenta clima quente e seco, cujas características predominantes são aridez do solo, fraca nebulosidade, elevada insolação e altas temperaturas, o que provoca grandes níveis de evaporação, baixa precipitação pluviométrica e insuficiência hídrica. O bioma preponderante é a caatinga (o único exclusivamente brasileiro), do tipo xerofítico, representado por uma variedade de espécies animais e de plantas endêmicas, de média e pequena estaturas, como arbustos e cactáceas (BRASIL, 2005).

[20] O semiárido brasileiro estende-se em uma área de 969.589,4 km², o que corresponde a 1.133 municípios espalhados por nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), nessa região, vivem mais de 22 milhões de habitantes, o que equivale a 11,8% da população brasileira. Além do déficit hídrico (precipitação pluviométrica média inferior a 800 mm anuais), o semiárido brasileiro é marcado por enormes desigualdades sociais. Segundo o Ministério da Integração Nacional, 58% da população pobre do Brasil habitam nessa região (SANTOS, 2014).

Distante 477 km da capital do estado, João Pessoa, Cajazeiras é considerada um dos principais polos econômicos da região sertaneja, cujo setor terciário é sua principal fonte de renda, tendo o comércio e os serviços como importantes atividades econômicas. No entanto, é no setor educacional que o município tem se destacado com mais dinamismo e se consolidado como importante polo regional de educação.

O desenvolvimento desse setor está associado ao grande contingente de instituições educacionais. De acordo com o censo educacional, realizado em 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 66 estabelecimentos de ensino promovem a educação infantil, o ensino fundamental, o médio e o técnico profissionalizante, diversos cursos pré-vestibulares e cinco instituições de educação superior - duas federais: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), e três particulares: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC); a Faculdade Santa Maria (FSM) e a Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Esse aparato educacional é responsável por um importante fluxo de estudantes procedentes de municípios paraibanos e de outros estados. Essa forte presença da atividade educacional no município tem permitido significativas transformações no desenvolvimento regional, em que merece destaque o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

4.2 O lugar da pesquisa: Universidade Federal de Campina Grande

Localizada no estado da Paraíba, com *campi* espalhados por sete cidades do interior, a UFCG é uma autarquia federal que tem sede no *campus* da cidade de Campina Grande e se destaca como uma das mais importantes instituições federais de ensino superior da Região Nordeste do Brasil.

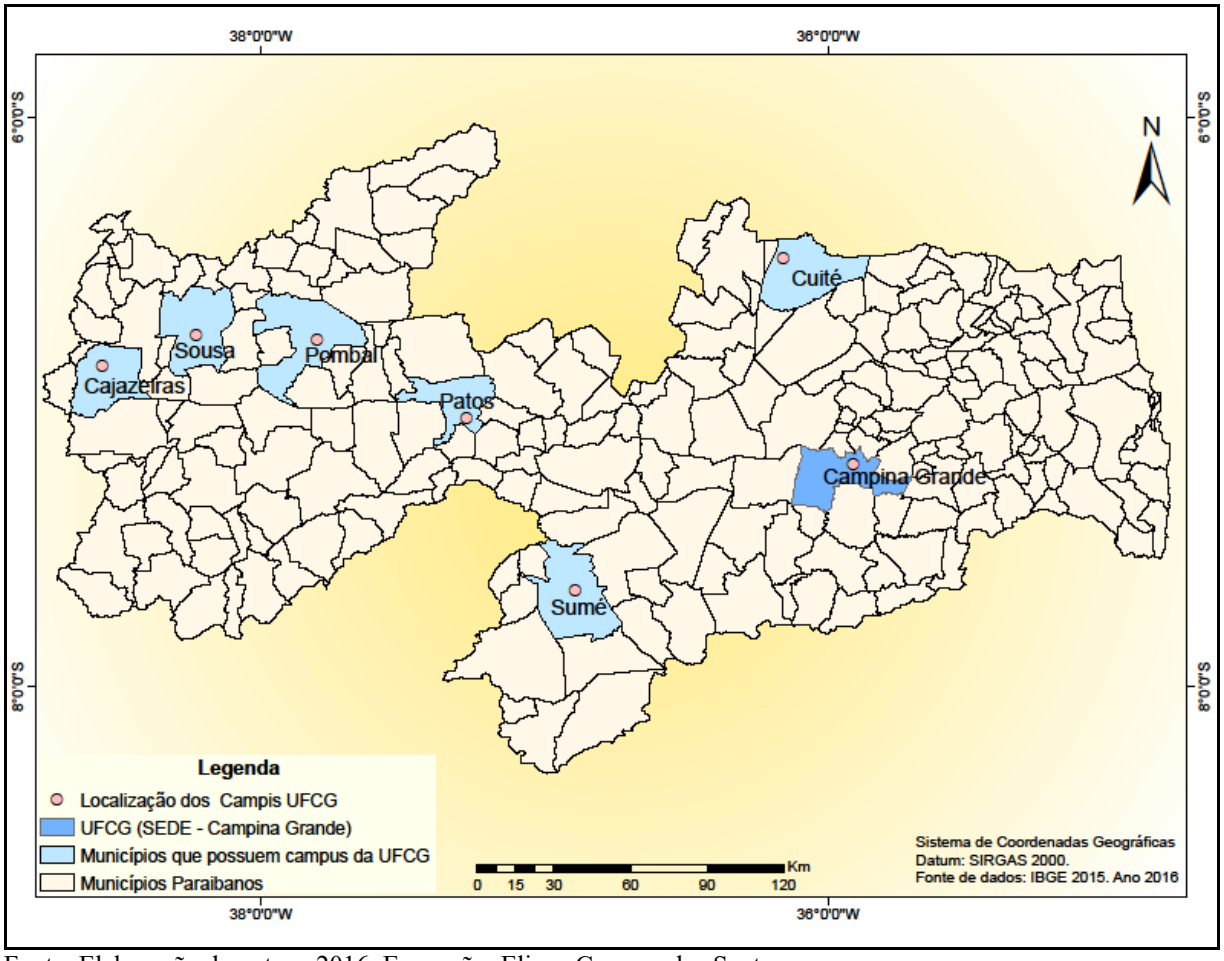
Criada pela Lei nº 10.419, de 09 de abril de 2002, como consequência do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande, apesar de sua história recente, tem conquistado cada vez mais espaços por causa de seu padrão de qualidade, expresso notadamente no ensino, na pesquisa, na extensão e na produção acadêmico-científica, e vem colaborando para o progresso científico e tecnológico e o desenvolvimento humano e social na região que abrange.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado em 2014, a UFCG tem um quadro funcional composto de 1.437 professores - 30 são membros da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e os demais, integrantes da Carreira

do Magistério Superior. A maioria dos docentes (86%) desenvolvem suas atividades profissionais em regime de tempo integral com dedicação exclusiva. Quanto à titulação, 49,7% desses profissionais são doutores, e 35,6%, mestres. Eles atendem a cerca de 17.700 estudantes matriculados em 95 cursos de graduação e 36 de Pós-graduação - 21 de Mestrado Acadêmico, dois, de Mestrado Profissionalizante, dois de Mestrado em rede, e 11 de Doutorado. A UFCG conta, ainda, com 1.544 servidores técnico-administrativos em seu quadro funcional (UFCG, 2014).

Essa instituição de ensino apresenta uma estrutura multicampi, que inclui, além da sede, em Campina Grande, unidades em Cuité, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cajazeiras. A localização dos municípios onde ficam os referidos *campi* pode ser visualizada no mapa 2, apresentado a seguir.

Mapa 2 - Localização dos municípios onde estão inseridos os *campi* da UFCG no estado da Paraíba



Fonte: Elaboração do autor - 2016. Execução: Eliane Campos dos Santos

A UFCG está estruturada em Unidades Acadêmicas e Centros, em cada um dos *campi*, há, no mínimo, um Centro, ou seja, espaço de atividades relacionadas a uma área de

conhecimento encarregada pela articulação acadêmico-administrativa entre as Unidades Acadêmicas, para executar atividades afins de ensino, pesquisa e extensão universitária (UFCG, 2014).

Com base nessa estrutura, a UFCG apresenta os seguintes centros:

a) Campina Grande: o Centro de Humanidades (CH), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI), o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN) e o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT);
b) Cuité: o Centro de Educação e Saúde (CES);
c) Sumé: o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA);
d) Patos: o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR);
e) Pombal: o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CTAA);
f) Sousa: o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS);
g) Cajazeiras: o Centro de Formação de Professores (CFP), sede do Curso de Licenciatura em Geografia, espaço da formação inicial dos professores participantes desta pesquisa.

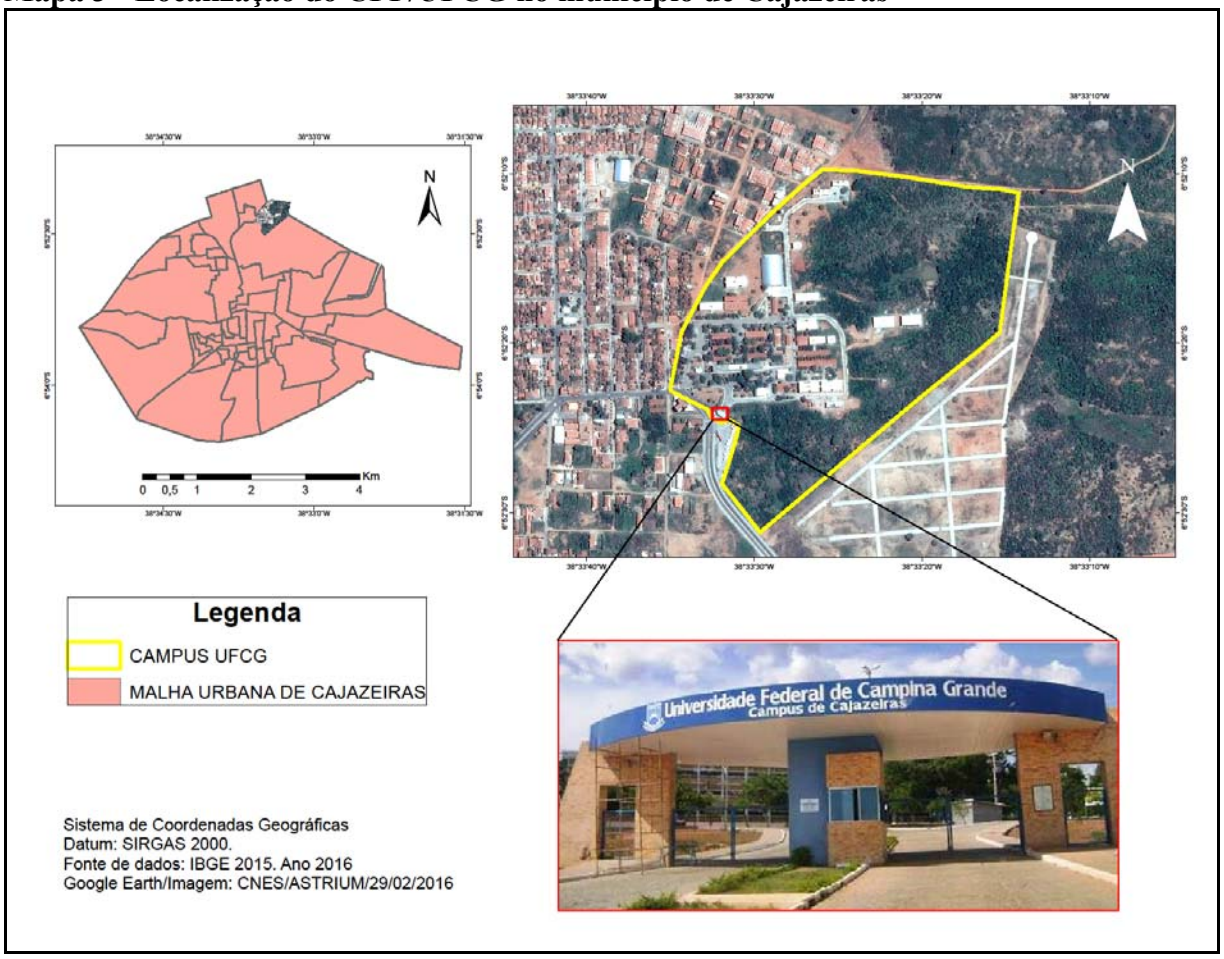
4.2.1 O Centro de Formação de Professores

O Centro de Formação de Professores (CFP) foi fundado em 10 de agosto de 1979, através da Resolução nº 62/79, do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), estabelecimento de ensino ao qual era vinculado. Seu surgimento ocorreu por intermédio da federalização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC)[21].

[21] No dia 17 de janeiro de 1970, foi criada a primeira Instituição de Ensino Superior do Sertão Paraibano, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), instituição privada sem fins lucrativos fundada pela Diocese local e mantida pela Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras (FESC). A faculdade oferecia, a princípio, seis cursos de graduação: Licenciatura de 1° Grau em Estudos Sociais e Ciências; Licenciatura Plena em História, Geografia, Filosofia e Letras (com habilitação em Português e Inglês). Como a FESC não tinha finalidade lucrativa, responsabilizava-se pelo subsídio de boa parte da mensalidade dos estudantes, o que terminou por se constituir num obstáculo para a continuidade da qualidade de seus cursos e para o funcionamento da referida Instituição. A fim de que se consolidasse e preservasse o nível qualitativo dos cursos daquela faculdade, teve início, em 1979, o processo de vinculação da FAFIC à UFPB. Por consequência da federalização, todo o patrimônio da FAFIC foi cedido à, naquela época, Universidade Federal da Paraíba, que manteve todos os cursos, menos o de Licenciatura em Filosofia. Para que os cursos da FAFIC pudessem ser integrados à UFPB, foi instituído o Centro de Humanidades (Resolução nº 136/79, do Conselho Universitário), vinculado ao *campus* de Campina Grande, na época, *campus* II da UFPB. Essa foi uma medida de caráter temporário, até que se instituísse o Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* V da UFPB, com sede em Cajazeiras - PB, cuja implantação se estabeleceu pouco tempo depois, por meio de Resolução nº 62/79, do Conselho Universitário (CONSUNI) e mediante aprovação de recursos financeiros pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Coube

Localizada na Região Norte da cidade de Cajazeiras, o Centro de Formação de Professores (mapa 3) tem uma área de 30 hectares e uma estrutura física que permite o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, incluindo salas de aula climatizadas, instalações administrativas, biblioteca com rico acervo documental, auditórios, laboratórios, livraria universitária, hospital materno-infantil, núcleo de documentação regional, restaurante universitário e residência destinada aos estudantes.

Mapa 3 - Localização do CFP/UFCG no município de Cajazeiras



Fonte: Elaboração do autor - 2016. Execução: Eliane Campos dos Santos

Atendendo a mais de 2.200 estudantes, o Centro de Formação de Professores dispõe de 225 docentes e 67 servidores técnico-administrativos. Esse estafe desenvolve atividades

à Prefeitura Municipal de Cajazeiras doar um terreno à UFPB para edificar o referido *campus*. Até o ano de 2002, o Centro de Formação de Professores fez parte da Universidade Federal da Paraíba. Nesse mesmo ano, por ocasião da sua divisão e concomitante criação da Universidade Federal de Campina Grande, o *campus* V passou a fazer parte desta última e, a partir de então, passou a ser denominado de *campus* Cajazeiras. Atualmente a FAFIC encontra-se em pleno funcionamento oferecendo oito cursos de graduação: Licenciatura em Filosofia, Bacharelado em Ciências Contábeis, Serviço Social, Ciências Jurídicas e Sociais (Direito), Ciência da Computação, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e graduação Tecnológica em Marketing (SOUSA, 2011).

laborais de ensino, pesquisa, extensão e administração, divididos entre dez cursos de graduação - oito de Licenciatura e dois da área de saúde, um Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras, e dois cursos de Ensino Técnico Profissionalizante.

O Centro de Formação de Professores tem, atualmente, sete Unidades Acadêmicas, organizadas por área de conhecimento e responsáveis pelo desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa, extensão, gestão e organização das atividades internas da UFCG e dos cursos que englobam. Assim, no CFP/UFCG, encontram-se:

a) A Unidade Acadêmica de Educação, que compreende o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e habilitação em Docência nos anos iniciais do ensino fundamental;
b) A Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, com o Curso de Licenciatura em História;
c) A Unidade Acadêmica de Letras, que oferece o Curso de Licenciatura em Letras, com habilitações em língua vernácula e inglesa;
d) A Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza, que compreende os Cursos de Licenciatura em Química, Biologia, Matemática e Física;
e) A Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, com os Cursos de Graduação em Enfermagem e Medicina;
f) A Unidade Acadêmica de Geografia, que oferece o Curso de Licenciatura em Geografia;
g) A Unidade Acadêmica da Escola Técnica de Saúde, que compreende, além do Ensino Médio, o Ensino Profissionalizante em Enfermagem e o Curso Técnico em Higiene Bucal.

Além das atividades de ensino ofertadas pelos Cursos de Graduação, Pós-graduação, o Ensino Médio e o Ensino Técnico-profissionalizante, o Centro de Formação de Professores vem desenvolvendo, com regularidade, atividades de pesquisa e extensão direcionadas para as áreas de Educação, Ciências Humanas, Sociais e de Saúde Pública. É cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com diversos grupos de pesquisa: Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS); Grupo de Pesquisa Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (GPA); Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordestino (GET), entre outros.

Tais dados dão uma ideia da dimensão física e da estrutura administrativa do CFP/UFCG e da importância, em termos acadêmicos, dessa Instituição para o Semiárido nordestino, região onde está inserida.

4.2.2 O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras

O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), *campus* Cajazeiras, foi criado pela Resolução nº 136/79 do Conselho Universitário da então Universidade Federal da Paraíba (CONSUNI/UFPB). Começou a funcionar em 03 de fevereiro de 1980 e foi homologado em 06 de fevereiro de 1980, por meio do Parecer nº 146/80 e pelo processo nº 98/80 do Conselho Federal de Educação. Em 1982, foi reconhecido pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº 17 de 08 de janeiro de 1982 (UFCG, 2008).

A primeira estrutura curricular do Curso (Anexo A) foi fixada pela Resolução nº 46/79 do CONSEPE/UFPB, e utilizou-se da mesma organização do seu antecessor, o antigo Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIC[22]. O mesmo foi delineado através de um currículo mínimo (124 créditos), contendo disciplinas complementares obrigatórias (18 créditos) e disciplinas optativas (mínimo de 14 créditos) totalizando uma carga horária de 2.340 horas, o que correspondia a um total de 156 créditos.

A carga horária atribuída ao currículo mínimo contemplava as seguintes disciplinas: Geografia Física (I, II, III e IV), Biogeografia (I e II), Geografia Humana (I, II e III), Geografia Regional, Geografia do Brasil (I, II e III), Cartografia (I e II), Antropologia Cultural, Mineralogia (I e II) e Geografia da Paraíba, além das disciplinas do núcleo pedagógico, como Psicologia Educacional, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus e Prática de Ensino de Geografia. As disciplinas que compunham o núcleo complementar obrigatório incluíam o estudo das línguas portuguesa e estrangeira (Inglês) e os fundamentos das ciências sociais (Sociologia I e II). E por fim, as matérias de natureza optativa visavam acrescentar à formação do licenciando um repertório de disciplinas como Conservação dos Recursos Naturais e Poluição Ambiental, Educação Física, Filosofia Geral, Geologia Geral, Introdução à Geografia, Organização Regional do Espaço Terrestre, Metodologia das Ciências, História do

[22] Antes de entrar em atividade no CFP/UFCG, o Curso de Geografia era submetido à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC) e foi idealizado valendo-se da mesma estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da FAFIC, que, na época, foi federalizado.

Brasil (I e II), Língua Estrangeira II, Língua Portuguesa II, Psicologia Geral e Teoria Geral do Estado.

Nessa antiga estrutura curricular, houve uma preponderância de disciplinas que remetiam à aprendizagem dos conteúdos específicos da Geografia. No decorrer dos sete[23] períodos obrigatórios, para completar a formação do licenciado, o estudante só começava a cursar as disciplinas do núcleo pedagógico no quinto período. Condição igualmente adversa também se dava com a disciplina Prática de Ensino de Geografia, efetuada somente no último semestre do curso. Esse fato prejudicava, substancialmente, a vivência e o acompanhamento dos licenciandos no confronto com os desafios reais do ensino nas escolas e no decorrer da graduação.

Essas características, que remetem à historicidade do processo de formação do professor de Geografia, com base no modelo 3+1, tornavam evidente que, a despeito de ser um curso que objetivava formar licenciados em Geografia, era demasiado o caráter bacharelesco existente em sua estrutura e nos princípios que o definiam. A estrutura curricular tinha como propósito uma sólida formação assentada no conhecimento específico do conteúdo geográfico, ao passo que o aspecto pedagógico era posto em segundo plano e, na prática, quase não se discutia sobre a Geografia escolar. Vimos, então, que a formação de professores, nessa estrutura, não atendia às necessidades de uma formação identificada com as questões que envolvem a profissão docente, conforme discutido por diversos autores (CANDAU, 1999; LEÃO, 2008; CAVALCANTI, 2008a; GATTI; BARRETTO, 2009) no capítulo 3 dessa tese.

Acrescentamos, ainda, que uma pequena parcela dos componentes do currículo advindo da FAFIC limitava, quase sempre, a formação do licenciando às matérias ministradas em sala de aula, e as possibilidades ofertadas para o incremento de outras ações que conduzissem à formação e ao fortalecimento das práticas de pesquisa ficavam em segundo plano. Compreendemos que essa conjuntura, característica de um modelo de formação docente centrada na racionalidade técnica, tendia a restringir o processo de ensino à aplicação de conhecimentos acumulados de forma acrítica e descontextualizada da prática docente, reduzindo as possibilidades de formação do futuro professor de Geografia como pesquisador e construtor do conhecimento geográfico em sala de aula.

[23] A organização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia foi idealizada de modo que o curso diurno fosse constituído de sete períodos, e o curso noturno, de oito. Em relação ao curso noturno, somente a partir do 6º período que o estudante começava a cursar as disciplinas do núcleo pedagógico.

Essa estrutura, que se pautava muito mais numa "grade curricular[24]" do que numa proposta pedagógica clara, permaneceu praticamente intacta[25] com o surgimento da UFCG no ano de 2002 e vigorou por mais de 30 anos, contemplando turmas entre os anos de 1979 a 2010[26].

Portanto, nesses três decênios, o Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, passou por dois momentos singulares. O primeiro - período de sua fundação, em 1979 até 2008, quando o curso estava organizado em conformidade com a primeira estrutura curricular; e o segundo - período pós-reformulação curricular, alcançado com a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso a partir das reformulações decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que instituiu as normas para a formação inicial do professor da educação básica em nível superior.

O segundo momento tem um significado relevante para nossa pesquisa, uma vez que os professores iniciantes, egressos da UFCG e objeto desta investigação, desenvolveram sua formação acadêmica respaldada no atual Projeto Pedagógico do Curso (Anexo B), elaborado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Essas diretrizes constituem um conjunto de "princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica" (BRASIL, 2002b, p. 1).

Por conseguinte, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em nível superior, verifica-se, conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), uma transformação relevante nos referenciais necessários à sistematização curricular desses cursos. Ao invés de uma lista de disciplinas concebidas como mínimos curriculares, acompanhadas das respectivas cargas horárias - lógica que imperou, ao longo de vários anos, nas políticas de estabelecimento do currículo dos cursos de graduação - o novo modelo encaminhou para o estabelecimento de linhas gerais capazes de definir um conjunto de competências e habilidades que deveriam constituir o perfil do professor a ser formado. Assim, considerando o disposto na legislação, podemos verificar que:

---

[24] Cabe ressaltar que essa estrutura dizia respeito apenas a um elenco de disciplinas, e não, a um projeto pedagógico de curso, que, nessa época, ainda não existia.

[25] Uma das poucas alterações realizadas na estrutura curricular do curso foi a inclusão das disciplinas Introdução à Geografia, Geologia Geral, Organização Regional do Espaço Terrestre e Conservação dos Recursos Naturais e Poluição Ambiental, todas de caráter optativo (RESOLUÇÃO 14/85 do conselho universitário da UFPB/CONSEPE) e o cumprimento das 300 horas de prática de ensino (Portaria PRG/G/Nº 09/2000), para atender à LDB (Lei 9.394, art. 65, de 1996, que dispõe sobre a obrigatoriedade da prática de ensino dos alunos ingressos a partir de 1998) (UFCG, 2008, p. 6). Nesse sentido, a modificação dessa estrutura se faz necessária para, inclusive, adequar o curso às modificações impostas pela legislação federal em vigor.

[26] Ano de colação de grau da última turma formada com base na estrutura curricular implantada no ano de 1979.

> Segundo esse modelo, o elemento estruturante dos cursos passa a ser o projeto pedagógico, que deve ser elaborado pelas instituições formadoras de acordo com as competências e habilidades definidas pelas DCN. Para todas as áreas do conhecimento. São as competências e habilidades que orientam a seleção e o ordenamento dos conteúdos das diferentes áreas, os quais deverão ser contemplados nos projetos pedagógicos das instituições. Além disso, o projeto pedagógico deve prever atividades acadêmicas complementares, o formato dos estágios e as formas de avaliação. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 93)

Nessa perspectiva, os Cursos de Licenciatura receberam, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundisse com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores, que ficou caracterizada como modelo 3+1, conforme já referido no capítulo 3 desta tese (BRASIL, 2002a).

Assim, nos Cursos de Licenciatura, passou-se a requerer projetos pedagógicos próprios e estruturas curriculares direcionadas para a formação docente. Essa imposição foi assumida com o propósito de abolir os dilemas históricos que ainda permeiam a concepção de Licenciatura que, em muitos casos, ainda é considerada, "dentro dos muros da universidade, como 'inferior', em meio à complexidade dos conteúdos da 'área', passando muito mais como atividade 'vocacional' ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do 'jeito de dar aula'" (BRASIL, 2002a, p. 16).

Nesse horizonte, as DCN revelam três princípios norteadores para a formação docente nos cursos de graduação: a competência, como concepção central na orientação do curso. Isso significa que o professor, além de conhecer seu trabalho, deve saber mobilizá-lo e transformá-lo em ação; a correlação entre formação e exercício da atividade docente, ou seja, que a formação proporcionada pelo Curso de Licenciatura e a prática esperada do futuro professor sejam coerentes e que a pesquisa seja um elemento fundamental em sua formação (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Para discutir sobre o Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, cujo eixo norteador é o currículo, é preciso compreender que a questão curricular, como afirma Silva (2006), é uma variável extremamente complexa, que vai além de uma simples organização do conhecimento que deverá ser adquirido pelos licenciandos no decorrer da formação acadêmica. Ao debater tais aspectos, Silva (2006), tomando como base teórica os estudos de Apple (2005), Lopes, Macedo (2002), Moreira e Silva (2005), ressalta que a concepção de currículo perpassa as diferentes relações de ordem cultural, social, pedagógica,

sociológica e, principalmente, política, envolvendo, direta ou indiretamente, os diversos sujeitos que fazem parte desse processo.

Nesse sentido, para esses autores, o currículo não ocupa um lugar de neutralidade, mas, como um construto humano, transmite visões particulares que refletem interesses de grupos hegemônicos na seleção e na distribuição do conhecimento. Resulta, portanto, uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento que estão expostas em sua construção. Dessa maneira, é no campo curricular, notabilizado pelos embates e pelas relações de poder, que se deve compreender o currículo.

Convém ressaltar que, apesar de ser importante:

> O currículo prescrito não é garantia de (boa) formação, pois o currículo ganha vida no movimento de tensão entre o prescrito e o vivido, a teoria e a prática, o saber da experiência e o saber nutrido pela teoria. Assim, para analisar um currículo se faz necessário buscar a realidade, recolher informações e impressões dos sujeitos que o vivem, movimento imprescindível para uma análise completa da realidade. (LIMONTA, 2006, p. 113)

Nesse contexto, em concordância com o entendimento de Limonta (2006), no próximo tópico, analisamos o currículo prescrito, e no capítulo 6, o currículo em ação, a partir da visão dos sujeitos investigados, a fim de entender como os professores iniciantes, recém-egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, percebem o próprio processo de formação acadêmica estabelecido a partir das disposições legais contidas no Projeto Pedagógico do curso.

Assim, fundamentados nessas considerações, faremos, a seguir, algumas apreciações acerca do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras.

4.2.3 O Projeto Pedagógico do Curso: alguns apontamentos

Com base nas prerrogativas aqui analisadas, foi instituído, em 2008, o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, assentado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior e organizado de forma a proporcionar ao licenciando uma formação direcionada ao ensino básico.

Os parâmetros legais que fundamentaram o PPC do referido curso foram: a Lei Federal nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução nº 39/99 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB (CONSEPE), que institui a sistemática

de estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos, ratificada pela Resolução nº 08/2003 do Colegiado Pleno da UFCG; a Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia, alicerçada nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e CNE/CES nº 1.363/2001; a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena, alicerçada nos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001; e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, prevista no art. 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e no Parecer CNE/CP nº 28/2001 (UFCG, 2008).

Respeitando os ditames da Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Geografia, o Projeto Pedagógico do Curso estruturou-se com base nos seguintes elementos: introdução; justificativa, histórico, perfil e objetivo; perfil profissional desejado para o formando; competências e habilidades - gerais e específicas - a serem desenvolvidas pelo licenciando; organização, estrutura e integralização curricular; concepção e composição das atividades de prática como componente curricular, formato dos estágios e do trabalho de conclusão de curso, características das atividades complementares; distribuição dos componentes curriculares por período; ementário e referências bibliográficas; condição objetiva de infraestrutura e recursos humanos; avaliação do projeto pedagógico e avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

O PPC se fundamenta no modelo de habilidades e competências, conforme preconizado pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, e pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, da Câmara de Educação Superior do referido Conselho, que definiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena em Geografia.

Na análise de Pimenta e Lima (2008), ao colocar as competências como concepção central da formação docente, essas resoluções minimizam a atividade profissional do professor a um desempenho técnico. Isso pode restringir os docentes a meros consumidores de cursos, à procura de permanente atualização de competências, como forma de competir no mercado de trabalho da educação. Para as autoras, essa perspectiva é uma oposição à valorização desses profissionais como produtores do saber.

No que se refere à carga horária, o PPC do Curso de Geografia, *campus* Cajazeiras, obedece ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que normatiza a duração dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Em seu primeiro artigo, a resolução determina:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em Curso de Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, p. 1, 2002c)

A duração da carga horária anual, mencionada na respectiva resolução, deve acatar os 200 dias letivos e ser integralizada em, no mínimo, três anos.

Cumpre ressaltar que, na matriz curricular do Curso de Geografia do CFP/UFCG, a carga horária totaliza 3.060 horas, distribuídas em 204 créditos, o que representa um acréscimo de 720 horas em relação à estrutura anterior. A respeito disso, vejamos o que diz o PPC do curso:

> O aumento da carga horária e de créditos, atendendo as resoluções do Ministério de Educação e Cultura, significa um acréscimo considerável de disciplinas novas nos eixos temáticos referentes ao ensino, com a obrigatoriedade das oitocentas horas das práticas e estágios, à pesquisa, que passa a ter caráter obrigatório, bem como no que se refere aos conteúdos específicos, uma vez que, a atual estrutura curricular, por haver sido elaborada no final dos anos setenta, não contempla conteúdos básicos indispensáveis à formação do professor de Geografia que vai atuar no ensino básico. (UFCG, 2008, p. 73)

Considerando esses apontamentos e conforme as orientações contidas no Parecer CNE/CES nº 492/2001, a distribuição dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, foi organizada e estruturada em três núcleos distintos: o Núcleo Específico, o Núcleo Complementar e o Núcleo de Opções Livres.

O Núcleo Específico contempla os conteúdos referentes ao conhecimento geográfico, o que inclui: História do Pensamento Geográfico, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil, e seria composto pelas seguintes disciplinas: Evolução do Pensamento Geográfico; Climatologia; Geografia Econômica; Geografia da População; Geologia Geral; Geomorfologia; Geografia Urbana; Geografia Agrária; Biogeografia; Pedologia; Geografia Física do Brasil; Geografia Regional do Brasil; Geohidrologia; Geografia do Espaço Mundial; Geografia da Paraíba e Geografia do Turismo.

O Núcleo de Opções Livres envolve os créditos das disciplinas optativas. Fazem parte desse núcleo as seguintes disciplinas: Aspectos Geoambientais do Semiárido nordestino;

Educação de Jovens e Adultos; Geoecologia; Geografia Política; Avaliação da Aprendizagem e tópicos especiais em Geografia.[27]

Por fim, o Núcleo Complementar abrange os conteúdos considerados fundamentais para a aquisição do conhecimento geográfico e que podem ser procedentes de outras áreas de conhecimento, contudo não excluem os de natureza específica da Geografia. É constituído pelas disciplinas das áreas afins, instrumentais e pedagógicas e composto pelos seguintes componentes curriculares: Introdução à Filosofia; Psicologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Língua Estrangeira; Língua Portuguesa; Introdução à Sociologia; Cartografia Geral; Introdução ao Geoprocessamento; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico; Educação Ambiental; Língua Brasileira de Sinais I e II (LIBRAS) e Metodologia Científica. Inclui, também, as quatro disciplinas de Práticas de Ensino, os quatro Estágios Supervisionados, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as Atividades Complementares.

No tocante aos quatro últimos, são necessários mais esclarecimentos.

a) As Práticas de Ensino

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Parecer CNE/CP nº 9/2001), a Prática, como componente curricular, foi estabelecida, nos Cursos de Licenciatura, como uma forma de sobrepujar a concepção dominante, que divide esses cursos em dois polos isolados entre si: o primeiro supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos e despreza as práticas como uma importante fonte de conteúdos da formação, enquanto o segundo supervaloriza o fazer pedagógico e despreza a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas (BRASIL, 2002a).

Nessa perspectiva, considerando as disposições legais contidas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulada do restante do curso (Art. 12 § 1º), e deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (Art. 12 § 2º). Em igual sentido, deve estar no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares

[27] O componente curricular Tópicos Especiais em Geografia tem a finalidade de incluir novos conteúdos e de adicionar novas disciplinas optativas no elenco já existentes com a devida aprovação do colegiado do curso. (UFCG, 2008)

de formação, e não, apenas, nas disciplinas pedagógicas. Dessa maneira, todas as disciplinas terão sua dimensão prática (Art. 12 § 3º) (BRASIL, 2002b).

Essa conduta em relação às práticas, como componente curricular, visa ultrapassar o entendimento de que só o Estágio Curricular Supervisionado está encarregado de refletir sobre as dimensões que permeiam a atividade profissional docente. De acordo com a referida resolução, a Prática, como componente curricular, deve ser embasada nas reflexões sucedidas ao longo de toda a trajetória de formação inicial. Nessa perspectiva, todos os professores do curso são responsáveis por proporcionar espaços de debates que possam colaborar para a formação profissional do futuro professor nas atividades de prática de ensino.

Mediante esses apontamentos, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 instituiu como norma o mínimo de 400 horas de atividades de prática de ensino, que deve ser desenvolvida durante toda a formação do licenciando, a partir do início do curso e ser flexível para que possa dar atenção aos vários aspectos da formação docente. Outrossim, a Prática, como componente curricular, deve ir além da sala de aula dos cursos de graduação e abarcar os estabelecimentos de ensino e os órgãos administrativos que os representam. O Parecer manifesta que a Prática, como componente curricular, deve estar intimamente relacionada ao Estágio Curricular Supervisionado e às atividades acadêmicas e contribuir para formar a identidade profissional do professor.

Como sugerem os documentos oficiais, a Prática, como componente curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, totaliza 405 horas, distribuídas por meio das seguintes disciplinas: Prática de Ensino em Cartografia, Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, Prática de Ensino em Geografia Humana e Prática de Ensino em Geografia Física, que são ofertadas a partir do terceiro período do curso e estão inseridas no campo das disciplinas de formação complementar.

No que se refere à forma como as práticas deverão ser realizadas, o PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, ancorado no Parecer CNE/CP nº 009/2001, estabelece que

> [...] poderão ser na forma de oficinas, seminários, palestras, grupos de trabalho supervisionado, grupo de estudo, entre outros, abordando temas sobre a produção didática e paradidática no ensino da Geografia, os artefatos culturais e o ensino de Geografia, momentos da aula (motivação, introdução, escolha dos conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação) e, as diversas linguagens no ensino da Geografia capazes de promover, e ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. (UFCG, 2008, p. 16-17)

Ressaltamos que os conteúdos para as práticas mencionadas no Projeto Pedagógico do Curso necessitam, igualmente, envolver estudos e discussões sobre temas que incorporem: os conhecimentos geográficos com as vivências dos estudantes; o contato com as instituições de ensino; o conhecimento da estrutura e o funcionamento da escola e os conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares do semestre anterior e do semestre em curso. A partir desses conhecimentos, devem-se proporcionar situações de estratégias pedagógicas para o ensino da Geografia na educação básica, com o fim de organizar e de executar atividades práticas relacionadas a diversas temáticas, como: trabalhos de campo, elaboração e utilização de recursos didáticos, produção de textos, vídeos, entre outros, e além disso, exercer interação com o espaço de atuação profissional através do conhecimento da realidade do aluno e da escola (UFCG, 2008).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, a Prática, como componente curricular, também deverá contemplar:

> a) o estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas;
> b) [...] o conhecimento específico com os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio;
> c) [...] as demais dimensões da atuação profissional como: participação no projeto educativo da escola, relacionamento com alunos e com a comunidade, discussões sobre as temáticas relacionadas ao sistema educacional e à atuação dos professores. Esse aspecto reforça a necessidade de maior contato com a escola.
> d) a prática deve ser vista como um componente curricular tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (UFCG, 2008, p. 16)

Para que essas proposituras estejam integradas e contextualizadas com a realidade do ensino das escolas básicas e se tornem relevantes, é fundamental que todos os docentes, inclusive os responsáveis por esses componentes curriculares no referido Curso de Licenciatura, aproximem-se do cotidiano escolar e da realidade que cerca o ensino de Geografia nas instituições de educação básica e tenham essa ação como parâmetro para suas orientações e seu aperfeiçoamento. Também é essencial que o licenciando - futuro professor - possa estreitar relações com as escolas de ensino básico antes mesmo de cursar as disciplinas de estágio (visto que o estudante finaliza grande parte dos componentes curriculares da graduação em momento anterior as suas primeiras vivências na escola, que geralmente se inicia com os estágios supervisionados), para que esse conhecimento adquirido lhe possibilite oportunidades de

aproximação, debates e confrontamento entre as aprendizagens obtidas no processo de formação profissional constituído na Academia e o ensino de Geografia na escola básica.

Ao verificar, no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, as ementas das quatro disciplinas direcionadas às Práticas de Ensino, constatamos que elas perpassam o conjunto das disciplinas do núcleo específico e apontam para uma articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, visando criar situações de estratégias pedagógicas para o ensino dos conteúdos no interior das disciplinas. Vejamos suas ementas:

> **Prática de Ensino em Geografia Física** [...] Construção de propostas metodológicas para o ensino dos conteúdos das disciplinas Geologia Geral, Climatologia, Biogeografia e Geomorfologia nas diferentes séries da Educação Básica. Conteúdos e metodologias de ensino; Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos geográficos com as vivências do aluno. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: trabalho de campo, construção de recursos didáticos, elaboração de textos, vídeos, entre outros. Produção de recursos didáticos: elaboração de recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo. (UFCG, 2008, p. 58)
>
> **Prática de Ensino em Cartografia** [...] Conteúdos e metodologias de ensino de cartografia. Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos cartográficos com as vivências do aluno. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: construção de recursos didáticos, elaboração de maquetes, mapas básicos, textos e outros recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo. (UFCG, 2008, p. 59)
>
> **Prática de Ensino em Geografia Humana** [...] Construção de propostas metodológicas para o ensino dos conteúdos explorados nas diferentes séries da Educação Básica (Geografia da População, Urbana, Econômica e Geografia do Espaço Mundial). Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos geográficos com as vivências do aluno. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: trabalho de campo, construção de recursos didáticos, elaboração de textos, vídeos, entre outros. Produção de recursos didáticos: elaboração de recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo. (UFCG, 2008, p. 59-60)
>
> **Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil** [...] Construção de propostas metodológicas para o ensino dos conteúdos das disciplinas Geografia da Paraíba, Geografia Regional do Brasil e Geografia do Espaço Mundial nas diferentes séries da Educação Básica. Conteúdos e metodologias de ensino Geografia Física e humana do Brasil. Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos geográficos com as vivências do aluno. A partir disso, viabilizar situações de estratégias pedagógicas para o ensino da Geografia na Educação Básica. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: trabalho de campo, construção de recursos didáticos, elaboração de textos, vídeos, entre outros. Produção de recursos didáticos: elaboração de recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo. (UFCG, 2008, p. 61)

Em contrapartida, quando, no Projeto Pedagógico do Curso, analisamos as bibliografias indicadas para essas disciplinas, percebemos o predomínio de referências relacionadas apenas aos conteúdos específicos da Geografia. É o que ocorre, por exemplo, nas disciplinas Prática

de Ensino em Geografia Física, Prática de Ensino em Cartografia e Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, com apenas uma referência relacionada aos aspectos didático-pedagógicos da Geografia. Em relação à disciplina Prática de Ensino em Geografia Humana, não encontramos nenhuma bibliografia voltada para os conhecimentos da docência/ensino. Isso endossa o que apontou Shimizu (2015) em sua pesquisa de Doutorado, ao afirmar que as estruturas curriculares dos Cursos de Licenciatura em Geografia são, em geral, marcadas pela permanência de um modelo fragmentado de conhecimento, em que prevalece a formação de professores apenas a partir dos conhecimentos específicos da Geografia, tanto no que concerne às disciplinas obrigatórias quanto às optativas.

Ao observar, no Projeto Pedagógico do Curso, as ementas[28] das disciplinas de conteúdos específicos, também reparamos a inexistência de uma abordagem prática e pedagógica, ou seja, os componentes curriculares do núcleo específico não trazem no ementário, e também nos objetivos e nas referências bibliográficas indicadas para os respectivos componentes curriculares, nenhuma vinculação com a Geografia e seu ensino na educação básica, ficando relacionadas apenas aos conhecimentos inerentes a cada disciplina, o que contraria o art. 12, § 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que determina: "no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática" (BRASIL, 2002b, p. 5).

É evidente que os conteúdos relacionados aos conhecimentos específicos da Geografia são indispensáveis para a formação do futuro professor dessa disciplina, todavia, se esses assuntos não estiverem acompanhados de uma reflexão na prática e sobre a prática docente, correm o risco de perder seu significado para os licenciandos, principalmente quando esses profissionais estiverem em contato com a realidade escolar. Tal informação corrobora o que foi discutido no terceiro capítulo deste trabalho.

Além dos componentes curriculares específicos, as demais disciplinas de caráter pedagógico (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência) não explicitam conteúdos relacionados à Geografia em suas ementas, em seus objetivos e, tampouco, nas bibliografias indicadas. Isso também reforça o distanciamento e a falta de articulação entre a formação pedagógica e a ciência de referência nesses componentes curriculares.

Quanto à Didática, o fato de não revelar uma conexão evidente com a Geografia pode causar fortes implicações na formação acadêmico-profissional do futuro professor do ensino

[28] As ementas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, podem ser conferidas nos anexos desta tese (Anexo B).

fundamental e do médio. Se Cavalcanti (2008b, p. 40) compreende a Didática como "um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, prevalecendo o entendimento de ensino como uma prática social, dinâmica e subjetiva, cuja eficiência não está limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos", essa disciplina, no Curso de Licenciatura em Geografia, poderá contribuir de modo mais significativo se estiver direcionada ao ensino da Geografia. Nessa situação, poderia a disciplina apresentar um entendimento mais amplo e crítico do ensino, que já é específico da Didática Geral, e incluir os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, como argumenta Zuba (2013).

Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2010) e compreendemos que se busca no presente uma didática da Geografia que possibilite entender a dinâmica do ensino dessa disciplina, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. O entendimento amplo e crítico do ensino e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, efetuado pela teoria didática, é um dos subsídios para que esse profissional atue de forma consciente e autônoma.

Ainda como consequência da desarticulação entre teoria e prática, conhecimentos específicos e pedagógicos nesses componentes curriculares, uma questão importante a ressaltar na elaboração do projeto pedagógico é que ele não pode advir exclusivamente de comissões formadas por professores lotados na unidade acadêmica onde funciona o curso. No âmbito dessa problemática, Shimizu (2015), em sua tese de Doutorado, fez uma leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal e concluiu que, de modo geral, nas instituições brasileiras, as comissões responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos são formadas, quase que exclusivamente, por professores do próprio Curso de Geografia, com formação, na quase totalidade, voltada para a área geográfica.

À luz dessa questão, é necessário entender que:

> A presença apenas de docentes do Curso de Geografia indica outra característica da concepção regulatória, uma vez que nega a diversidade dos atores envolvidos e essa ausência de docentes vinculados aos campos do ensino e da educação pode revelar que essa discussão não recebe a devida importância que deveria receber no contexto acadêmico, demandando uma reflexão mais profunda na Universidade. Na concepção emancipatória, o projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição, sendo conveniente a presença de docentes, técnico-administrativos e alunos durante o processo. (SHIMIZU, 2015, p. 153)

Nesse constructo, são primordiais a participação e o envolvimento dos professores de diferentes áreas, sobretudo da área pedagógica. A ausência dessa propositura, na estruturação do Projeto Pedagógico do Curso manifesta, em parte, o distanciamento de um programa

efetivamente direcionado à formação docente e à resolução dos impasses que permeiam a formação desse profissional.

b) Os Estágios Supervisionados

De acordo com o PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, o Estágio Supervisionado se caracteriza como um momento de formação do licenciando, seja pelo exercício da atividade docente em sala de aula, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades da área profissional, sob a supervisão de um profissional experiente e habilitado. O estágio no referido curso é uma atividade indispensável e uma das exigências para a aquisição do grau de licenciado, mas não é uma ação independente, por meio da qual se angariem recursos financeiros para a "sobrevivência" do aluno ou para se aproveitar dele como mão de obra barata e disfarçada. É necessário como momento de preparação para a docência e deve ser realizado em um estabelecimento de ensino. O Estágio Supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular do curso e bem articulado com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico (UFCG, 2008).

Entre outras finalidades, podemos declarar, com base no referido PPC, que o Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo disponibilizar ao futuro professor um conhecimento da realidade do sistema escolar em situação de trabalho. É também um momento especial e singular da prática profissional dos licenciandos, especialmente quanto à regência, e um momento para acompanhar outros aspectos do ambiente escolar, como, por exemplo, atividades de elaboração do projeto pedagógico, matrícula, organização das turmas, reuniões pedagógicas e com os pais, entre outros (UFCG, 2008).

A instrumentalização do Estágio Supervisionado na integralização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, está dimensionada conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece que a carga horária não poderá ser inferior a 400 horas e terá de ser cumprida a partir do início da segunda metade do curso. Dessa forma, o estágio se apresenta, na estrutura curricular do curso em questão, com a integralização de 405 horas, distribuídas em quatro disciplinas - as duas primeiras com carga horária de 75 e 90 horas, respectivamente, e as duas últimas, de 120 horas cada uma, todas desenvolvidas sequencialmente, sob a responsabilidade de professores alocados na Unidade Acadêmica de Geografia. As disciplinas são: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, o estudante de graduação deverá conhecer a estrutura e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino básico (laboratórios, bibliotecas, recursos didáticos e uso de novas tecnologias), projeto pedagógico da escola, perfil do corpo docente e do discente, estudo e análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e de projetos educativos das escolas, entre outros. No Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, o licenciando deverá realizar atividades de regência no 6º e no 7º ano do ensino fundamental. No Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, o futuro professor também deverá fazer as mesmas atividades do estágio anterior, dessa vez, no 8º e no 9º ano do ensino fundamental. Por fim, o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV será reservado para a regência nos três anos do ensino médio. Em relação aos Estágios Curriculares Supervisionados II, III e IV, a operacionalização também consta de preparação e execução de projetos de ensino e aprendizagem inseridos no contexto da escola, vivência das práticas educativas e planejamento de situações de ensino, incluindo a preparação de material, execução e avaliação (UFCG, 2008).

No referido PPC, priorizam-se as instituições de ensino básico como espaço onde serão desenvolvidos os estágios. No projeto pedagógico, não se faz qualquer menção à possibilidade de realizar essa atividade em outros espaços educativos que não seja a escola, como se verifica a seguir:

> O estágio curricular supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar, testando suas competências por um determinado período. (UFCG, 2008, p. 18-19)

Considerando que é de fundamental importância a abertura dos estabelecimentos de ensino básico para a efetivação do estágio, o PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, com o intuito de aproximar e proporcionar a troca de experiências, estabelece a necessidade do retorno por parte da Instituição formadora. Em contrapartida, essa parceria pode se estabelecer na forma de cursos de formação continuada para os professores da unidade escolar que recebem os estagiários e na forma de outras atividades integradoras e de caráter recíproco entre esses dois espaços de formação.

c) O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Mais um componente da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Este, se traduz na produção de uma monografia, cujo conteúdo se refere à investigação de um tema específico. Trata-se, portanto, de uma valiosa oportunidade para que o estudante de Licenciatura, futuro professor, possa aprofundar o conhecimento sobre os processos investigativos, desenvolvendo a habilidade de elaborar e executar projetos de pesquisa, análise bibliográfica e instrumentos de investigação, além da competência do "aprender a fazer", a fim de aperfeiçoar a capacidade de analisar e interpretar determinada realidade ou situação (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Sobre o assunto em tela, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) ressaltam que, se a monografia, como produto final, é importante, mais importante ainda é o desenvolvimento gradativo dessa atividade, isto é, o processo de compreender como se faz uma investigação através do exercício da capacidade de tratar com temas de estudo, desenvolvendo habilidades de produção textual, de análise documental, de levantamento e tratamento de dados e informações e da própria elaboração do projeto de pesquisa, porquanto se trata do primeiro passo para fazer uma investigação e não se faz investigação sem antes planejar as ações que deverão orientá-la.

Pezzato (2012, p. 45) colabora com essa discussão, ao afirmar que o desenvolvimento da pesquisa na formação acadêmica do estudante que cursa a Licenciatura também possibilita que esse sujeito se perceba como um produtor de conhecimentos, e não, apenas, como um mero reprodutor de algo produzido externamente ao seu âmbito de atuação. Portanto, esse exercício, associado à docência, pode criar, no futuro professor, condições propícias para que ele compreenda bem mais o seu trabalho pedagógico/educativo e possa produzir novos significados para sua prática docente. No entanto, para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 94), “[...] uma visão excessivamente acadêmica sobre essa atividade tem impedido concebê-la como dimensão privilegiada da relação entre teoria e prática, sendo, portanto, necessário redimensionar seu papel na formação de professores”.

Assim, entendemos que é fundamental enfatizar a importância dessa atividade na perspectiva de promover mais articulação entre o ensino e a pesquisa, entre a formação específica e a formação pedagógica, além de ampliar o conhecimento da realidade da profissão e superar a ideia de que só o estudante que cursa o Bacharelado faz pesquisa.

Nesse sentido, como produto resultante de uma pesquisa, o TCC é uma atividade obrigatória na integralização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, e deverá ser realizada dentro dos padrões de exigências metodológicas e acadêmico-científicas, como se pode constatar nesta citação:

> Para a obtenção do título de Licenciado em Geografia, será exigido a realização do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC na forma de monografia. Esse se constituirá no desenvolvimento de uma monografia que será avaliada em sessão pública por uma comissão examinadora composta por três docentes, sendo o orientador membro nato e presidente, podendo um dos membros não pertencer ao colegiado do curso. Todos os membros da comissão examinadora deverão ter, pelo menos, título de Mestre. Será considerado aprovado o candidato com média igual ou superior a 7,0 (sete), computadas as notas dos membros da comissão examinadora. (UFCG, 2008, p. 20)

A elaboração do projeto de pesquisa e do TCC é parte integrante do conteúdo programático das disciplinas Metodologia Científica, Teoria e Método da Geografia e Projeto de Pesquisa. A monografia é orientada pelos professores da Instituição de ensino, que não dispõem de carga horária especialmente direcionada para tal função.

No Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, a escolha dos temas que serão abordados no trabalho monográfico deverá ter como referência as seguintes linhas de pesquisa: "ensino de Geografia, meio ambiente, organização e dinâmica do espaço urbano, organização e dinâmica do espaço agrário, estrutura e dinâmica do meio físico-biológico da região semiárida" (UFCG, 2008, p. 20).

d) Atividades complementares

Outro componente integrante no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG são as atividades complementares, totalizadas em 210 horas. Em conformidade com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, as atividades complementares fazem parte da necessidade de que haja conexão entre a teoria e a prática e entre a pesquisa básica e a aplicada. São, da mesma forma, entendidas como ações que têm muito a acrescentar na cultura, no saber e na formação do futuro professor, inclusive, estimulando-o a entender que o processo formativo não pode apenas circunscrever aos conhecimentos aprendidos no curso de formação. Elas têm como finalidade proporcionar a inserção do estudante em diferentes contextos de aquisição de novos conhecimentos.

Para o processo de formação do licenciado em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, serão considerados como atividades acadêmicas, científicas e culturais complementares para integralização do curso: organização e participação em eventos científicos, em oficinas, em minicursos; apresentação e publicação de trabalhos em eventos científicos, publicação em

livros ou periódicos; atividades de ensino, pesquisa, extensão, monitoria, seminários, atividades culturais, workshop, entre outros[29] (UFCG, 2008).

Ainda segundo o Projeto Pedagógico supracitado, as atividades complementares de natureza acadêmico-científico-cultural deverão ser efetuadas no decorrer da graduação. Os estudantes em fase de conclusão deverão solicitar a validação dos créditos alusivos a essas atividades[30].

O quadro 1, a seguir, detalha a atual estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, e sua distribuição por disciplinas, segundo os Núcleos Específico, de Opções Livres e Complementar.

[29] A participação em programas institucionais (PROLICEN, PIBIC, PROBEX, Monitoria ou outros) permitirá a inclusão de até 60 horas na carga horária das Atividades Complementares de graduação, de natureza acadêmico-científico-culturais a cada período letivo, até um limite máximo de 120 horas. Para os alunos voluntários, tanto os da Pesquisa como da Extensão, Monitoria e PROLICEN, contabiliza-se a mesma carga horária, mediante documentação comprobatória. (UFCG, 2008, p. 23)

[30] Para ter direito aos créditos a que faz *jus*, o aluno deverá apresentar certificado ou certidão da Instituição promotora do evento que ateste a realização da atividade. Fica a Coordenação do curso responsável pela contabilidade desses créditos. (UFCG, 2008, p. 23)

Quadro 1 - Distribuição dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, segundo o Núcleo Específico, o de Opções Livres e o Complementar

	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE CRÉD.	CARGA HORÁRIA	CARÁTER
NÚCLEO ESPECÍFICO	Evolução do Pensamento Geográfico	04	60	Obrigatório
	Climatologia	04	60	Obrigatório
	Geografia Econômica	04	60	Obrigatório
	Geografia da População	04	60	Obrigatório
	Geologia Geral	05	75	Obrigatório
	Geomorfologia	05	75	Obrigatório
	Geografia Urbana	04	60	Obrigatório
	Geografia Agrária	04	60	Obrigatório
	Biogeografia	04	60	Obrigatório
	Pedologia	04	60	Obrigatório
	Geografia Física do Brasil	04	60	Obrigatório
	Geografia Regional do Brasil	04	60	Obrigatório
	Geohidrologia	04	60	Obrigatório
	Geografia do Espaço Mundial	04	60	Obrigatório
	Geografia da Paraíba	04	60	Obrigatório
	Geografia do Turismo	04	60	Obrigatório
NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES	Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordestino	03	45	Optativo
	Educação de Jovens e Adultos	02	30	Optativo
	Geoecologia	03	45	Optativo
	Geografia Política	03	45	Optativo
	Avaliação da Aprendizagem	02	30	Optativo
	Tópicos Especiais em Geografia	-	-	Optativo
NÚCLEO COMPLEMEN-TAR	Introdução à Filosofia	04	60	Obrigatório
	Psicologia da Educação	04	60	Obrigatório
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	04	60	Obrigatório
	Língua Estrangeira	04	60	Obrigatório
	Língua Portuguesa	04	60	Obrigatório
	Introdução à Sociologia	04	60	Obrigatório
	Cartografia Geral	04	60	Obrigatório
	Introdução ao Geoprocessamento	04	60	Obrigatório
	Didática	06	90	Obrigatório
	Estrutura e Funcionamento do Ens. Básico	04	60	Obrigatório
	Educação Ambiental	03	45	Obrigatório
	Língua Brasileira de Sinais I - LIBRAS	02	30	Obrigatório
	Atividades Complementares	14	210	Obrigatório
	Língua Brasileira de Sinais II - LIBRAS	02	30	Obrigatório
	Metodologia Científica	04	60	Obrigatório
	Prática de Ensino em Cartografia	06	90	Obrigatório
	Prática de Ensino em Geografia Física	08	120	Obrigatório
	Prática de Ensino em Geografia Humana	04	120	Obrigatório
	Teoria e Método da Geografia	04	60	Obrigatório
	Prát. de Ens. em Geog. Regional e do Brasil	05	75	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia I	05	75	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia II	08	120	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia III	06	90	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia IV	08	120	Obrigatório
	Projeto de Pesquisa	04	60	Obrigatório
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	04	60	Obrigatório

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (UFCG, 2008)

Assim, a atual matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, ofertado em regime semestral e em sistema de créditos, nos turnos matutino e noturno, é composta de 48 disciplinas, distribuídas entre obrigatórias e optativas, com duração mínima de quatro anos (oito períodos letivos) e máxima de seis anos (12 períodos letivos) para o aluno do período matinal. O aluno do turno noturno deverá integralizar o curso em, no mínimo, cinco anos (dez períodos letivos) e, no máximo, sete (14 períodos letivos). Além das disciplinas obrigatórias, o estudante deverá complementar sua formação com, no mínimo, 75 horas de disciplinas optativas, o que equivale a cinco créditos. Para concluir o curso, os estudantes devem cumprir 210 horas de atividades complementares.

O ingresso no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, ocorre através do Sistema de Seleção Unificada (SISU),[31] que oferece 80 vagas anuais para os candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[32] - 40 destinadas ao período matutino, e 40, ao noturno.

No que diz respeito à infraestrutura, o referido Curso dispõe de seis salas de aula, todas climatizadas e equipadas com computadores e projetores de imagem, e quatro laboratórios: Laboratório de Geografia Física (LABOGEO), Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento (LACARGEO), Laboratório de Estudos Geográficos (LEG) e Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia (LAPEG). Para o deslocamento necessário às atividades do curso, estão disponíveis um micro-ônibus e um ônibus, com 25 e 40 lugares, respectivamente.

O corpo docente é formado, atualmente, por 15 professores efetivos, todos em regime de dedicação exclusiva, e três professores temporários, que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dos 15 professores efetivos, dez têm o título de doutor, dois o de mestre e três estão licenciados pela Instituição para cursar Doutorado. Alguns docentes da Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO) têm exercido a função de professores colaboradores em programas de Pós-graduação fora da sede. Através da liberação de docentes, o Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, tem colaborado, principalmente, com o Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB. Atualmente, funcionam no Curso de

[31] O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), para selecionar os candidatos para as vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

[32] O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova aplicada anualmente pelo MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no final da educação básica. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior das instituições públicas federais. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O exame é composto de quatro provas de múltipla escolha, com 45 questões cada, e uma redação.

Geografia projetos de monitoria, de iniciação à docência (PIBID), de extensão (PROBEX) e de iniciação científica (PIBIC e PIVIC).

Assim, apresentamos a configuração e a atual organização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, *lócus* da formação acadêmico-profissional dos professores iniciantes, interlocutores desse trabalho. No próximo capítulo, tecemos considerações sobre o percurso da investigação, a definição da metodologia utilizada, o critério de escolha dos sujeitos, os instrumentos para a coleta das informações, as análises dos dados relativos à primeira fase da pesquisa e as dificuldades encontradas nesse processo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Diversas escolhas orientaram os caminhos trilhados para a construção desta pesquisa, desde a composição do projeto inicial até o processo de análise e interpretação das informações coletadas, que foram estruturados com base no propósito posto para esta tese - o de analisar o início da trajetória docente dos professores de Geografia recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação profissional onde estão inseridos.

Assim, o objetivo deste capítulo é de discutir, com base na perspectiva teórica, sobre o percurso metodológico assumido para esta investigação, isto é, discorrer sobre as bases metodológicas que alicerçaram a estruturação e o desenvolvimento da pesquisa, o roteiro preestabelecido, o contexto em que se realizou e os procedimentos utilizados na procura por informações alusivas ao perfil dos jovens professores de Geografia e suas trajetórias de formação e atuação profissional.

Para descrever esses procedimentos, organizamos o capítulo da seguinte maneira: primeiramente, esclarecemos a abordagem em que fundamentamos a investigação; em seguida, relatamos os critérios utilizados para selecionar os principais protagonistas do estudo; na sequência, apresentamos os instrumentos empregados para a coleta e a sistematização das informações levantadas e os dados com o panorama geral dos sujeitos participantes da primeira etapa da pesquisa. Por fim, elucidamos os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados obtidos para a segunda fase do estudo.

É nesse cenário, portanto, que situamos esta tese, cujos caminhos serão explicitados a seguir.

5.1 O percurso metodológico da investigação

A delimitação metodológica se configura como uma das fases mais determinantes da pesquisa e deve ser o primeiro passo no processo de compreensão do objeto a ser analisado. Partindo desse entendimento, consideramos importante destacar que existem, na produção literária, inúmeras referências de metodologias direcionadas ao desenvolvimento de trabalhos de caráter científico. Diante de uma gama de possibilidades e apresentando como finalidade o desejo de preservar a coerência entre os objetivos e os meios utilizados para o andamento de uma atividade investigativa, reconhecemos que compete ao pesquisador optar pela abordagem

metodológica que melhor se ajuste aos seus propósitos. Nessa perspectiva, depois de definir os objetivos do trabalho, buscamos descobrir itinerários que tornassem possível dotá-lo de uma estrutura de organização e desenvolvimento. Nesse trajeto, optamos por uma abordagem que não só possibilitasse entender, mas, principalmente, reconhecer e considerar as opiniões dos interlocutores desta pesquisa acerca do objeto analisado.

Assim, guiados pela possibilidade de "dar voz aos professores" (GOODSON, 1995) e diante do desafio de investigar determinado grupo de docentes que se encontra em um mesmo período do desenvolvimento profissional, priorizamos a abordagem qualitativa (ALVES-MAZZOTI, GEWANDSZNAJDER, 1999; ANDRÉ, 2013; BOGDAN, BIKLEN, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1994; TRIVINOS, 1987), a mais adequada para nossa investigação, por acreditar que esse modelo de abordagem é mais acessível para a análise da realidade vivida pelos professores iniciantes e por meio da qual é possível compreender o meio, abordando "um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p. 21-22).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12), nos estudos qualitativos,

> [...] há sempre uma tentativa de capturar as "perspectivas dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Ao se referir à investigação qualitativa, Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999) complementam a concepção anterior, demonstrando que a verdadeira importância dessa abordagem está em buscar uma interpretação mais compreensiva da realidade. Assim, esse modelo de investigação considera, entre outras particularidades, as convicções, as ideias, as sensações, os princípios ou padrões sociais e os comportamentos dos indivíduos investigados. Sob o ponto de vista dos referidos autores, o traço marcante das pesquisas de cunho qualitativo

> [...] é o fato de que elas seguem a tradição "compreensiva" ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131)

Assim, o emprego dessa abordagem metodológica poderá estabelecer um modo pertinente de aproximação do pensamento dos docentes investigados e suas percepções sobre

as circunstâncias vividas na formação inicial e nos primeiros anos da atividade profissional, o que facilita o discernimento de como se estabelece o enfrentamento das diferentes características situacionais experienciadas pelos professores neófitos e os significados conferidos a esse processo pelos sujeitos pesquisados. Esses significados idealizados, de acordo com Trivinos (1987, p.127), podem ser apresentados "através das produções verbais ou escritas das pessoas envolvidas em determinadas situações".

Em pesquisas dessa natureza, os interlocutores são perenemente indagados com o objetivo de que o investigador seja capaz de perceber nos sujeitos "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Ainda conforme Bogdan e Biklen (1994), cinco características básicas configuram a investigação qualitativa. São elas:

a) A fonte direta de coleta das informações é o ambiente natural, e o pesquisador, o principal instrumento;
b) A maior parte das informações recolhidas apresenta aspectos descritivos, resultados geralmente das falas e das escritas dos sujeitos (que podem ser expressas por meio das entrevistas, questionários, narrativas etc.), das anotações de campo, das fotografias, dos recursos audiovisuais, dos impressos, e assim por diante;
c) Os pesquisadores que usam a abordagem qualitativa importam-se mais com o processo do que somente com o resultado final ou produto;
d) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
e) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é de grande importância nas investigações qualitativas e foco de atenção especial pelo pesquisador.

Ao lançar olhar para os aspectos desse modelo de investigação, André (2013) dá uma importante contribuição, ao ressaltar que, na perspectiva de abordagem qualitativa, não é a atribuição de um nome ou tipo de investigação que estabelece o rigor metodológico do trabalho, mas a apresentação do itinerário percorrido na realização da pesquisa, isto é, a descrição clara do caminho adotado pelo pesquisador para atingir os objetivos propostos, com a justificativa de cada opção realizada nesse percurso. Para a referida autora, isso é fundamental, porque manifesta a preocupação com o rigor científico da pesquisa, ou seja, se foram ou não tomadas as devidas cautelas na seleção dos sujeitos, os procedimentos de coleta e análise de dados, a elaboração e validação das ferramentas utilizadas e o tratamento das informações.

É importante ressaltar, ainda, que, apesar de nos determos com mais ênfase na perspectiva qualitativa, não nos isentamos de recorrer à utilização de dados estatísticos, visto

que, na etapa inicial de caracterização dos sujeitos e na sistematização das informações que remetem ao panorama do grupo investigado, é necessário quantificá-los.

Essa interlocução dos métodos qualitativo e quantitativo, de acordo com Goldenberg (2003, p. 62), "permite que o pesquisador faça o cruzamento de suas conclusões, considerando que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular". O princípio basilar dessa associação assenta na concepção de que as fragilidades de uma abordagem poderão ser complementadas aproveitando-se o que a outra tem de mais pertinente, para que sejam possíveis várias interpretações durante a análise dos dados.

A despeito disso, Laville e Dione (1999, p. 225) ressaltam que "as perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando à sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem", o que pode proporcionar uma abordagem mais ampla e inteligível a respeito da complexidade do problema a ser investigado.

Dessa forma, as pesquisas de cunho qualitativo, associadas a métodos quantitativos, oferecem as condições necessárias para responder aos questionamentos formulados para este estudo e nos dão a possibilidade de termos contato com os sujeitos envolvidos, quando pretendemos compreender os significados que eles conferem aos fenômenos sociais observados.

Dentre os diversos tipos de pesquisa qualitativa, decidimos pela abordagem metodológica pautada no estudo de caso, por compreender que, por meio dessa abordagem, é possível investigar minuciosamente determinado objeto, sem perder de vista as múltiplas conexões do tema a ser pesquisado. Na perspectiva adotada por Gil (2002, p. 54), o estudo de caso é um "estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento".

É importante lembrar que o estudo de caso requer uma análise particular, para que o pesquisador tenha uma visão profunda e integrada sobre a estância a ser estudada. Assim, o uso dessa metodologia de investigação auxilia na busca de pistas sobre a inserção dos professores de Geografia na docência e as possíveis relações e/ou influências entre os processos de formação constituídos na Academia e o início da carreira no Magistério.

Nessa perspectiva, a partir do arcabouço teórico-metodológico e dos objetivos propostos para a pesquisa, foi necessário estruturar o percurso investigativo em duas etapas, com instrumentos e estratégias distintas para cada uma dessas fases.

Para o processo de coleta dos dados, optamos, inicialmente, pelo uso do questionário com questões objetivas e em seguida, encaminhamos a investigação por meio do emprego da

entrevista individual em profundidade, baseada em um roteiro semiestruturado. Os dados referentes à primeira fase da investigação foram organizados utilizando-se o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.0, a respeito do qual discorreremos adiante.

Priorizamos o questionário para proceder à primeira etapa da pesquisa, com o objetivo de identificar, caracterizar e mapear a distribuição geográfica dos professores iniciantes de Geografia recém-egressos da UFCG, e também acessar, concomitantemente, a maior quantidade desses profissionais, com o propósito de viabilizar a delimitação da amostra para a próxima etapa de coleta de informações.

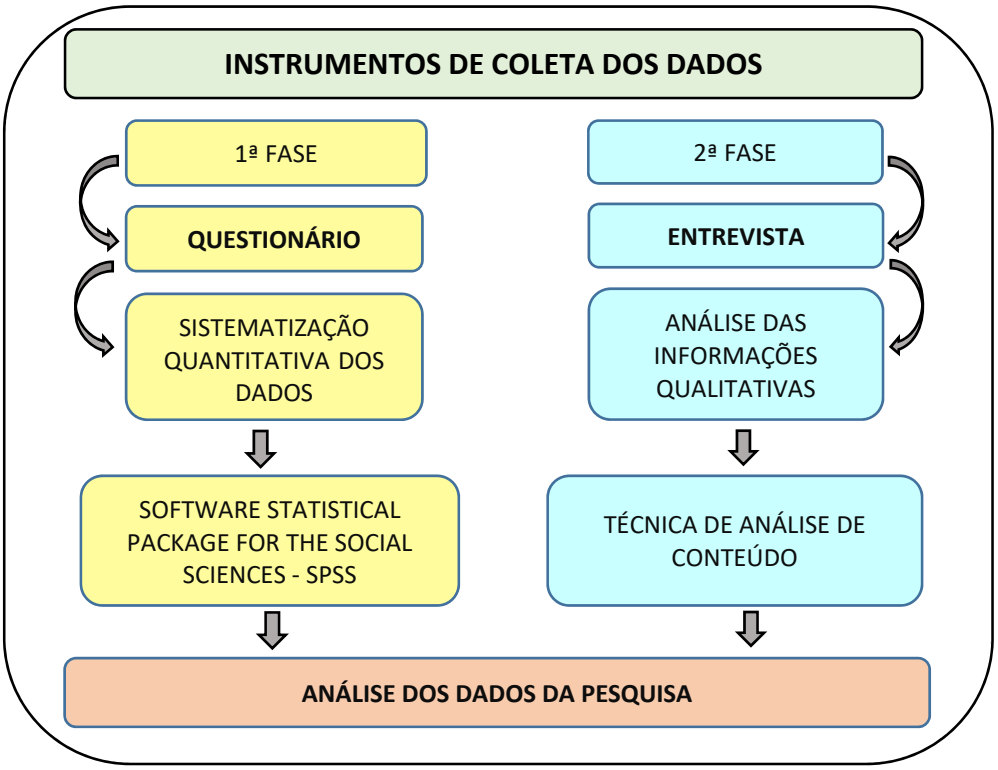
Então, ao estabelecer coerência entre o tema da pesquisa e os métodos utilizados, optamos pelo emprego da entrevista semiestruturada para coletar os dados relativos à segunda fase da pesquisa, cuja análise apresentamos no próximo capítulo.

Para a produção da entrevista, elaboramos uma matriz metodológica organizada em eixos de análise fundamentados na trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores participantes do estudo, nos motivos que os nortearam a optar pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior, nas questões relativas ao processo de formação inicial e no período inicial da carreira docente. Já os resultados alcançados a partir das interlocuções foram transcritos, sistematizados e analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Ressaltamos que, apesar de o questionário e a entrevista terem sido empregados em fases diferentes da investigação, ambos foram utilizados de modo planejado, com o propósito de entender o processo de iniciação a docência dos professores de Geografia, sob a perspectiva dos próprios docentes recém-formados, promovendo uma maior contingência de dados em relação ao montante dos sujeitos pesquisados.

A seguir, apresentamos um fluxograma (figura 3) com as etapas percorridas para a análise das informações produzidas com a realização da pesquisa.

Figura 3 - Etapas percorridas para a análise das informações produzidas com a realização da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor - 2016

O *corpus* da pesquisa foi constituído dessas duas fontes de coleta, ou seja, o questionário e a entrevista, que conjugados com os objetivos do estudo e subsidiados pelo delineamento teórico-metodológico da investigação, compõem a matéria-prima que nos deu subsídios para procurar respostas para os questionamentos.

Assim, definidas as abordagens da investigação, passamos a explicitar os parâmetros para a escolha dos interlocutores da pesquisa, os processos de construção, ajustes e aplicação do questionário e a ferramenta empregada no tratamento das informações recolhidas.

5.2 Os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos e os procedimentos utilizados para a coleta e a sistematização dos dados relativos à primeira etapa da pesquisa

Segundo Moreira e Caleffe (2008), o critério para escolher os sujeitos de uma pesquisa decorre, basicamente, do problema a ser investigado. Então, considerando os pressupostos e os objetivos que norteiam o trabalho, delimitamos como parâmetro para a seleção dos participantes da investigação os seguintes critérios básicos:

a) Aderir voluntariamente à pesquisa;

b) Ser egresso do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras;
c) Estar atuando como professor de Geografia nos anos finais do ensino fundamental (do sexto ao nono ano) e/ou no ensino médio, em escolas da rede pública ou privada de ensino;
d) Ter, no máximo, três anos de experiência no exercício profissional da docência, não necessária e especificamente no ensino de Geografia;
e) Ter desenvolvido sua formação acadêmica com base no atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, em vigência a partir de 2008.

No que diz respeito ao primeiro critério, consideramos mais adequado fazer a pesquisa com professores que pudessem participar de forma voluntária. Dessa maneira, pudemos amenizar possíveis limitações relacionadas a situações embaraçosas e incômodas, e também ampliar as probabilidades de lograr informações mais fidedignas sobre as questões investigadas.

Como já foi dito no primeiro capítulo deste trabalho, elegemos os professores recém-formados no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, como elemento norteador do contexto desta pesquisa, pelo fato de esse curso desempenhar um papel significativo na Mesorregião do Sertão Paraibano e na Mesorregião do Sul Cearense.

Dessa forma, selecionamos professores que, além de estar no efetivo exercício da função docente na educação básica, tivesse concluído a formação acadêmica, fase oficialmente reconhecida como preparativa para o desempenho da atividade profissional, espaço em que há, ou se entende que ao menos exista uma formação direcionada para a atuação no Magistério, no caso específico, em Geografia.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, também instituímos como parâmetro de participação professores em fase inicial de carreira, isto é, os que estivessem, no máximo, há três anos no efetivo exercício profissional na educação básica. Em relação a esse intervalo de tempo, Souza (2005) deduz que é complicado determinar com precisão o momento em que o docente deixa de ser neófito na profissão para se tornar conhecedor do seu ofício, uma vez que o termo “iniciante” traz à baila o caráter de transitório, passageiro e situacional. Além do mais é preciso compreender que esse período de duração não é demarcado de modo inflexível, pois sabemos que o processo de desenvolvimento desse profissional é dinâmico e que diversos aspectos podem exercer influência na abreviação ou na ampliação dessa etapa, como gênero,

idade, características de personalidade, conflitos pessoais, aspectos formativos, contexto profissional, entre tantos outros.

Do mesmo modo, Lima et al. (2007, p. 40) reiteram que:

> Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995), vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

Observamos que essa falta de precisão acerca da duração dessa etapa tem como resultado uma diversidade de recortes verificados nas pesquisas em relação ao tema. Por conseguinte, e dentro da margem que a literatura aponta sobre a delimitação temporal dessa fase, decidimos por demarcar, neste estudo, a fase de iniciação à docência como o período que se prolonga da entrada na carreira até os três primeiros anos de atuação profissional do professor. Destacamos, todavia, o trabalho de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores como parâmetro de aproximação para essa demarcação.

Considerando o que foi apresentado, acreditamos que esse recorte estabelecido para o tempo de atuação profissional (três anos) pode se caracterizar como um período de recordações mais explícitas para os sujeitos desta pesquisa, sobretudo pelos momentos recentes que vivenciaram no decorrer da formação acadêmica e durante os primeiros contatos com a profissão, e desse modo tenham possibilidades de apresentar em suas falas relatos fidedignos dos fatos em análise que viabilizem construir um esboço, com o intuito de ampliar o debate sobre o conhecimento desse rico e complexo processo.

Quanto ao quinto e último critério estabelecido para seleção os participantes, optamos por selecionar professores que desenvolveram sua formação acadêmica ancorados no atual Projeto Pedagógico do Curso, elaborado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica em nível superior e estruturado de modo a possibilitar ao licenciando uma formação direcionada ao ensino básico. Desse modo, resolvemos pesquisar os ex-alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, graduados a partir do primeiro semestre de 2012. Essa preferência se deve ao ano de colação de grau da primeira turma formada com base no PPC do referido curso, implantado no ano de 2008, e ao fato de que esses ex-alunos, a partir do término da graduação, estariam hipoteticamente nos primeiros anos de atividade profissional docente.

Consideramos como participantes de nossa investigação os docentes inseridos em cargos públicos, efetivos ou concursados, assim como os prestadores de serviço por contrato

temporário e os empregados na iniciativa privada, com ou sem carteira assinada, porquanto nossa preocupação primeira era de que os sujeitos se enquadrassem na categoria de professor neófito, delimitada para este estudo, independentemente do vínculo jurídico que tivessem com as instituições de ensino.

Portanto, estabelecidos os parâmetros legais para a seleção dos professores participantes do estudo, iniciamos os diálogos com a chefia e a secretaria da Unidade Acadêmica de Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), com o propósito de requisitar a relação dos alunos formados entre os anos de 2012 e 2015. Em resposta ao nosso pedido, no dia 17 de abril de 2015, enviaram-nos uma lista com os nomes de 115 alunos graduados até a presente data.

Tendo em vista o grande número de recém-formados, optamos pelo uso do questionário como instrumento de coleta de dados para a etapa inicial da pesquisa, objetivando acessar a maior quantidade de professores e, principalmente, selecionar os que se adequavam aos critérios estabelecidos para a investigação.

Assim, em virtude da abrangência do estudo e à possibilidade de ser aplicada, ao mesmo tempo, em um grupo volumoso e disperso geograficamente, sem que fosse necessária a presença do pesquisador, essa ferramenta foi a opção mais viável para conduzir a primeira fase do processo investigatório. Ademais, devido à sua concisão e objetividade, o questionário também nos auxiliou a traçar o perfil dos participantes da pesquisa e a conhecer as variáveis que os caracterizam.

Como foi dito antes, para elaborar o questionário, construímos uma estrutura metodológica separada em três blocos temáticos[33] distintos e complementares, cujo objetivo foi o de traçar o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores iniciantes. Essa caracterização, além de dar informações gerais que possibilitam uma primeira aproximação com o universo dos professores iniciantes de Geografia, permite que sejam estabelecidas algumas especificidades do grupo investigado, fundamentais para que possamos compreender as relações que esses sujeitos estabelecem com a profissão.

Para o levantamento dos dados, empregamos um questionário, composto de perguntas objetivas, com itens de múltipla escolha. Algumas dessas questões eram complementadas com a abertura para pequenas inclusões, com perguntas que levassem os sujeitos a respondê-las com frases curtas, como idade do respondente, tempo de atuação no Magistério, e assim por diante.

[33] Esses blocos temáticos foram elaborados com o objetivo de sistematizar as questões por correlações de temas.

Para elaborar o questionário, estabelecemos como suporte metodológico as instruções oferecidas por Moreira e Caleffe (2008). Quanto às perguntas, pudemos compreender, com base nesses autores, que devem ser formuladas de maneira clara, com linguagem adequada e precisa, sem tópicos que conduzam os respondentes a uma resposta predeterminada, possibilitando apenas uma interpretação para cada questão.

Assim, para identificar a estrutura lógica do questionário, ou seja, a clareza e a pertinência da linguagem, o número de questões elaboradas e as demais circunstâncias que poderiam prejudicar o processo de obtenção dos dados acerca do objeto de estudo, aplicamos, na segunda quinzena do mês de abril de 2015, um questionário-piloto a três professores com perfil semelhante ao estabelecido para a constituição do grupo de docentes a ser pesquisado.

Depois de executado o pré-teste, solicitamos aos colaboradores que tornassem disponíveis suas opiniões em relação ao referido instrumento. Eles puderam sugerir pequenos ajustes na estrutura de algumas questões, para torná-las mais organizadas e compreensíveis para serem utilizadas com os sujeitos que compuseram o grupo investigado.

Definidas as perguntas do questionário e de posse da lista com os nomes dos egressos, entramos em contato com eles. Para que o controle fosse maior e a resposta mais ágil, o contato ocorreu de forma simultânea por dois caminhos distintos. O primeiro passo consistiu em adquirir os endereços eletrônicos (*e-mails*) dos recém-graduados, o que não foi uma tarefa difícil, porque, como professor do curso, mantemos contatos com alunos de diversos períodos. O próximo passo foi mapear, através de um *website* de relacionamento,[34] os possíveis sujeitos da pesquisa que também tivessem uma conta no mesmo *website*[35]. A utilização dessa ferramenta possibilitou que fosse criado um grupo em que poderíamos, caso fosse necessário, esclarecer as possíveis dúvidas sobre o trabalho.

Assim, através desses dois recursos, foi possível obter o contato de todos os 115 sujeitos recém-formados no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras. Para delimitar os interlocutores que iriam fazer parte da primeira etapa da investigação, foi remetido, no dia 7 de maio de 2015, por meio eletrônico (*e-mail* e *website* e serviço de rede social), uma

[34] Facebook é um sítio eletrônico em que as pessoas criam um perfil pessoal, adicionam outros usuários como amigos e trocam mensagens e conteúdos de forma geral. A plataforma foi criada em 2004, por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. Atualmente, qualquer indivíduo pode participar dessa rede social, a partir dos interesses pessoais e profissionais. O Facebook oferece uma vasta lista de ferramentas e aplicativos com os quais os usuários podem se comunicar e partilhar informações, adicionar fotografias, vídeos, comentários, ligações, enviar mensagens, integrar com outros *websites*, dispositivos móveis e outras tecnologias. BOUSSOA, et al. 2014, p. 172)

[35] Além da opção pelo *e-mail*, preferimos utilizar o Facebook, por causa de sua representatividade frente as demais redes sociais e da vinculação que o investigador e os possíveis colaboradores têm, como usufruidor desse site em especial.

carta de apresentação (Apêndice A) aos recém-graduados, em que foram explicitadas as principais informações a respeito da pesquisa.

Antes de aplicar o questionário e de realizar as entrevistas, os participantes também receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), no qual foram elucidadas a natureza e a justificativa da pesquisa, bem como a permissão para a utilização dos dados coletados para fins acadêmicos e científicos. A utilização do termo, conforme recomendações que prescrevem a literatura acerca do tema, e a aprovação do projeto (Parecer nº 1.431.106) pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFCG nos garantiram, além da proteção jurídica, tranquilidade para que pudéssemos usar as informações prestadas. Em contrapartida, também forneceu aos professores iniciantes as informações necessárias para que suas contribuições se dessem com a mais absoluta clareza.

Em conjunto com a correspondência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi encaminhado o questionário (Apêndice C) a ser respondido de forma voluntária, no qual foram solicitadas informações sobre o exercício ou não da atividade docente como professor de Geografia na escola básica, assim como os aspectos relacionados ao perfil pessoal, à trajetória acadêmica e à atuação profissional do professor iniciante.

Dos 115 questionários enviados, 44 foram voluntariamente respondidos, o que representou uma parcela de, aproximadamente, 38,2% do total de licenciados em Geografia formados na UFCG, *campus* Cajazeiras, entre os anos de 2012 e 2015. É importante mencionar que pequenos obstáculos ocorreram ao longo da coleta dos dados, especialmente em relação à morosidade na devolução dos questionários.

Depois de fazer uma leitura cuidadosa de cada um dos questionários recebidos, constatamos que 23 professores se enquadravam no perfil que havíamos estipulado para compor a pesquisa, o que corresponde a 20% do total dos questionários enviados aos recém-formados e 52,2% dos respondidos pelos professores de Geografia. Dos 44 licenciados que responderam ao questionário, 21 deles (47,8%) não se adequavam aos parâmetros estabelecidos para a seleção dos participantes desta investigação. Assim, nove graduados, no momento em que receberam os questionários, não atuavam mais como professores na escola básica; sete já haviam ultrapassado o limite temporal estabelecido para este trabalho de, no máximo, três anos de atuação no Magistério; três licenciados em Geografia lecionavam apenas na primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano); um, ainda que licenciado em Geografia, ensinava exclusivamente a disciplina Educação Física, e uma professora, mesmo iniciante na profissão, não se estabelecia como foco de nossa pesquisa, porquanto estava lecionando no ensino

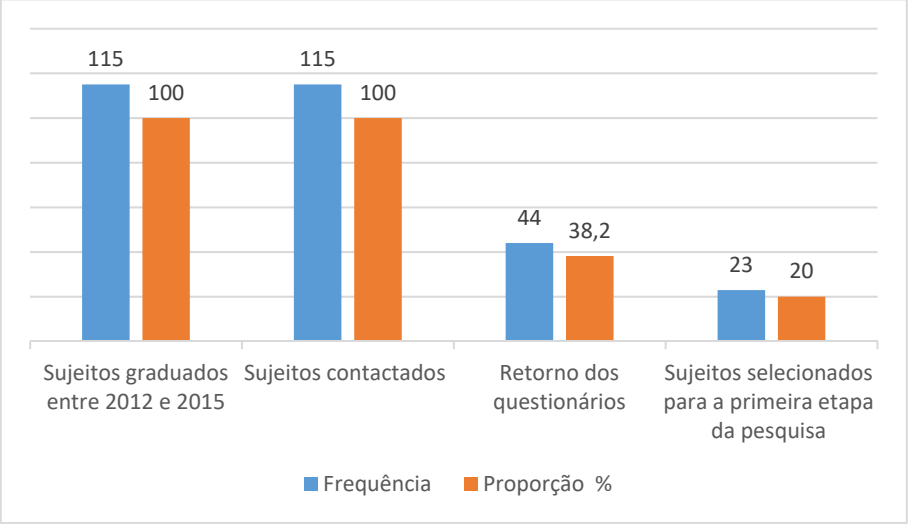
superior, como professora substituta, no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras.

Em relação aos 71 graduados que não responderam ao questionário, 11 demonstraram a necessidade de justificar a não participação na pesquisa e alegaram que, no momento da coleta, não estavam no exercício da atividade docente, ao passo que 60 licenciados não nos deram nenhum retorno através de *e-mail* ou da rede social.

Depois dessa fase preliminar, conseguimos estabelecer o universo de investigação de nossa pesquisa, isto é, os interlocutores que se comprometeram em participar da primeira fase da coleta dos dados. Participaram, então, 23 professores iniciantes, ex-alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, graduados entre os anos de 2012 e 2015, que se encontravam, naquele momento, lecionando a disciplina Geografia entre o sexto ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio em instituições de ensino públicas e privadas.

Para sintetizar as informações obtidas, apresentamos o gráfico 1, em que constam a frequência (número absoluto de sujeitos) e a proporção (percentagem relativa ao número de sujeitos).

Gráfico 1 - Delimitação do universo da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Depois que os questionários foram devolvidos, iniciamos o processo de sistematização e da análise dos dados quantitativos obtidos na primeira etapa da pesquisa. Dentre as várias ferramentas utilizadas, optamos pelo *software Statistical Package for the Social Sciences*[36]

[36] Pacote Estatístico para as Ciências Sociais.

(SPSS) versão 20.0, um dos programas de organização de dados e análise estatística mais usados nas pesquisas em educação, indicado para tratamento de cálculo estatístico, ordenamento de dados, contagem de frequência, geração de gráficos, tabelas e intercruzamento de variáveis de pequenas e grandes dimensões, desde as mais simples até às mais elaboradas e complexas.

Portanto, esclarecidos os aspectos gerais relacionados aos parâmetros estabelecidos para selecionar os sujeitos e os procedimentos utilizados para coletar e tratar os dados, no próximo tópico, apresentamos as análises estatísticas dos resultados obtidos.

5.3 Perfil dos professores iniciantes recém-egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras: o que revelam os dados da pesquisa

Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca dos participantes da primeira etapa de nossa investigação, apresentamos, neste tópico, a descrição dos dados sobre o perfil dos professores iniciantes de Geografia, recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras. Tal perfil está estruturado com base nas informações coletadas dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa e abordam aspectos de caráter pessoal, acadêmico e profissional dos jovens professores.

Assim, para ilustrar essas informações e organizar os dados, os resultados obtidos são apresentados em três eixos temáticos, pré-estabelecidos de acordo com as questões tratadas. Passamos, então, a descrevê-los.

5.3.1 Perfil pessoal dos professores iniciantes de Geografia

Neste item, apresentamos informações direcionadas à identificação do perfil dos docentes investigados no que se refere à idade, ao sexo, ao estado civil, à cor da pele e à distribuição geográfica dos sujeitos que participaram da primeira etapa de nossa investigação. Neste bloco, também estão reunidas informações sobre a trajetória escolar dos professores iniciantes.

Verificamos, inicialmente, que a idade dos docentes varia entre 23 e 38 anos, com uma média de 26,8 anos, o que caracteriza uma população jovem, se comparada com a média dos professores da educação básica no Brasil (38 anos) (BRASIL, 2009). Dos 23 participantes desta investigação, a maior concentração encontra-se na faixa etária entre 26 e 28 anos (47,8%),

seguido da faixa etária entre 23 e 25 anos (34,7%). Os demais participantes têm idades entre 29 e 31 anos (13,1%), e apenas um sujeito (4,4%) está na faixa etária acima dos 31 anos de idade, como nos mostra a tabela 1.

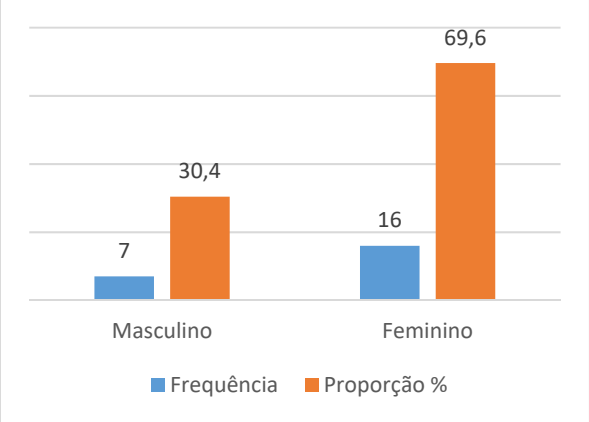
Tabela 1 - Idade dos professores iniciantes de Geografia

Idade/Anos	Frequência	Proporção %	Percentual cumulativo
23	2	8,7	8,7
24	3	13,0	21,7
25	3	13,0	34,7
26	4	17,4	52,1
27	2	8,7	60,8
28	5	21,7	82,5
29	2	8,7	91,2
30	1	4,4	95,6
38	1	4,4	100,0
Total	23	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

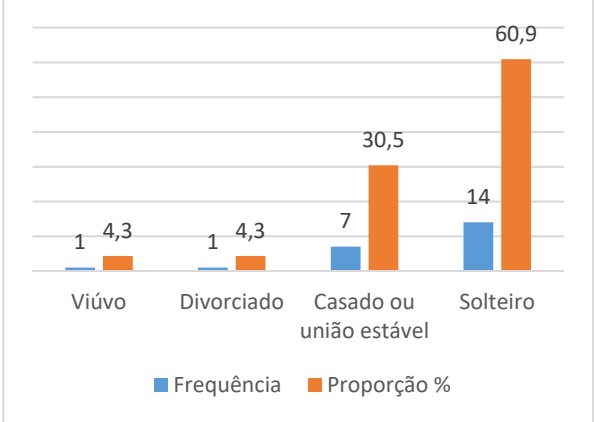
Verificamos, pela análise dos dados, que, do total dos sujeitos investigados, 69,6% são do sexo feminino, e 30,4%, do masculino. Dentre esses, 60,9% são solteiros, 30,5%, casados ou mantêm união estável, 4,3%, viúvo, e 4,3%, divorciado. Os gráficos 2 e 3 ilustram a distribuição dos professores iniciantes de Geografia, de acordo com o sexo e o estado civil.

Gráfico 2 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o sexo



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Gráfico 3 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o estado civil



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Ao analisar os dados da categoria sexo, percebemos a hegemonia feminina no exercício da atividade docente na educação básica. Dessa maneira, as informações de nossa pesquisa, embora restrita em número de participantes, aproxima-se dos resultados do estudo exploratório sobre o professor brasileiro, que retrata o perfil dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicado em março de 2009.

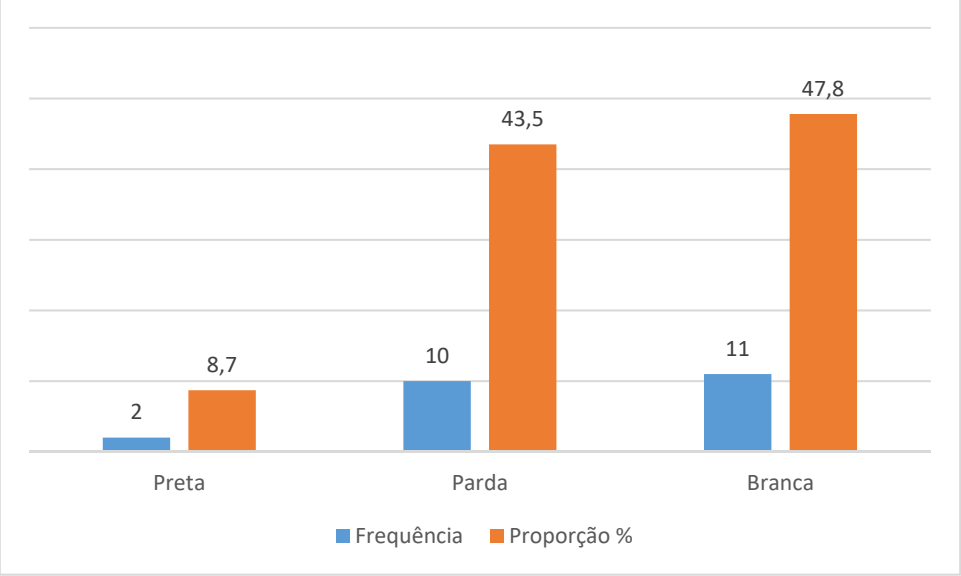
Esse documento revela que, dos professores do sexo masculino, 25,6% atuam nos anos finais do ensino fundamental, e 35,6%, no ensino médio. Somente na educação profissional encontramos situação distinta, pois há um número maior de docentes do sexo masculino, 53,3%. Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo de professores é majoritariamente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). Ainda de acordo com o referido documento, "se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes" (BRASIL, 2009, p. 22).

Verificamos que essa hegemonia do universo feminino retrata determinantes sócio-históricos em torno da atividade profissional docente na educação básica, o que reforça resultados de pesquisas já efetuadas, que analisam o processo de feminização do Magistério tanto no Brasil quanto em outros países (RABELO, 2008). Entretanto, é importante mencionar que o perfil majoritariamente feminino dos professores sofre alterações regressivas à proporção que se percorre da educação infantil para o ensino médio e para o ensino profissionalizante.

Pires (2013) assevera que uma provável leitura para essa alteração pode estar relacionada ao fato de que, nos últimos anos, tem se constatado um interesse do sexo masculino pela atividade docente, o que indica que as concepções sobre o Magistério estão passando por modificações. Isso deixa para trás a visão de atividade profissional tão somente feminina. Para a autora, essa nova realidade vem sendo observada em diversos estabelecimentos de ensino básico pelo Brasil. Por essa razão, são necessárias investigações para que se possa compreender bem mais o momento por que passa a sociedade e que, por conseguinte, favorece o ingresso de novos professores em um universo em que, notoriamente, o sexo feminino tem tido uma representação hegemônica.

Quanto ao atributo cor da pele, 47,8% dos professores iniciantes de Geografia se declararam brancos. Entre os que não se declararam brancos, a maior parte - 43,5% - é constituída de docentes da cor parda, e 8,7%, de professores que se consideram da cor preta, como podemos observar no gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia segundo a cor da pele



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Ao contrário do que acontece com a variável sexo, os dados relacionados à cor da pele dos professores iniciantes, egressos da UFCG, *campus* Cajazeiras, apresentam variações significativas em relação ao total de professores da educação básica que desenvolvem suas atividades docentes na Região Nordeste do Brasil. De acordo com os dados do INEP (BRASIL, 2009), 11,97% dos professores residentes nessa região se declaram brancos, 21,36%, pardos, 2,51%, pretos, 0,37%, amarelo, 0,20%, indígena, e 63,59% não declararam a cor de sua pele.

Entretanto, a variável cor apresenta caráter de subjetividade e varia conforme a percepção que cada sujeito conserva em relação à cor de sua pele, o que pode ou não corresponder à veracidade.

No que se refere à distribuição geográfica dos 23 sujeitos que participaram da primeira etapa da nossa investigação, 66,72% desenvolvem suas atividades docentes como professores de Geografia no estado da Paraíba; 16,68% lecionam no estado do Ceará, e os demais desenvolvem suas atividades profissionais distribuídos pelos seguintes estados: São Paulo, 4,17%; Distrito Federal, 4,17%; Goiás, 4,17% e Santa Catarina, 4,17%.

Os municípios onde atuam os professores iniciantes estão distribuídos na tabela 2 e podem ser visualizados no mapa 4.

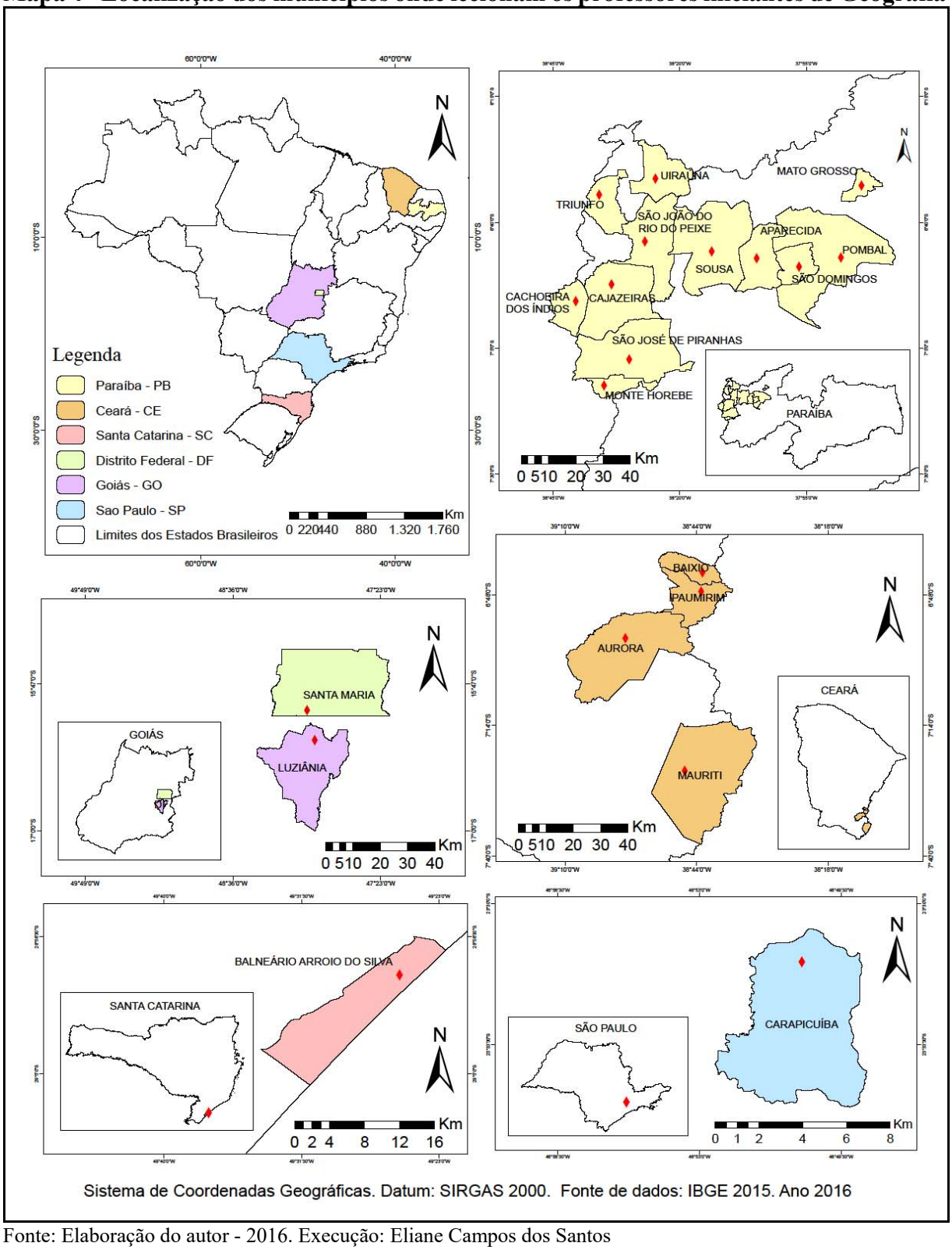
Tabela 2 - Estados e municípios onde atuam os professores iniciantes de Geografia

Estados/Municípios	Frequência	Proporção %
PARAÍBA - PB	**16**	**66,72**
Sousa	3	12,51
Cajazeiras	2	8,34
São João do Rio do Peixe	1	4,17
Uiraúna	2	8,34
Aparecida	1	4,17
Cachoeira dos Índios	1	4,17
Mato Grosso	1	4,17
Monte Horebe	1	4,17
Pombal	1	4,17
São Domingos	1	4,17
São José de Piranhas	1	4,17
Triunfo	1	4,17
CEARÁ - CE	**4**	**16,68**
Aurora	1	4,17
Baixio	1	4,17
Ipaumirim	1	4,17
Mauriti	1	4,17
SANTA CATARINA - SC	**1**	**4,17**
Balneário Arroio do Silva	1	4,17
SÃO PAULO - SP	**1**	**4,17**
Carapicuíba	1	4,17
GOIÁS - GO	**1**	**4,17**
Luziânia	1	4,17
DISTRITO FEDERAL - DF	**1**	**4,17**
Santa Maria	1	4,17
Total	24[37]	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

[37] O resultado encontrado na tabela acima diverge do número total de sujeitos investigados, pelo fato de existir um professor que desenvolve suas atividades docentes em dois municípios (Santa Maria e Luziânia).

Mapa 4 - Localização dos municípios onde lecionam os professores iniciantes de Geografia



Fonte: Elaboração do autor - 2016. Execução: Eliane Campos dos Santos

Embora nossa pesquisa represente uma pequena parcela de egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, os municípios onde lecionam os professores iniciantes podem indicar um dado

importante, na medida em que assinalam algumas áreas de abrangência desse curso. Portanto, abarcando algumas dezenas de municípios, o referido curso de graduação assume uma dimensão regional e atrai estudantes cuja maioria migra de maneira pendular entre seus municípios de origem e a cidade de Cajazeiras - PB, onde desenvolvem suas atividades como estudantes de Licenciatura. Todavia esse mesmo curso também envia mão de obra para outros estados da Federação, como podemos constatar no mapa 4.

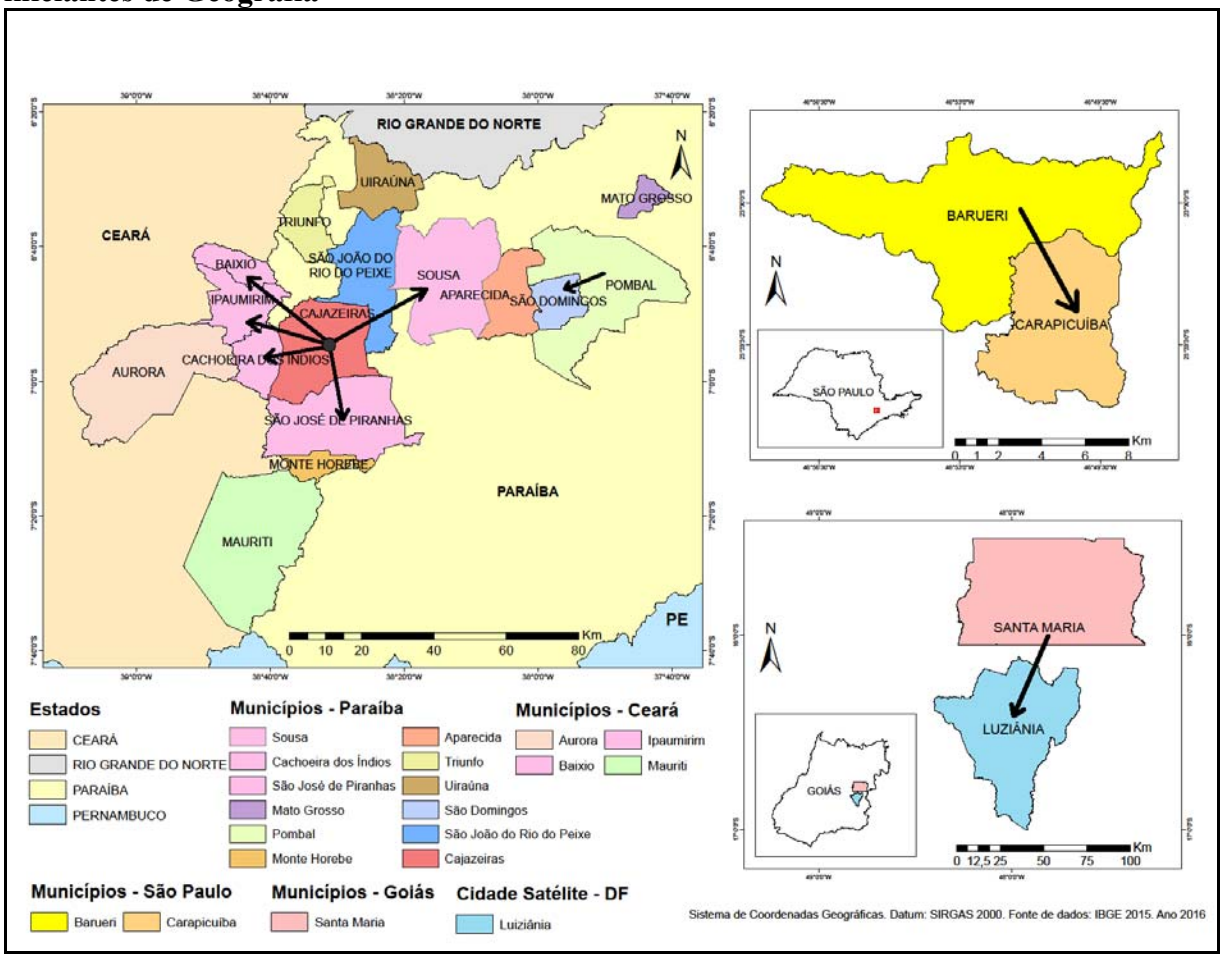
Os municípios onde trabalham os professores iniciantes de Geografia são, predominantemente, urbanos, com exceção dos de São João do Rio do Peixe, Cachoeira dos Índios, São domingos, Mato Grosso e Aparecida, todos localizados no estado da Paraíba. Aurora, localizado no estado do Ceará, também tem um número maior de habitantes residindo na zona rural.

De acordo com o Censo Populacional realizado pelo IBGE, no ano de 2010, dos 20 municípios onde os docentes lecionam, 15 têm menos de 50 mil habitantes, a saber: Mato Grosso - PB, 2.702 hab.; São Domingos - PB, 2.855 hab.; Monte Horebe - PB, 4.508 hab.; Baixio - CE, 6.026 hab.; Aparecida - PB, 7.676 hab.; Triunfo - PB, 9.220 hab.; Cachoeira dos Índios - PB, 9.546 hab.; Balneário Arroio Silva - SC, 9.586 hab.; Ipaumirim - CE, 12.009 hab.; Uiraúna - PB, 14.584 hab.; São João do Rio do Peixe - PB, 18.201 hab.; São José de Piranhas - PB, 19.096 hab.; Aurora - CE, 24.466 hab.; Pombal - PB, 32.110 hab. e Mauriti - CE, 44.240 hab. Esses municípios apresentam baixos índices de crescimento populacional e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio e baixo, menos o município de Balneário Arroio Silva - SC, com IDH acima dos demais (0,746) (IBGE, 2010).

Os outros municípios apresentam uma variação no índice populacional de 50 mil até 370 mil habitantes, dentre os quais, destacamos: Cajazeiras (58.446 hab.) e Sousa (65.803 hab.), no estado da Paraíba; a cidade satélite de Santa Maria (123.956 hab.), no Distrito Federal; o município de Luziânia (174.531 hab.) e o de Carapicuíba (369.584 hab.), localizados, respectivamente, no estado de Goiás e São Paulo. Esses três últimos apresentam mais representatividade populacional e econômica, com índices de desenvolvimento humano alto em comparação com os dois primeiros, cujo IDH é médio.

Portanto, como podemos observar, a maior parte dos sujeitos investigados - 73,9% - atuam em municípios com menos de 50 mil habitantes. Constatamos, também, que 65,22% dos professores iniciantes de Geografia desenvolvem suas atividades docentes tão somente nos municípios onde residem, diferentemente dos demais 34,78%, que precisam se deslocar frequentemente para outro/s município/s, conforme demonstrado no mapa 5.

Mapa 5 - Fluxos estabelecidos entre os municípios onde residem e atuam os professores iniciantes de Geografia



Fonte: Elaboração do autor - 2016. Execução: Eliane Campos dos Santos

Problematizando esse contexto, Leone (2011) nos alerta que informações dessa natureza são importantes, uma vez que nos possibilita entender questões relacionadas às características em que ocorre a inserção dos docentes no Magistério, assim como, refletir a respeito das prováveis inferências dessas características sobre a qualidade do trabalho que os professores exercem, tendo em vista, no caso dos sujeitos desta pesquisa, o tempo empregado no deslocamento entre os municípios onde residem e atuam e o dispêndio físico e mental relacionado a tal situação.

Outra característica constatada nesse grupo, também verificada na pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é que a maior parte do itinerário escolar desses docentes aconteceu em escolas da rede pública de ensino. Portanto, mais de 4/5, isto é, 87% dos professores iniciantes de Geografia cursaram o ensino fundamental em instituições públicas. No que diz respeito ao ensino médio, 78,3% deles afirmam tê-lo feito em escolas da

rede oficial de ensino, o que comprova que, para os egressos da rede pública, grande parte dos Cursos de Licenciatura parece ainda constituir a via principal de acesso à universidade.

5.3.2 Perfil acadêmico dos professores iniciantes de Geografia

Este item traz a análise de aspectos relacionados à trajetória acadêmica dos professores iniciantes, egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, a partir dos dados obtidos sobre o ano de início e o de término da graduação, o turno em que cursaram a Licenciatura, as principais dificuldades e os desafios enfrentados durante a trajetória de formação inicial, as atividades acadêmicas desenvolvidas por esses docentes, no âmbito da graduação, como programas de monitória, projetos de pesquisa ou extensão, e o nível de titulação profissional.

Sobre o ano de início e término do curso, os dados obtidos revelaram que os professores de Geografia iniciaram sua formação acadêmica entre os anos de 2007 e 2010 e concluíram o curso de graduação entre os anos de 2012 e 2015. Vale ressaltar que, dos 23 professores selecionados para nossa investigação, 39,1% iniciaram sua formação superior no ano de 2007, com base na primeira estrutura curricular do Curso de Geografia, aprovada pela Resolução nº 46/79 do CONSEPE/UFPB. Todavia, com a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e sua respectiva implantação, no segundo semestre de 2008, eles, na época estudantes de segundo e terceiro períodos, tiveram que retornar para o primeiro período e começar novamente a Licenciatura, dessa vez, com base na nova matriz curricular, elaborada conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa informação nos foi fundamental na decisão de investigar os professores de Geografia que iniciaram o curso no ano de 2007 e que se formaram com base no atual PPC. A seguir, apresentamos a tabela 3 com essas informações.

Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos pesquisados, segundo o ano de início e o de conclusão da graduação

Ano de início do curso	Frequência	%	Percentual cumulativo	Ano de conclusão do curso	Frequência	%	Percentual cumulativo
2007	9	39,1	39,1	**2012**	8	34,8	34,8
2008	6	26,1	65,2	**2013**	4	17,4	52,2
2009	4	17,4	82,6	**2014**	8	34,8	87,0
2010	4	17,4	100,0	**2015**	3	13,0	100,0
Total	23	100,0		**Total**	23	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Ao analisar os dados relativos aos turnos de ensino do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, notamos que 69,6% dos professores iniciantes são egressos do período diurno, e apenas 30,4% são ex-alunos do curso noturno.

Como era de se esperar, é majoritária a parcela dos professores iniciantes de Geografia (73,9%) que estudava e exercia, de modo simultâneo, alguma atividade profissional no decorrer da graduação. Mesmo compreendendo que a relação estudo/trabalho abrange ou encerra muitos elementos, acreditamos que o acúmulo dessas funções está relacionado - no caso dos jovens desta pesquisa - à situação econômica das famílias que, nem sempre, podiam oferecer aporte financeiro para que eles só se dedicassem aos estudos.

Dessa maneira, além de custear despesas pessoais, esses jovens precisavam financiar despesas com fotocópias, obtenção de livros, inscrição e participação em eventos, alimentação, transporte, e assim por diante. Para esse enfoque, também ganha importância o fato de a Academia nem sempre disponibilizar bolsas de estudo em número suficiente para atender aos licenciandos, o que também contribuiu para eles ingressarem mais cedo no mercado de trabalho, sujeitando-se, muitas vezes, a condições desfavoráveis para frequentar uma graduação.

A realidade que se tem verificado em relação a essa questão é que um percentual significativo desses professores iniciantes, provavelmente, teve dificuldades no decurso do processo formativo, uma vez que conciliar universidade, migração pendular, estudo e trabalho converte-se em uma rotina diária desgastante. Do total de professores investigados, apenas 26,1% não exerceram, em nenhum momento do curso, qualquer atividade profissional; 30,4% trabalhavam durante todo o decurso da Licenciatura; 26,1% trabalhavam enquanto estudavam, na maior parte da graduação; e 17,4% exerciam atividade profissional enquanto estudavam na menor parte do curso. Esses dados podem ser observados na tabela 4 apresentada a seguir:

Tabela 4 – Distribuição dos sujeitos que estudavam e exerciam, simultaneamente, alguma atividade profissional no decorrer da graduação

Relação trabalho/estudo	Frequência	Proporção %	Percentual cumulativo
Durante todo o curso	7	30,4	30,4
Na maior parte do curso	6	26,1	56,5
Na menor parte do curso	4	17,4	73,9
Não trabalhou durante o curso	6	26,1	100,0
Total	23	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Por meio da análise dos dados, verificamos que a formação acadêmica de uma parte dos sujeitos desta pesquisa traz um atributo particular: o de estudantes que dedicavam uma parcela do seu tempo a afazeres profissionais que concorriam, de modo direto, com os estudos na graduação, não havendo, dessa forma, uma dedicação exclusiva ao processo formativo oferecido pela Instituição Universitária. A esse respeito, Pires (2013) esclarece que o período de tempo investido na ocupação profissional estabelece, em muitos casos, limites acadêmicos aos estudantes, como, por exemplo: participação em atividades extracurriculares praticadas dentro ou fora da Academia que não sejam no horário de aula; participação em trabalhos de campo; falta de flexibilidade de horários para participar do Estágio Curricular Supervisionado; falta de comparecimento às aulas; menos dedicação aos estudos; prejuízos no rendimento das disciplinas e o não investimento na formação com a participação em eventos científicos internos e externos à Instituição.

As dificuldades enfrentadas pela maioria dos sujeitos investigados para frequentar o Curso Superior de Geografia foram inúmeras. Era uma rotina bem desgastante para aqueles que tinham de trabalhar, estudar e se deslocar cotidianamente de seus municípios para a cidade de Cajazeiras. Sobre esse último aspecto, dos 23 sujeitos envolvidos na pesquisa, apenas 26,1% tinham moradia fixa em Cajazeiras, 17,4% ficavam temporariamente na residência universitária e, nos finais de semana, regressavam para suas cidades de origem, e 56,5% enfrentavam, diariamente, a desafiadora jornada de se deslocar de seus municípios para estudar em outra cidade, fazendo um percurso (ida e volta) que variava de 48 até 230 km.

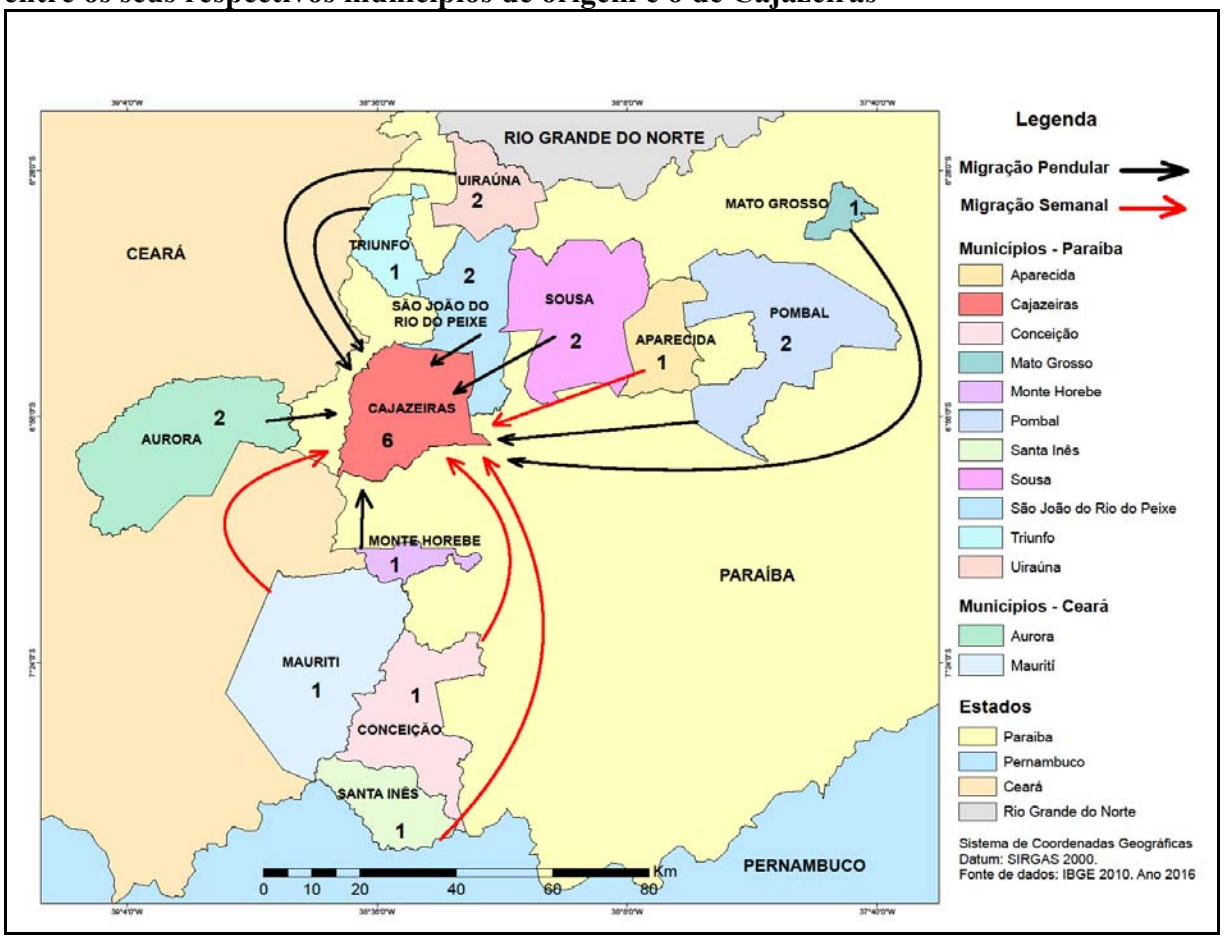
Entre os que migravam diariamente, 53,8% residiam a uma distância de até 50 km do *campus*, e 38,5% moravam entre 50 e 100 km de distância. Havia, no entanto, uma participante da pesquisa que morava a uma distância de, aproximadamente, 115 km do local de estudo e

deslocava-se diariamente durante todo o período de graduação para assistir às aulas em Cajazeiras.

Considerando as dificuldades postas, destaco novamente as reflexões de Pires (2013, p. 113), ao afirmar que, "para encarar essa rotina diária de viagens, na maioria das vezes seguidas de muito trabalho, os transportes escolares tornam-se espaços-tempo onde tomam lugar o estudo, o debate, o descanso, as amizades, os namoros e até as festas".

Para ilustrar essas informações, o mapa 6 apresenta o deslocamento dos interlocutores da pesquisa, quando estudantes de graduação, entre os seus municípios de origem e o município de Cajazeiras, local onde foi realizado a formação inicial desses profissionais.

Mapa 6 - Deslocamentos dos sujeitos da pesquisa, quando eram estudantes de graduação, entre os seus respectivos municípios de origem e o de Cajazeiras



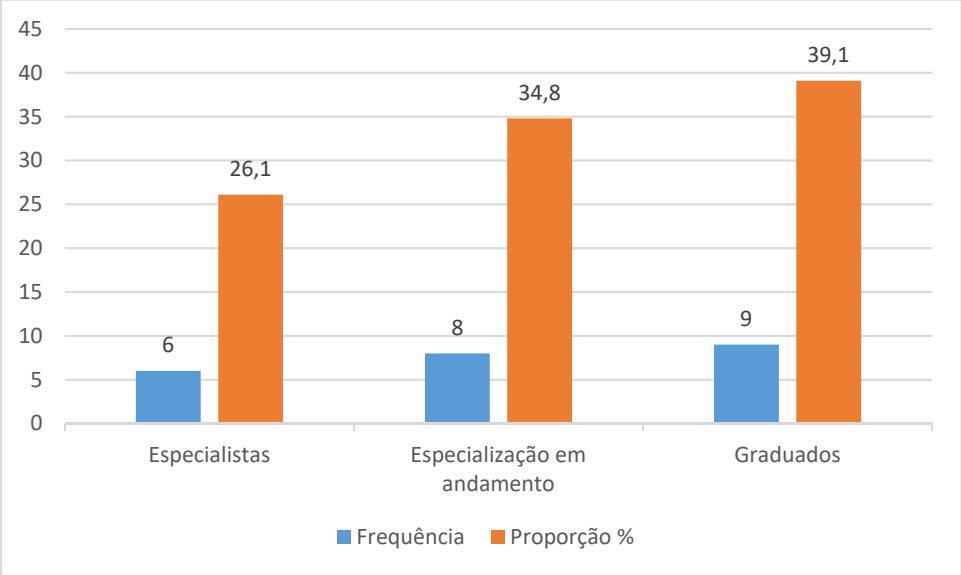
Fonte: Elaboração do autor - 2016. Execução: Eliane Campos dos Santos

No que diz respeito às atividades acadêmicas desenvolvidas por esses docentes durante o Curso de Licenciatura, apenas 30,4% participaram de programas de monitoria ou projetos de pesquisa ou extensão. Em que pese a reduzida participação desses sujeitos em programas institucionais de iniciação científica, é importante enfatizar que esse tipo de atividade, entendida

como fundamental na vida acadêmica do aluno, colabora amplamente para a formação do estudante, por intermédio de práticas e experiências científicas e pedagógicas, que objetivam, entre outras coisas, estimular a articulação entre a teoria e a prática e o ensino e a pesquisa, em suas diversas perspectivas, além do que permite o contato com o conhecimento para além do que é visto em sala de aula.

Quanto ao nível de titulação profissional, os dados indicam que a minoria dos atuais professores pesquisados (26,1%) cursou Pós-graduação *latu sensu*; 34,8%, no momento da aplicação do questionário, estavam cursando Especialização, e 39,1% não estavam cursando Pós-graduação, como podemos observar no gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com a titulação profissional



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Os dados da nossa pesquisa indicam que 60,9% dos professores iniciantes de Geografia, recém-egressos da UFCG, *Campus* Cajazeiras, terminaram o curso de especialização ou estão em processo de conclusão. Isso representa um aspecto positivo em relação aos dados do censo escolar de 2014, quando somente 31,1% dos professores da educação básica haviam cursado Pós-graduação (BRASIL, 2014). Cumpre ressaltar que uma parte dos problemas encontrados na formação acadêmica desses profissionais se caracteriza como empecilho na melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Nessa perspectiva, a formação permanente pode proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e possibilitar aos docentes o preenchimento de lacunas decorrentes da formação superior e de questões relacionadas à prática docente, ao mesmo tempo em que mantém o professor em contínuo aprimoramento de seu

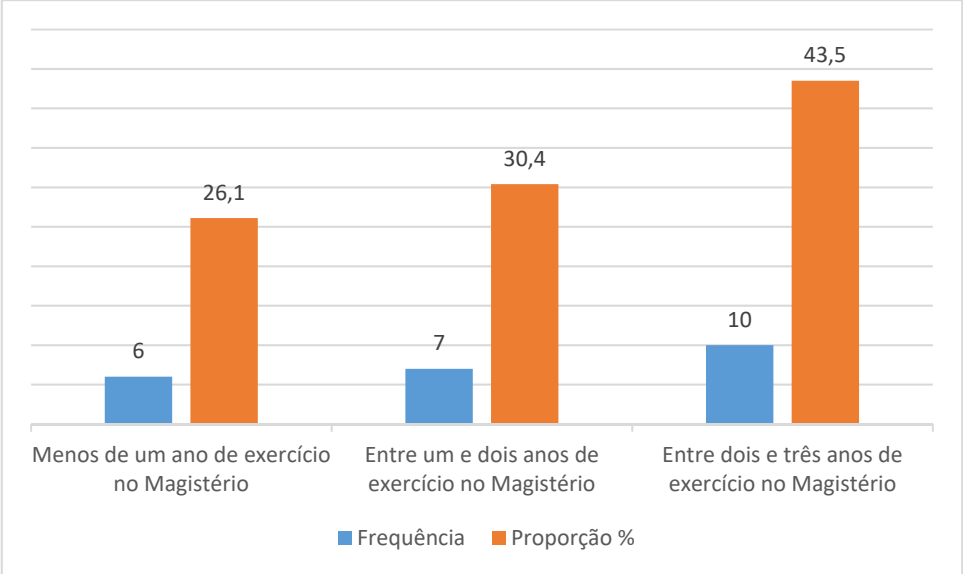
ofício. Reconhecemos que esse tipo de formação se estabelece de modo pertinente e necessário ao desenvolvimento profissional, especialmente na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.

5.3.3 Perfil profissional dos professores iniciantes de Geografia

Neste item, apresentamos as informações sobre o perfil profissional do corpo docente investigado, com base na discussão sobre os seguintes aspectos: tempo de exercício na atividade docente, renda mensal proveniente do Magistério, situação funcional no/s estabelecimento/s de ensino em que trabalha/m, número de escolas onde leciona/m, alternância entre escolas (mobilidade profissional), nível/eis de ensino para o/s qual/is atua/m, turno/s de trabalho e carga-horária semanal.

Quanto ao tempo de experiência no Magistério, 26,1% dos professores respondentes exerciam a docência há menos de um ano; 30,4% tinham entre um e dois anos de experiência docente; e a maioria, 43,5%, tinha entre dois e três anos de atividade profissional em sala de aula, conforme pode ser observado no gráfico 6.

Gráfico 6 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o tempo de exercício profissional no Magistério



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Com base nesses dados, podemos inferir que esta pesquisa envolve professores com pouco tempo de experiência na atividade docente: em média, 1,8 anos, considerando a soma

total do tempo de atuação profissional dos 23 participantes da investigação, a partir da data da coleta das informações.

Ainda em relação ao tempo de exercício no Magistério, constatamos que 39,1% dos docentes investigados tiveram um período muito curto, menos de um ano, entre a conclusão do Curso de Licenciatura e o ingresso na sala de aula; 8,7% iniciaram a docência como professores de Geografia, entre um e dois anos depois da formação inicial, e apenas 4,3% tiveram a sua primeira experiência como professores de Geografia no intervalo entre dois e três anos depois de concluído o Curso de Licenciatura. De maneira geral, podemos observar que esses docentes, uma vez formados, não levaram muito tempo para ingressar na atividade docente. A propósito, verificamos que 47,8% dos professores de Geografia iniciaram a docência na educação básica antes de concluir a graduação.

Nesse quesito, é muito comum identificar não apenas na Geografia, mas também nas demais Licenciaturas, casos de alunos que iniciam a atuação profissional no Magistério antes mesmo de concluir os estudos na graduação. Sem entrar no mérito da validade dessa questão, a análise dos dados permitiu-nos inferir que os sujeitos egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, representam uma porção considerável dos docentes neófitos que começam suas atividades profissionais nessa circunstância.

Analisando dados sobre o início da carreira docente, a pesquisa da UNESCO também aponta nessa direção, quando revela que 53% dos docentes brasileiros conquistaram o primeiro emprego antes de terminar seus cursos de graduação. Outros 20,5% ingressaram no Magistério no máximo seis meses depois de receber o título, o que comprova que essa é uma atividade profissional em que a inserção no mercado de trabalho acontece com muita rapidez (ANDRADE et al., 2004).

Outro aspecto do perfil profissional investigado nesta pesquisa está relacionado aos vencimentos mensais provenientes exclusivamente do Magistério. A esse respeito, 47,8% dos docentes declararam ganhar até dois salários mínimos[38], 30,4%, vencimentos mensais de até um salário mínimo, 13,1% afirmavam que recebem até três salários mínimos e apenas 8,7% dos professores iniciantes de Geografia recebiam até quatro salários mínimos, conforme pode ser visto na tabela 5.

[38] No momento em que foi aplicado o questionário, o salário mínimo era de R$ 788,00.

Tabela 5 - Demonstrativo salarial dos professores de acordo com os vencimentos mensais provenientes do Magistério

Rendimento mensal	Frequência	Proporção %	Percentual cumulativo
Até um salário mínimo	7	30,4	30,4
Até dois salários mínimos	11	47,8	78,2
Até três salários mínimos	3	13,1	91,3
Até quatro salários mínimos	2	8,7	100,0
Total	23	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Nesse contexto, verificamos que 78,2% dos jovens professores de Geografia têm rendimentos econômicos que oscilam entre um e dois salários mínimos, e pouco mais de 21,7% exercem a docência associada a outra atividade profissional, número bem superior aos dados apresentados pela UNESCO em 2004,[39] que é de 12,7% . Uma possível leitura para esse resultado pode estar relacionada aos baixos salários dos professores, que reflete nas dificuldades de sustento apenas com os rendimentos econômicos oriundos exclusivamente do Magistério. À vista disso, a atividade dos professores pesquisados que mantêm, concomitantemente com a docência, outra profissão remunerada, é bem diversificada. Assim, há auxiliar contábil, técnico em informática, digitador, vendedor informal, orientador social e impressor de offset (operador de máquinas de impressão gráfica).

Além das inúmeras situações problemáticas que os docentes neófitos vivenciam no início do Magistério, a desvalorização da profissão, refletida nos baixos salários, certamente é uma das dificuldades a ser enfrentada. Compreendemos que esse elemento, embora não seja o único fator determinante de valorização profissional, é sobremaneira relevante em relação à atratividade da carreira docente e, principalmente, na determinação de continuar a segui-la.

Outra questão conflituosa é a regulamentação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do Magistério público da educação básica. Vimos que, passados quase nove anos de sua aprovação, essa lei continua a não ser respeitada em sua constitucionalidade por uma parte dos estados e dos municípios brasileiros. Nossa pesquisa mostra que mais de 2/3 dos professores iniciantes, recém-egressos do Curso de

[39] De acordo com a pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 12,7% dos docentes pesquisados têm outra ocupação profissional. São os docentes com contratos regidos pela CLT os que mais se dedicam a outro trabalho (16,5%), seguidos pelos professores com contratos temporários (14,9%) e pelos efetivos sem concurso (12,6%). Dos docentes concursados, 11,8% afirmam desenvolver outra atividade remunerada de modo simultâneo com a carreira no Magistério (ANDRADE et al., 2004).

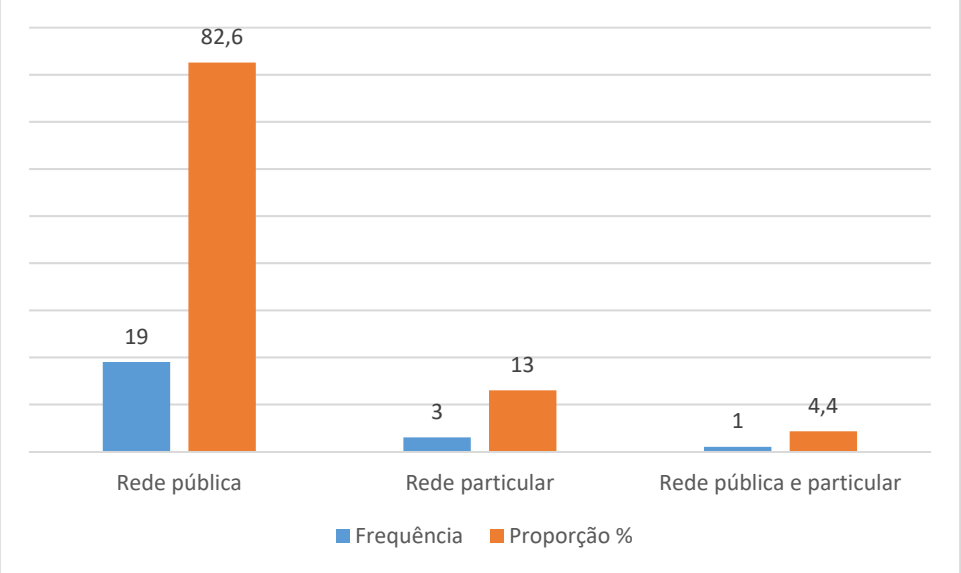
Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, não recebem o patamar mínimo dos vencimentos iniciais da carreira, que é de R$ 2.298,80, para uma jornada máxima de 40 horas semanais (com um terço dedicado a tarefas exercidas fora da sala de aula).

Portanto, no contexto das políticas de valorização salarial do Magistério, observamos que os gestores públicos não se sentem dispostos a cumprir a lei em sua integralidade. Sabendo disso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) vem, sistematicamente, recomendando aos sindicatos que movam ações de improbidade administrativa contra os responsáveis por seu descumprimento.

Corroborando a discussão, Leone (2011), ao fazer referência aos estudos de Zaragoza (1995), convida-nos a (re)pensar que somos fruto de uma sociedade que tende a determinar o *status* social fundamentado no padrão financeiro. Para a pesquisadora, os baixos vencimentos provenientes do Magistério e a desproporcionalidade entre o valor estabelecido pelo piso e o que é pago efetivamente aos professores neófitos passam a constituir mais um componente para a crise de identidade que atinge esses docentes, principalmente quando combinado com as condições impostas a essa atividade profissional na contemporaneidade.

Outro aspecto a ser destacado, como observado no gráfico 7, é que 82,6% dos professores iniciantes de Geografia desenvolvem suas atividades profissionais exclusivamente em instituições públicas, enquanto 13% trabalham somente em escolas da rede privada. Na amostra analisada, apenas um professor (4,4%) leciona simultaneamente nos dois sistemas de ensino.

Gráfico 7 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com a dependência administrativa da/s rede/s de ensino onde trabalha/m



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Seguindo nessa reflexão, o relatório sobre o perfil dos professores brasileiros, elaborado em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresenta dados estatísticos sobre a participação de instituições públicas de ensino no decurso da carreira desses profissionais. De acordo com a referida pesquisa, de cada dez professores, sete iniciam a carreira docente em uma Instituição pública de ensino e, atualmente, cerca de oito professores atuam em instituições dessa natureza (ANDRADE et al., 2004).

Em relação à situação funcional do grupo investigado, podemos constatar que uma pequena parcela dos professores de Geografia (21,7%) foi efetivada nas redes estadual e municipal de ensino, mediante realização de concurso público de provas e títulos, situação que, além de gerar segurança e estabilidade na profissão, possibilita um relacionamento mais específico com os estabelecimentos de ensino para o qual foram designados, sendo possível, desta maneira, desenvolver maior interação com o corpo técnico e docente da escola.

Todavia, considerando que a maioria dos professores iniciantes de Geografia atuam em escolas da rede pública de ensino, tal inserção traz uma característica bastante específica: a proporção expressiva de docentes submetidos a contratos de trabalho temporário (60,9%). Essa prática é comumente verificada no contexto educacional e não tem favorecido a expectativa de vínculo empregatício mediante concurso público.

Além do mais, como se sabe, em Secretarias de Educação Estadual e Municipal, esse tipo de contrato tem sido uma forma de baratear a mão de obra nos serviços públicos; diminuir

concursos e, até, possibilitar o controle da vida política dos servidores, que, em muitas circunstâncias são obrigados a declarar seu voto e trabalhar em campanhas políticas, o que nos faz lembrar os períodos históricos, quando o fato de não haver concurso era um dos motivos para se controlar o voto em muitos municípios brasileiros.

Nesse contexto, a acelerada expansão do ensino não foi assistida pelo acréscimo de concursos para os docentes de modo a acompanhar as demandas existentes. Pelo contrário, esses professores, na condição de prestadores de serviço, passam a ter uma vida profissional mediada por contratos regidos por legislação específica, que retira deles direitos trabalhistas já conquistados.

Desse modo, para o professor iniciante estar atuando em um estabelecimento de ensino público pode representar uma atividade remunerada de curta ou média duração, situação averiguada como potencial motivador de mal-estar e insegurança em relação à atividade profissional dos docentes que estão iniciando a carreira.

Por fim, averiguamos que, dos quatro docentes que atuam na rede privada de ensino, apenas dois exercem suas funções com base no regime de contrato CLT, e dois atuam como professores de Geografia sem carteira assinada. Essas informações, apresentadas na tabela 6, são fundamentais, pois indicam o modelo de relação que esses profissionais mantêm com as escolas onde atuam.

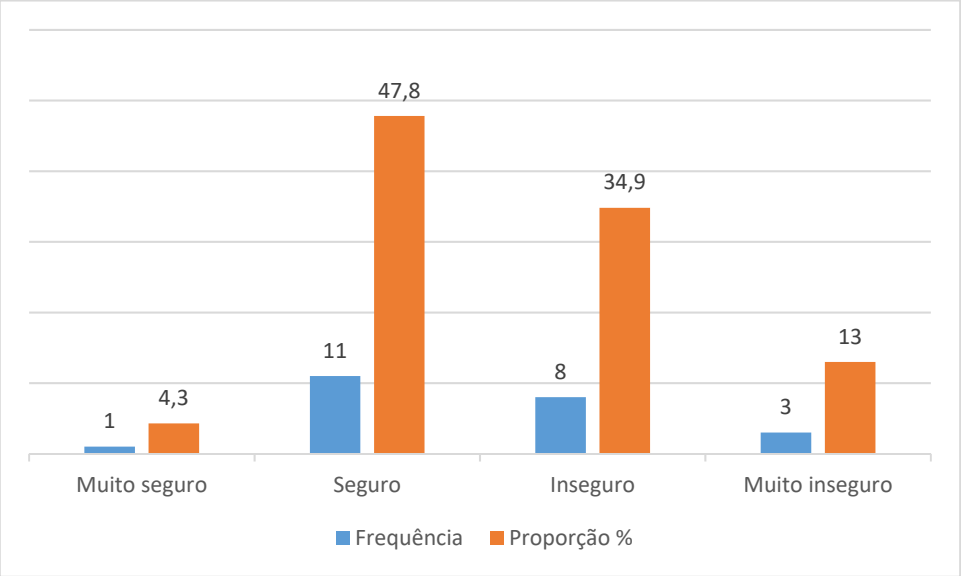
Tabela 6 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia segundo o tipo de vínculo institucional mantido com a rede de ensino onde trabalham

Vínculo institucional	Frequência	Proporção %
Prestador de serviço por contrato temporário	14	60,9
Efetivo (Concursado)	5	21,7
Empregado com carteira assinada	2	8,7
Empregado sem carteira assinada	2	8,7
Total	23	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

No âmbito dessa problemática, não é novidade o fato de que existe uma quantidade considerável de professores iniciantes de Geografia que se sentem inseguros ou muito inseguros com a profissão. Essa tendência é confirmada quando se percebe que 47,9% dos sujeitos pesquisados se enquadram nessa situação, conforme podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Sensação dos professores iniciantes de Geografia em relação à estabilidade no emprego



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

É possível igualmente constatar, no gráfico 8, que 47,8% dos professores se sentem seguros na profissão, e apenas 4,3% se sentem muito seguros em relação a sua estabilidade no emprego. Percebemos, ainda, que, a depender do modelo de vínculo empregatício a que o docente está subordinado, há mais ou menos probabilidade de ele se dedicar a outra ocupação profissional.

No quadro dessa temática, os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicados em 2004, e que reúnem algumas das principais estatísticas sobre a situação dos professores no Brasil, revelam que o percentual de docentes efetivados através de concurso público é mais elevado entre os que estão há mais tempo no Magistério (acima de cinco anos de carreira). No caso dos professores que exercem a atividade profissional por meio de contratos temporários, ocorre justamente o inverso (ANDRADE et al., 2004). Aqui, ressaltamos, novamente, o caráter provisório e precário desse tipo de vínculo, que afeta, principalmente, os professores iniciantes na profissão, como pode ser observado na tabela 7.

Tabela 7 - Proporção de professores da rede pública, por tempo de Magistério, segundo o tipo de vínculo institucional mantido com a escola

Vinculo institucional	Tempo de Magistério					Total
	Menos de cinco anos	De seis a dez anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	Mais de 25 anos	
Efetivo concursado	32,3	55,5	64,3	63,3	66,4	57,5
Efetivo sem concurso	7,7	7,6	6,9	16,9	13,5	11,7
Contrato temporário	46,6	23,3	12,8	9,2	6,5	17,6
Contrato CLT	13,4	13,7	16,0	10,6	13,5	13,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: ANDRADE, Eliane Ribeiro. et al. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

De acordo com os dados constatados nesta pesquisa, uma porcentagem significativa dos professores iniciantes de Geografia, 82,6%, declarou que exerce sua atividade docente em um único estabelecimento de ensino, o que possibilita, de acordo com Pimentel (2010, p. 46), "[...] o estreitamento das relações e um investimento maior nas ações pedagógicas promovidas na e pela Instituição. Esse profissional acaba tendo dedicação exclusiva, o que possibilita maior investimento no trabalho". Os que desenvolvem suas atividades profissionais em dois estabelecimentos de ensino são 17,4%.

Quando interrogamos os docentes a respeito da permanência no estabelecimento de ensino onde iniciaram a profissão, 56,5% declararam que prosseguiam suas atividades docentes na mesma escola, e 43,5% atestaram já ter trocado de Instituição. A esse respeito, os dados da pesquisa revelaram que 13% dos professores neófitos mudaram uma única vez de Instituição de ensino; 21,8% afirmaram já ter permutado duas vezes. Os resultados ainda indicaram que 8,7% dos docentes trocaram três vezes de Instituição. Portanto esses professores estão em seu quarto vínculo de trabalho na educação básica, a contar com o estabelecimento de ensino atual, conforme podemos verificar na tabela 8.

TABELA 8 – Mobilidade dos professores iniciantes de Geografia entre as escolas de ensino básico

Mobilidade	Frequência	Proporção %
Nunca mudou de escola	13	56,5
Mudou uma vez	3	13,0
Mudou duas vezes	5	21,8
Mudou três vezes	2	8,7
Total	23	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2015. Elaborado com base nos questionários.

Nesse sentido, verificamos a existência de uma significativa alternância dos jovens professores de Geografia entre os estabelecimentos de ensino, capaz de ser identificada, quando confrontamos o tempo de exercício dos professores iniciantes com a quantidade dos que não estão mais nas instituições de ensino onde iniciaram a docência.

Sobre a tendência apontada no parágrafo anterior, compreendemos que um dos principais fatores associados à dinâmica de mobilidade dos professores entre as escolas envolve, sobretudo, questões pertinentes ao modelo de vínculo institucional, marcado pela instabilidade na carreira, a que a maioria dos jovens professores de Geografia, participantes desta pesquisa, está submetida.

Sobre essa questão, Tardif (2002) constata que a tendência de mobilidade entre os professores iniciantes, evidenciada por alterações contínuas de turmas e de escola, não só torna difícil a construção do saber experiencial do início da carreira como também pode provocar, no decorrer dos anos, consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas nos docentes e desapontamento perante expectativas fracassadas com o Magistério, o que pode acarretar, inclusive, a desistência da profissão. Tal circunstância fica ainda mais difícil quando não existe um suporte pedagógico e apoio necessário aos professores iniciantes, situações constatadas, com frequência, pelo autor e pelos sujeitos da nossa pesquisa, conforme veremos no capítulo posterior.

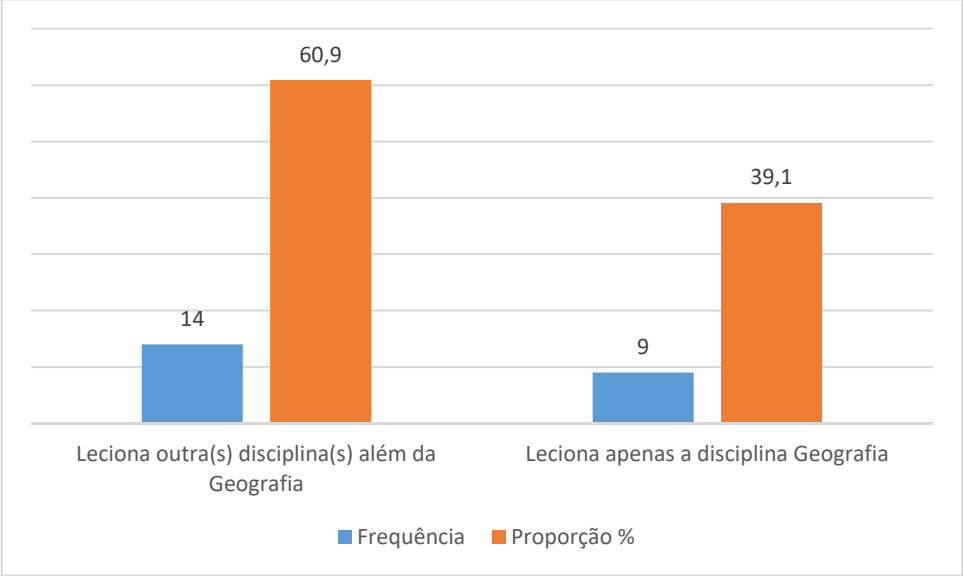
Seguindo essa mesma lógica, entendemos, com base em Tardif (2002), que as elevadas taxas de mobilidade podem causar dificuldades do ponto de vista institucional, como a interrupção do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo, o que resulta, entre outros fatores, na impossibilidade de os professores viverem uma relação seguida com os mesmos alunos. Esse problema ocorre, particularmente, com os docentes que, por força da

instabilidade de vínculo profissional ou por outros motivos, mudam de escola, em alguns casos, mais de uma vez, no mesmo ano letivo.

Quanto a esse aspecto, Tardif (2002) nos esclarece que mudar, com frequência, de estabelecimento de ensino é, praticamente, começar de novo a cada vez, pois é necessário, entre outras questões, conhecer a nova equipe técnica e pedagógica da escola, conhecer os estudantes, certificar-se a respeito das expectativas de uma nova direção, informar-se sobre o funcionamento e o regulamento da Instituição, saber onde solicitar serviços e material, iniciar contatos, novas relações, e assim por diante. Em outras palavras, trocar de escola requer toda uma adaptação ao novo ambiente físico e humano, a uma nova cultura organizacional. Significa "estar sempre no início da escada", o que, em si mesmo, já revela um exercício demasiado de trabalho, um estado de fadiga e certo estresse, especialmente quando não se recebe o devido apoio no ambiente profissional onde se atua (TARDIF, 2002).

Some-se a isso o fato de que os jovens professores de Geografia são compelidos a assumir, paralelamente, carga horária em outras disciplinas, as quais se alternam de um ano para outro, à proporção que eles trocam de estabelecimento de ensino. A consequência disso é que 60,9% dos sujeitos de nossa pesquisa lecionam outra/s disciplina/s além da Geografia e se convertem em professores multidisciplinares, como demonstrado no gráfico 9.

Gráfico 9 - Frequência e proporção de professores iniciantes que lecionam outra/s disciplina/s além da Geografia



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Dentre as disciplinas mencionadas pelos sujeitos pesquisados, História é a que apresenta o maior número de professores nessa condição, com 26,1%; Artes e Sociologia, ambas com

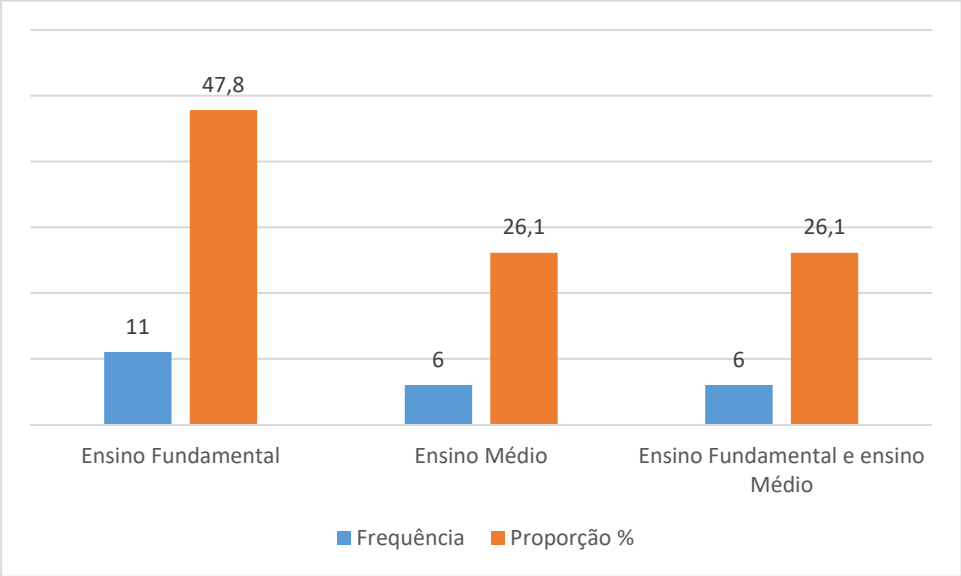
17,4%; Filosofia, com 8,7%; e Ciência, Educação Física, Ensino Religioso, Informática, Ética e Cidadania, com 4,3% cada. Nesse quadro bastante diversificado, constatamos um professor (4,3%), que também desenvolve sua atividade profissional na Educação infantil, e um (4,3%) que afirmou que ministra aulas de outra disciplina, mas não informou qual.

A respeito da atuação dos professores iniciantes de Geografia em outras disciplinas, podemos observar que é recorrente, na literatura da área, a compreensão de que o acúmulo de disciplinas, além de ilegítimo, representa toda uma adaptação para esses professores e demanda um grande investimento de tempo e de energia, sobretudo, no que se refere à preparação das aulas e à reorganização do conteúdo a ser ensinado. É importante ressaltar que essa situação tende a se agravar quando o professor possui uma carga horária elevada e trabalha em vários anos ao mesmo tempo. Nessas condições, como afirma Tardif (2002), os professores iniciantes têm a percepção de não serem mais do que "tapa buracos". Diante desse arcabouço, o resultado são processos de aprendizagens profissionais sucedidos com dificuldade, que exigem dos docentes diligência e nutrem, para uma parcela considerável dos professores iniciantes de Geografia, sentimentos de preocupação e de insegurança.

Observando as informações sobre o início da carreira docente do grupo investigado, verificamos que a atuação dos professores centraliza-se, essencialmente, entre os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que um dos sujeitos também atua nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme relatamos anteriormente.

Nesse caso, os dados revelam que 47,8% do grupo investigado atuam exclusivamente no ensino fundamental, ao passo que 26,1% exercem a docência unicamente no ensino médio, percentual idêntico à quantidade de professores que lecionam, simultaneamente, nos dois níveis de ensino, conforme representamos no gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Atuação dos professores iniciantes de Geografia segundo o nível de ensino



Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

Ao analisar os dados referentes ao turno de ensino dos professores de Geografia, observamos que a maior parte dos participantes da pesquisa (60,9%) leciona em apenas um dos turnos (matutino, vespertino ou noturno), enquanto 26,1% têm jornada de trabalho em dois turnos, e 13% trabalham em três turnos. A distribuição geral dos docentes por turno de ensino é apresentada na tabela 9.

Tabela 9 - Distribuição dos professores iniciantes de Geografia de acordo com o/s turno/s em que lecionam

Turno(s)	Frequência	Proporção %	Percentual cumulativo
Tarde	6	26,1	26,1
Manhã e tarde	5	21,7	47,8
Manhã	4	17,4	65,2
Noite	4	17,4	82,6
Manhã, tarde e noite	3	13,0	95,6
Manhã e noite	1	4,4	100,0
Total	23	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

No que diz respeito ao número de horas semanais trabalhadas pelos professores iniciantes na disciplina Geografia, constatamos que a maior parcela dos docentes, 34,8%, cumpre entre 10 e 20 horas em sala de aula; e 26,1% trabalham até 10 horas. Os docentes que

atuam entre 20 e 30 horas representam a menor proporção entre os pesquisados, 8,7%, e os que desenvolvem suas atividades laborais no período entre 30 e 40 horas semanais representam 21,7%. Os resultados ainda indicam que 8,7% dos sujeitos atingem mais de 40 horas semanais desempenhando suas funções como professores de Geografia, como podemos constatar na tabela 10.

Tabela 10 - Frequência e proporção de professores iniciantes, segundo a quantidade de horas semanais despendidas em sala de aula exclusivamente na disciplina Geografia

Horas/Aulas semanal	Frequência	Proporção %	Percentual cumulativo
Até 10 horas	6	26,1	26,1
Entre 10 e 20 horas	8	34,8	60,9
Entre 20 e 30 horas	2	8,7	69,6
Entre 30 e 40 horas	5	21,7	91,3
Mais de 40 horas	2	8,7	100,0
Total	23	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo, 2015 - Elaborado com base nos questionários.

As informações aqui apresentadas, ainda que de natureza exploratória, trazem elementos importantes sobre o perfil dos professores iniciantes de Geografia e podem significar um primeiro passo em direção a um mapeamento mais efetivo, particularmente no que se refere às condições em que esses profissionais trabalham. Logo, compreender quem são esses docentes que estão iniciando a carreira e em que circunstâncias se fazem professores de Geografia é essencial e pode contribuir para o aperfeiçoamento de políticas de formação inicial e continuada voltadas especialmente para esse público, alargando, dessa maneira, as reflexões a respeito dos vários assuntos relacionados ao universo do professor iniciante dessa disciplina. Mais que isso, é em suas falas que estão os rastros a serem perseguidos, a fim de se compreenderem os possíveis caminhos de inserção na docência e suas perspectivas futuras em relação à profissão.

Assim, esclarecidos os resultados alusivos ao perfil dos professores de Geografia, participantes da primeira etapa da nossa investigação, no próximo item, apresentamos os parâmetros para a seleção dos sujeitos e os procedimentos metodológicos empregados para a coleta e a análise dos dados obtidos para a segunda fase do nosso estudo.

5.4 Os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos e os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados relativos à segunda etapa da pesquisa

De posse dos dados coletados através dos questionários e sistematizados por intermédio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), iniciamos os procedimentos metodológicos relativos à segunda fase da investigação. Para penetrar na realidade em questão e abstrair dela informações que conduzissem para a etapa seguinte de nossa pesquisa, dar respostas as nossas indagações ou apontar outras, concebemos como fundamental a utilização da entrevista semiestruturada a partir de um roteiro planejado (Apêndice D). No entanto, antes de elucidar os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados obtidos para essa fase do nosso estudo, apresentamos os parâmetros estabelecidos para a escolha dos interlocutores que participam da segunda etapa da investigação.

No que diz respeito a esses critérios, procuramos constituir um conjunto de professores que apresentassem, em determinados aspectos, algumas diferenças no interior do grupo que respondeu ao questionário. Dessa forma, contemplamos professores com espaços de atuação profissional em municípios distintos e com tempo de exercício diferenciado na atividade docente.

Assim, além dos dois critérios básicos já citados, também procuramos, por meio dos contatos efetivados, convidar para as entrevistas os professores de Geografia que se revelaram mais interessados em participar da segunda etapa da pesquisa, que, devido à sua natureza qualitativa e à orientação metodológica adotada, tem uma quantidade restrita de colaboradores. Outro aspecto que levamos em consideração foi a disponibilidade de horário acessível para as entrevistas, já que foram necessários encontros presenciais, que poderiam acontecer mais de uma vez durante o primeiro semestre de 2016. Finalmente, como quinto e último critério, decidimos selecionar os professores que, no ato da entrevista, ainda não tivessem completado três anos de atuação profissional na docência e ministrassem aulas ininterruptamente durante todo o período letivo.

Portanto, considerando esses parâmetros, conseguimos selecionar cinco professores iniciantes de Geografia que se disponibilizaram a participar da segunda etapa da investigação. Assim, a partir de um universo de vinte e três sujeitos pesquisados, escolhemos quatro professoras e um professor, o que correspondeu a uma amostra de 21,74% dos participantes que responderam ao questionário. Os cinco professores selecionados, todos atuantes em escolas públicas e privadas do estado da Paraíba e do Ceará, estão caracterizados no capítulo seis desta tese.

A entrevista, como já referimos, foi a técnica utilizada para a obtenção das informações com os professores iniciantes de Geografia. Nas investigações qualitativas, essa técnica é um valioso instrumento de obtenção de dados, utilizado com frequência nas pesquisas sobre Educação, e uma das "ferramentas" mais empregadas nas pesquisas sobre Geografia, sobretudo no contexto metodológico desenvolvido para este estudo.

Marconi e Lakatos (2003, p.195) definem a entrevista como

> [...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para Lüdke e André (1986), a superioridade da entrevista, em relação a outros instrumentos de coleta de dados, é que ela oportuniza a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer espécie de informante e sobre os mais diversos tópicos. De acordo com as autoras, essa técnica possibilita o tratamento de temas de caráter pessoal e assuntos de natureza complexa. Por fim, a entrevista pode proporcionar uma investigação minuciosa de pontos levantados por outros instrumentos de coleta de alcance mais superficial, como o questionário e, da mesma forma, incorporar indivíduos que não poderiam ser abarcados por outros meios de investigação, como os com pouca ou nenhuma instrução formal, para os quais a aplicação de um questionário escrito seria impraticável. Além disso, a coleta dos dados fica mais fácil, porque os entrevistados preferem manifestar suas opiniões através da fala em vez da escrita.

Outra vantagem apontada pelas autoras supracitadas é que, além do contato face a face e da interação entre pesquisador e pesquisado, essa técnica oferece a possibilidade de examinar comportamentos reveladores, como gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, silenciamento, alterações de ritmo na fala, ou seja, toda uma comunicação não verbal, cuja captação é significativa para o pesquisador perceber e validar o que foi realmente proferido. Por essa razão, deve ser usado com cautela, para assegurar a confiabilidade e a autenticidade das informações recolhidas. Para isso, o investigador deve estar continuamente atento e sensível para que a interlocução se traduza em informações profícuas para a pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003) também ressaltam os benefícios do emprego dessa técnica. Entre as vantagens, podemos destacar: mais agilidade proporcionada ao entrevistador, que, quando necessário, poderá explicar alguns aspectos no seguimento da entrevista; intervir, caso o informante desvie sua atenção do foco de estudo; e a probabilidade de conseguir informações

não encontradas em documentos, mas que apresentam relevância e significado para a investigação.

Na literatura, existem diversos modelos de classificação para as entrevistas, que diferenciam segundo a intenção do pesquisador. Para esta pesquisa, que requer uma aproximação menos formal entre o entrevistador e os professores investigados, a entrevista semiestruturada foi a opção mais adequada, sobretudo, por proporcionar mais aproximação com a realidade investigada e pela possibilidade de acesso a uma grande riqueza de informações.

Tal modelo se desenvolve por intermédio de um esquema básico, constituído de perguntas pré-formuladas, sem imposição de uma ordem rígida das questões, o que possibilita mais flexibilidade durante a entrevista, e o pesquisador, caso necessário, pode modificar a sequência do roteiro e adaptar, corrigir ou levantar outras questões que não estavam contempladas originalmente, na perspectiva de expandir novos olhares e possibilidades para a investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A propósito da entrevista, Lüdke e André (1986) também recomendam a utilização de um roteiro guiado por meio de pontos a serem explorados. Para as autoras, esse roteiro deve seguir coerência entre os temas que serão tratados, partindo dos mais acessíveis para os mais complexos.

Tendo como referência essa tipologia, elaboramos uma estrutura metodológica para elucidar os objetivos e as questões propostas para este estudo. Assim, o primeiro passo consistiu em criar o roteiro de perguntas para a obtenção dessas informações.

Dessa maneira, o roteiro semiestruturado da entrevista foi subdividido em temas centrais, pautado nos seguintes eixos de investigação:

a) Trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores iniciantes;
b) Opção pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior;
c) Formação acadêmica;
d) Fase inicial de atividade profissional na docência.

Esses quatro eixos, elaborados com o propósito de estruturar as questões por afinidades de assunto, visam obter informações e esclarecimentos alusivos à formação e à atuação do professor iniciante de Geografia, incluindo as razões que o levaram a escolher o referido curso, a formação recebida na Licenciatura, a vivência escolar, as dificuldades, os dilemas, os sentimentos e as expectativas no início da carreira e as possíveis formas de assistência e orientação oferecida a esses profissionais.

Assim como o questionário, a entrevista foi submetida a um pré-teste, aplicado junto a três professores de Geografia, não participantes da pesquisa, na condição de estudo-piloto, para

que pudéssemos avaliar a forma como o roteiro estabelecido deveria ser encaminhado, a lógica e a compreensão das questões, o número de perguntas formuladas, o tempo despendido para sua execução e também para constatar se os questionamentos apontados na entrevista apresentavam, de fato, elementos suficientes para a análise dos aspectos e dos objetivos definidos para nossa pesquisa.

Os testes-piloto, cada um com média de uma hora e trinta minutos de duração, foram executados de forma individual, durante os meses de novembro e dezembro de 2015, e nos deram contribuições importantes, no sentido de revisar e identificar lacunas no roteiro pré-estabelecido e, principalmente, colaborar para a preparação quanto à maneira de aplicá-lo aos participantes do estudo. Desse modo, foi possível aprimorar esse instrumento de coleta de dados, reorganizando-o conforme as necessidades verificadas no decorrer da realização do referido teste.

Cumprida essa etapa, entramos em contado com os professores selecionados a fim de verificar a disponibilidade para participar da investigação. Prontos a colaborar, acertamos o local e o horário do encontro. É importante ressaltar que a opção pelo horário e pelo local de realização das entrevistas ficou a critério de cada participante, pois visávamos com isso atender à sua comodidade e praticidade. Nesse processo, estabelecemos apenas uma consideração, que a entrevista fosse realizada em um lugar onde as condições ambientais fossem favoráveis a um diálogo sem ruídos e interferências externas.

No primeiro momento da entrevista, os cinco professores foram esclarecidos a respeito dos objetivos e dos propósitos do trabalho, da alegação de suas escolhas, da finalidade da aplicação do instrumento de coleta de dados, do compromisso ético em relação ao tratamento das informações conforme o projeto enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFCG. Também elucidamos que não se tratava de uma pesquisa de caráter avaliativo, mas de uma investigação que tenciona compreender melhor o processo de iniciação à docência dos jovens professores.

Com o objetivo de possibilitar o anonimato e o caráter confidencial das informações coletadas, todos os professores que participaram dessa etapa da investigação tiveram suas identidades mantidas sob sigilo, portanto, reportamo-nos aos sujeitos adotando nomes fictícios.

Com o propósito de que os professores tivessem liberdade e se percebessem como legítimos integrantes e autores desse procedimento investigativo, pedimos que eles próprios definissem os seus nomes. Dessa forma, os nomes escolhidos pelos professores entrevistados foram Amanda, Antônio, Alice, Beatriz e Sara.

Igualmente, realizamos a exclusão dos nomes de professores, coordenadores e escolas mencionados durante as entrevistas, para evitar romper com o caráter confidencial das informações recolhidas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização dos professores. Esse procedimento possibilitou a coleta das informações e a transcrição integral das falas para posterior análise e tornou mais efetivas a veracidade e a credibilidade dos dados.

Além dos dados coletados por intermédio das gravações, foram realizadas, simultaneamente às entrevistas, anotações, com o objetivo de captar comportamentos reveladores, como gestos, oscilação no tom de voz, silenciamento, postura adotada e assim por diante. Enfim, toda uma comunicação não verbal também capaz de fornecer elementos significativos para a compreensão do objeto de estudo.

Durante as entrevistas, procuramos manter um clima de cumplicidade com os participantes da pesquisa. Mesmo assim, os professores, a princípio, mantiveram-se introvertidos e, aos poucos, com o decorrer da conversa, iam substituindo as inquietações estabelecidas inicialmente por um comportamento mais relaxado.

Todos os professores tiveram conosco um tratamento afável e gentil. Não sentimos, em nenhum momento, aversão ou objeção às perguntas realizadas durante a entrevista. Isso nos leva a expressar gratidão pelo alto nível de cooperação, tolerância e seriedade apresentado pelos companheiros de profissão.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, entre os dias 23 e 29 de janeiro de 2016. O tempo de cada conversa alternou conforme a duração que cada professor empregava para responder aos questionamentos levantados. Depois de concluir o processo de coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas de forma minuciosa. Esse procedimento foi lento e trabalhoso, todavia, necessário para o êxito da pesquisa. Como os discursos permaneciam ativos em nosso pensamento, conseguimos transcrevê-los com mais fidelidade.

No quadro 2, apresentamos, de forma sucinta, informações relativas à data e à duração cronológica das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Sequência cronológica das entrevistas com os professores iniciantes de Geografia

Professores entrevistados[40]	Data das entrevistas	Local das entrevistas	Hora de início das entrevistas	Duração das entrevistas
Amanda	23.01.1016	Residência dos pais de Amanda	09:20 h	2h 17 min
Antônio	24.01.2016	Residência de Antônio	16:00 h	2h 21 min.
Alice	27.01.2016	UFCG	19:30 h	2h 11min.
Beatriz	29.01.2016	UFCG	17:10 h	2h 47 min.
Sara	29.01.2016	Residência de Sara	20:15 h	2h 52 min.

Fonte: Pesquisa de campo, 2016 - Elaborado com base nas entrevistas.

De posse dos depoimentos transcritos, iniciamos a análise dos dados. Para tanto, recorremos à técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1977, p. 42), refere-se a:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Essa técnica de pesquisa torna possível descrever e interpretar o conteúdo de diferentes documentos. Moraes (1999) enuncia que essa análise sistemática, decorrente de informações tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa, ajuda a reinterpretar as mensagens, sejam orais ou escritas, e a alcançar uma nova percepção de seus significados, para que o pesquisador possa ir além do que está aparentemente sendo informado, ou seja, do que está por trás dos conteúdos.

Portanto, a análise de conteúdo possibilita o tratamento organizado de informações que demonstram um grau maior de complexidade, fato que ocorreu com as entrevistas efetivadas nesta pesquisa.

No decurso do processo de análise das informações coletadas, é imprescindível entender que os conteúdos das mensagens reveladas estão conectadas ao contexto histórico, social, econômico e cultural de quem as emite, o que culmina com narrativas recheadas de valores, convicções, ideias, crenças e componentes emocionais, que refletem ou traduzem a maneira como os professores de Geografia constroem sua relação com a docência no início da carreira profissional.

[40] Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios, para preservar o anonimato dos professores iniciantes de Geografia.

Levando em consideração as definições sobre análise de conteúdo, a literatura apresenta diferentes descrições acerca desse processo. Nesta pesquisa, orientamo-nos pelas etapas estruturadas por Bardin (1977) e Franco (2005). Assim, foram consideradas as seguintes etapas:

a) Pré-análise;
b) Fase de exploração do material/categorização;
c) Tratamento e interpretação dos resultados.

A pré-análise constituiu-se, em nossa pesquisa, como a fase de organização das informações coletadas, quando fizemos a leitura do registro gráfico das falas dos professores iniciantes, proferindo o que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, cuja finalidade é de assinalar as primeiras impressões sobre o objeto pesquisado e o conteúdo a ser analisado. De acordo com Franco (2005, p. 48), a leitura flutuante "[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas". Essa etapa, aconteceu posteriormente às transcrições das entrevistas. Nesse processo, também foram considerados os apontamentos realizados no decorrer da coleta dos dados.

Depois de ler as informações coletadas, organizamos o material com o objetivo de avançar para a segunda fase da análise das entrevistas. Nessa etapa, designada de fase de exploração/categorização, todo o material constituído a partir das transcrições das entrevistas e das anotações realizadas no caderno de campo foi examinado minuciosamente, estabelecendo o *corpus* de análise. Avaliamos essa etapa sobrecarregada de elementos, fizemos diversas apreciações sobre o material coletado e separamos as informações consideradas fundamentais para concretizar nossa investigação. A exploração do material coletado requereu muita concentração e uma grande dose de esforço e sensibilidade, porque os dados obtidos foram muito complexos, o que tornou a seleção e a interpretação das informações recolhidas ainda mais árduas. A leitura detalhada do material coletado, que foi articulado ao referencial teórico e aos objetivos estabelecidos para esta investigação, possibilitou a construção de eixos de análise que serviram de parâmetro para a compreensão das informações recolhidas.

Na última etapa, depois de sistematizar e de organizar os dados, os resultados foram interpretados de acordo com os eixos estabelecidos, para que entendêssemos bem mais o conteúdo das mensagens por intermédio da inferência e da interpretação. Com os resultados obtidos, estabelecemos relações com as teorias já elaboradas pela temática em questão e, de modo concomitante, tivemos outras percepções a partir da realidade vivenciada pelos interlocutores deste estudo.

Assim, definido todo o percurso metodológico da pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos o início da trajetória dos professores de Geografia recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, considerando seus percursos pessoais, formativos e os desafios relacionados ao contexto onde estão inseridos, tendo como referência as análises obtidas a partir do diário de campo e das entrevistas individuais.

6 ANÁLISE DOS MOMENTOS CONSTITUINTES DO FAZER-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O QUE REVELAM OS DADOS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as análises interpretativas dos dados obtidos por meio das entrevistas aplicadas aos cinco professores iniciantes que participaram da segunda etapa da nossa investigação, dados que, devido à multiplicidade de vozes e de focos, desenhou-se mediante um processo de permanente reflexão seletiva das informações recolhidas. Assim, consoante os objetivos a serem alcançados e na perspectiva de revelar como os professores de Geografia vão construindo/reconstruindo suas experiências pessoais, formativas e profissionais, estabelecemos quatro eixos de análise, pensados a partir dos referenciais teóricos e das informações proporcionadas pelos sujeitos entrevistados. Desta forma, como explicitado no capítulo anterior, esses eixos temáticos subdividem-se da seguinte maneira:

No primeiro eixo, apresentamos alguns esclarecimentos referentes à trajetória pessoal, formativa e profissional dos cinco professores participantes desse estudo; no segundo, procuramos explicar os motivos que nortearam esses sujeitos a optarem pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior; no terceiro, analisamos os aspectos alusivos à formação acadêmica desses profissionais; e no quarto, apresentamos e discutimos as informações referentes aos contextos e aos processos de iniciação profissional dos jovens professores de Geografia.

Por causa da grande quantidade de informações expostas nas narrativas, estruturamos a redação expondo em primeiro plano o que mais chamou à atenção nos discursos dos professores iniciantes, tanto pela frequência dos relatos quanto pela importância dos conteúdos que revelaram. As análises desses dados também são representadas por meio de citações, obtidas das entrevistas, e apresentadas com o propósito de conceber maior aproximação às experiências descritas pelos interlocutores da pesquisa. Assim, entendemos que demos voz aos entrevistados de forma mais fidedigna.

Feitas essas observações introdutórias, em seguida, procederemos à análise dos relatos, com base nos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

6.1 A trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores iniciantes de Geografia: percursos e olhares

Apresentamos, agora, alguns esclarecimentos sobre a trajetória pessoal, formativa e profissional de Amanda, Antônio, Alice, Beatriz e Sara, recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, e professores de Geografia da educação básica. Ao longo desta pesquisa, eles estiveram dispostos a compartilhar suas lembranças em cada história narrada e, por meio de seus relatos, deram elementos do contexto histórico, social, econômico e cultural em que suas vidas se desenrolam.

Portanto, os professores interlocutores deste trabalho são apresentados por ordem de realização das entrevistas, de acordo com seus nomes imaginários.

a) Professora Amanda

Sempre expressando simpatia e atenção, a Professora Amanda mostrou-se inteiramente acessível. No decorrer da entrevista, falou, sem reservas e sem desconfiança, sobre os problemas vivenciados em sua trajetória pessoal e na sua formação escolar.

Recém-casada e natural de Aurora, município de pequeno porte localizado na Mesorregião do Sul Cearense, Amanda concluiu o Curso de Licenciatura em Geografia no segundo semestre de 2013, no período diurno. Na época da coleta dos dados, nossa entrevistada tinha 25 anos de idade e lecionava há pouco mais de dois anos, de início, como contratada, em uma escola pública da zona urbana de Aurora - CE - e logo depois, como concursada, em uma escola da rede pública estadual, localizada na cidade de Mauriti - CE, onde passou a residir devido à oportunidade de trabalho que lhe surgiu com a aprovação em concurso público e que a levou a pedir demissão de dois empregos, um, como professora em uma escola estadual profissional, e outro onde exercia, há três anos, a função de agente administrativo em uma escola pública municipal, ambas localizadas em sua cidade natal. No momento da entrevista, sua carga horária era de 22 horas-aula semanais - 21, de Geografia, e 1 hora-aula, de Sociologia, todas ministradas no ensino médio.

Amanda afirmou que pertence a uma família de baixa condição socioeconômica. O pai, hoje aposentado, trabalhou a vida inteira como agricultor e cursou o ensino fundamental completo. A mãe cursou apenas os primeiros anos do ensino fundamental e, além de cuidar dos afazeres domésticos, sempre se dedicou ao ofício de costureira. Ambos nasceram no município de Aurora, onde vivem até hoje.

A professora relata, em seu depoimento, que a situação financeira da família só melhorou quando seus pais se aposentaram e quando ela e o único irmão começaram a trabalhar: "[...] hoje meu pai e minha mãe já estão aposentados, então já melhorou um pouco, eu trabalho,

meu irmão também, mas antes quando éramos mais jovens a situação era muito difícil", disse Amanda.

A entrevistada sempre estudou em escola pública. Ao se referir às lembranças do período em que cursou o ensino fundamental e o médio, a jovem professora menciona dificuldades, especialmente com professores faltosos. Sobre isso, afirmou: "Eu praticamente não tive professores, faltavam muito e quando iam dar aula ficavam a maior parte do tempo preenchendo o diário. Eu já chegava em casa chorando e isso me angustiava muito".

Sobre as aulas de Geografia, a professora faz a seguinte observação:

> Eu não tive uma boa formação em Geografia, as aulas eram nulas, eu não aprendi nada, a professora era uma abusada que chegava na sala de aula e mandava os alunos ler, aí como eu lia bem ela mandava eu ler o capítulo inteiro e quando terminava a leitura ela mandava a gente fazer um monte de atividades e nunca corrigia, era assim. (AMANDA)

A fala transcrita evidencia, sob o ponto de vista das argumentações da professora, a presença marcante de um modelo de ensino que se caracterizou, em suas aulas de Geografia, durante sua fase de escolarização, como uma prática pedagógica nada atrativa, descontextualizada, fundamentada em métodos e raciocínios geográficos descritivos, centralizados apenas no uso do livro didático e na realização de atividades fundamentadas na utilização de questionários.

O que se segue a essa prática, quando o professor se apega exclusivamente ao que está escrito no livro didático, passando aulas inteiras apenas lendo ou exigindo que o aluno leia, é uma atitude puramente passiva, desprovida de qualquer interesse por parte do aluno. Dessa forma, quando não quebram o protocolo pela chateação das aulas, os estudantes apenas respondem de forma mecânica às exigências dos professores, sem se importar muito com os conteúdos em estudo, tendo como perspectiva somente obter a aprovação nas avaliações.

Contudo, nossa entrevistada revela que, em meio a essas dificuldades, sempre foi uma aluna muito dedicada aos estudos, o que se confirmou nos anos posteriores, com a aprovação, em primeiro lugar, no vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras.

Em linhas gerais, especialmente em relação ao ensino fundamental e ao médio, Amanda reconhece que seu rendimento na escola básica foi muito bom, no entanto, nossa interlocutora também deixa claro que essa *performance* se deve, talvez, à comodidade ou à falta de compromisso dos estabelecimentos de ensino onde estudou, que, via de regra, não exigiram dos

alunos como deveriam. Então, é provável que seu esforço pessoal e sua capacidade de superação tenham uma grande parcela de responsabilidade para que ingressasse na universidade.

b) Professor Antônio

Constantemente interessado em revelar informações sobre sua trajetória pessoal e escolar, Antônio, além de sereno e tranquilo, comunicava-se com facilidade sobre os temas propostos. Solteiro, 23 anos, filho único e residente na cidade de Uiraúna - PB - é o participante mais jovem desta investigação e está entre os docentes com menos tempo de atividade profissional. Concluiu os estudos na graduação no segundo semestre de 2014.

Com apenas um ano e cinco meses de exercício em sala de aula, o professor desempenha suas funções, simultaneamente, na rede pública estadual e na rede particular de Uiraúna, município de pequeno porte, localizado na Mesorregião do Sertão Paraibano. Na escola privada, sua carga horária semanal de trabalho é de 12 horas, divididas entre turmas de ensino fundamental (do sexto ao nono ano) no período matutino. Na rede pública, Antônio desenvolve suas atividades docentes na Educação de Jovens e Adultos (segundo e terceiro anos do ensino médio), através de contrato por tempo determinado, com uma jornada de quatro aulas semanais no período noturno.

Filho de pais migrantes nordestinos, Antônio nasceu em São Paulo - capital - e, aos três anos de idade, mudou-se, junto com seus familiares, para o município de Uiraúna, cidade natal de seus genitores, conforme mostra o relato abaixo:

> Meu pai já trabalhava em São Paulo, já tinham uma vida estabilizada lá, aí conheceu minha mãe numa viajem que ele fez para Uiraúna e resolveram casar e foram morar lá. Depois de um tempo em São Paulo quiseram tocar a vida aqui [em Uiraúna], e montaram um negócio, um comércio que era aqui, onde é essa casa [referindo-se a sua residência], só que ele teve alguns problemas com jogo e colocou o comércio a perder, aí nós ficamos por aqui. (ANTÔNIO)

Atualmente, seu pai dedica a maior parte do tempo à atividade agrícola, e a mãe sempre cuidou da casa e da família. Toda a trajetória de Antônio na educação básica se deu em escolas da rede pública de ensino, que, embora admita falhas em diversos momentos e em várias disciplinas, ele considerou satisfatória.

Sobre como a disciplina Geografia era ministrada quando cursou o ensino fundamental e o médio, o professor enuncia:

> Eu lembro bem, inclusive a minha professora do ensino fundamental eu ainda tenho contato, ela era uma boa professora. Nós, quando chegamos na universidade, temos aquela visão do que é ser tradicional e do que não é, e lembrando assim, eu tenho ela como uma professora tradicional, só que eu gostava muito de suas aulas, não eram aulas chatas e tediosas. Já no ensino médio eu tive dificuldade, a professora [de Geografia] faltava muito, ela não seguia os conteúdos do livro, ministrava conteúdos de forma aleatória, trazia muitas coisas que não tinham a ver com os conteúdos da Geografia, trabalhava muito com revistas, esse tipo de coisa, então eu considerei, no ensino médio, a aprendizagem um pouco mais fraca, e no [ensino] fundamental embora eu achasse que a professora fosse tradicional, o nível de aprendizagem foi bem maior. (ANTÔNIO)

Percebemos, com base nessa narrativa, que as lacunas deixadas pelos professores de Geografia, algumas vezes, por causa das faltas constantes, em outras, pelo não comprometimento desses profissionais com a formação dos estudantes, são marcas reveladas pelo Professor Antônio ao longo de sua trajetória na educação básica, sobretudo no ensino médio. Também podemos observar que, apesar de revelar o uso de recursos didáticos como revistas, e estratégias de ensino, como não seguir o livro didático, Antônio entende que as aulas de Geografia ministradas no ensino médio, apesar das ações apresentadas, deixaram a desejar. Isso pode demonstrar que não é o uso de recursos inovadores que define a qualidade do ensino de uma disciplina, conforme adverte Dias (2013).

Assim como a Professora Amanda, Antônio evidencia que, apesar das adversidades, sempre foi um aluno muito aplicado, o que se confirmou com a aprovação, em primeiro lugar, no vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras.

Quando nos concedeu a entrevista, o professor disse que, além do ofício no Magistério, estava cursando Especialização em Ciências Ambientais, em uma faculdade privada da cidade de Cajazeiras. Entre os docentes que participaram desta investigação, Antônio foi um dos poucos a declarar que se dedicou integralmente, durante todo o processo de formação acadêmica, e não exerceu atividade remunerada nesse período.

c) Professora Alice

Sempre disposta a revelar suas histórias, o diálogo com a professora foi repleto de emoções, em razão, sobretudo, do contexto de limitações financeiras que a docente experimentou em seus poucos anos de vida. Alice é uma jovem humilde, que se autodeclara guerreira, e cuja personalidade foi moldada pelos muitos obstáculos que teve de encarar ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Junto com o Professor Antônio, Alice integra o grupo de docentes com o menor tempo de exercício profissional na Educação. Com um ano e nove meses de efetivo exercício na

docência, a jovem professora de Geografia foi a única, entre os cinco professores investigados, a desempenhar suas atividades profissionais exclusivamente em escolas da rede privada de ensino. Concluiu a Licenciatura em Geografia no primeiro semestre de 2015 e cursou a primeira metade da graduação no período noturno, e a segunda metade, no período matutino.

Sua carga horária semanal de trabalho é de 30 horas, divididas entre turmas de ensino fundamental (do sexto ao nono ano) em duas escolas, ambas localizadas em Cajazeiras, cidade onde passou a morar durante os anos de graduação. Sua primeira experiência profissional na docência realizou-se alguns meses antes de concluir o Curso de Geografia.

Natural do Mauriti, município de pequeno porte, localizado na Mesorregião do Sul Cearense, Alice tem 24 anos de idade, é solteira, mora com duas amigas e é a primogênita de uma família de três irmãos, dos quais uma é casada e cursou o ensino fundamental completo, e os outros dois irmãos moram em Cajazeiras, na residência universitária da UFCG, onde cursam Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas.

Assim como Amanda e Antônio, a professora também vem de uma família de parcos recursos financeiros e de origem social desfavorecida. Seus pais residem na zona rural do município de Mauriti. Ambos não chegaram a cursar os primeiros anos do ensino fundamental e retiram o sustento exclusivamente da atividade agrícola. Os avós paternos e os maternos eram trabalhadores rurais e não frequentaram a escola.

O percurso de Alice pela escola básica foi estabelecido por uma descontinuidade e um sucessivo deslocamento entre um estabelecimento de ensino público e outro, entre uma cidade e outra. Sua passagem, principalmente pelo ensino fundamental, foi extremamente atribulada.

Assim como a maioria dos professores entrevistados, Alice nasceu na zona rural, em um distrito chamado Açude Velho, e lá vivenciou suas primeiras experiências na escola básica. Iniciou seus estudos em um pequeno estabelecimento de ensino, onde estudou os três primeiros anos do ensino fundamental. Depois disso, protagonizou constantes mudanças: frequentou, do quarto ao sétimo ano, uma Instituição de ensino da rede pública, localizada no município de Petrolina - PE; no sertão pernambucano, morou durante oito anos, e nesse intervalo de tempo, estudou em quatro escolas diferentes. Depois desse período, retornou para o município onde nasceu, dessa vez, para estudar no distrito de Umburanas, onde concluiu o ensino fundamental e, logo em seguida, foi cursar o ensino médio na zona urbana, na cidade do Mauriti.

Indagada sobre a razão de tantas mudanças, a professora afirmou:

> Porque no sítio não oferece muito emprego, lá em Petrolina tem o Rio São Francisco. Fomos embora para Petrolina porque meu pai trabalhava lá, [...] em plantações de uva, de cana, de coco e de manga. [...] aí como ele ficava migrando, em um mês vinha, no

> outro voltava, ele achou melhor que todo mundo fosse com ele. Só que minha mãe não conseguiu se adaptar em Petrolina. Ela sentia falta dos seus pais, eu já estava acostumada, como era pequenininha, me adaptei fácil. Mas ela nunca se adaptou, foi por isso que nós voltamos. Então as mudanças sempre aconteceram de acordo com as oportunidades de emprego que iam surgindo. (ALICE)

Ao recuperar as lembranças de seus anos de escola básica, Alice elenca dificuldades, especialmente quanto ao deslocamento diário para a escola: "Eu sempre tive dificuldade para estudar, porque eu andava muito a pé. Tanto é que essas manchas, na minha pele, são reflexos do sol [...] no período de chuva eu andava até cinco quilômetros a pé".

Ao analisar o relato da jovem professora acerca da sua experiência com o ensino de Geografia, durante o seu percurso formativo na educação básica, pudemos perceber sua avaliação a respeito da formação adquirida nesse período:

> Foi um pouco deficiente. Porque a maioria dos meus professores de Geografia não eram formados em Geografia. No primeiro ano as aulas de Geografia foram muito frustrantes, porque o professor era formado em Direito e ele não trabalhava em sala de aula quase nada de Geografia. Ele trabalhava mais sexualidade, o que constrangia de certa forma. (ALICE).

Quando fez referência às aulas de Geografia, durante o terceiro ano do ensino médio, conseguimos perceber, no depoimento da nossa entrevistada, seu encantamento com a disciplina:

> O meu encanto pela Geografia, foi somente no ensino médio, mais precisamente no terceiro ano, quando eu conheci um professor excelente, ele despertou em mim o amor pela Geografia, [...] era um professor bem dedicado, um pouco tímido, ainda me recordo muito bem dele, ele mostrava a importância do porquê estudar Geografia. Mostrava a importância de conhecer a realidade, as mudanças ocorridas no espaço, entender essas mudanças, tanto é que eu aplico muitas de suas dicas em sala de aula. (ALICE)

O trecho destacado no relato traz-nos indicações da admiração de Alice por seu antigo professor de Geografia, estimulada a partir de concepções da docência, estabelecida em sua trajetória como discente. A jovem professora relata impressões agradáveis, lembra-se do docente como uma pessoa serena e equilibrada, com a qual percebe, atualmente, algumas semelhanças profissionais, especialmente na dedicação ao trabalho que desenvolve com seus alunos na escola básica.

Assim como Professor Antônio, no momento da coleta dos dados, Alice também estava concluindo um Curso de Especialização em Ciências Ambientais, em uma faculdade privada da cidade de Cajazeiras.

d) Professora Beatriz

De semblante calmo e tranquilo e sempre se revelando sincera, sem esconder seus pensamentos, a Professora Beatriz demonstrou ser bastante meticulosa e, em sua narrativa, assinalou, com clareza de detalhes, seu percurso pessoal e escolar. Com 30 anos, é a professora com a maior idade entre os colaboradores que participaram da segunda etapa desta pesquisa.

Beatriz concluiu o Curso de Licenciatura em Geografia no segundo semestre de 2014. Estudou no período noturno, o que lhe dava a possibilidade de continuar trabalhando para poder se sustentar. Quando foi entrevistada, fazia dois anos que lecionava como professora temporária em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Cachoeira dos Índios, município de pequeno porte, situado na Mesorregião do Sertão Paraibano e distante 22 km de sua residência, na cidade de Cajazeiras. Sua carga horária semanal é de 20 horas-aula, distribuídas entre turmas de ensino fundamental (do sexto ao nono ano) nos turnos da manhã e da tarde.

Natural do município de Cajazeiras, Beatriz é solteira, reside só, não tem filhos e pertence a uma família de cinco irmãos. Um deles é formado em Letras, uma irmã estava cursando Letras e os demais retiram o sustento da atividade agrícola. A professora vem de uma família de pais separados e de origem social desfavorecida - o pai trabalha como agricultor, e a mãe é aposentada. Quando foi indagada sobre a profissão da mãe, declarou: “Ela era merendeira, foi demitida, coitada, teve que passar bem vinte anos sem receber nada, quando chegou aos sessenta anos foi que ela conseguiu se aposentar, pela idade”.

Nascida e criada no campo, a trajetória de Beatriz no ensino fundamental e no médio foi assinalada por sucessivas mudanças de escolas e cidades. Seu percurso escolar, assim como o da Professora Alice, foi intensamente descontínuo, como podemos observar neste relato:

> [...] os primeiros anos eu estudei em casa, minha mãe pagava uma professora para poder me ensinar. Eu fui para escola somente na primeira série. Aí como meus pais se separaram, eu praticamente passei a minha educação básica em sete escolas diferentes e em cidades diferentes. A primeira série e a segunda série eu estudei na zona rural, a terceira e a quarta série no município de São João do Rio do Peixe - PB. A partir da quinta série eu fui estudar em Cajazeiras. Fiquei dois anos estudando em escola particular, da quinta a sexta série, só que foi com bolsa [de estudo]. Da sétima série em diante estudei em escola pública. (BEATRIZ)

A última escola onde cursou o ensino médio, antes de ser aprovada para cursar Geografia na UFCG, é lembrada por nossa interlocutora com mais evidência: “Na minha época, era muito ruim, as aulas eram ministradas por professores voluntários, eu praticamente não tive aula. Foi assim, um nível de educação muito ruim”.

Em relação ao ensino de Geografia, encontramos, na narrativa da docente, evidências de manifestações positivas. Sobre a disciplina, ela respondeu: “Gostava, era uma de minhas paixões: Inglês, Educação Física e Geografia. Nessas três disciplinas específicas, eu tive bons professores”.

Além do trabalho como professora na educação básica, Beatriz exerce o cargo de digitadora, para o qual foi aprovada em concurso público na Prefeitura Municipal de Cachoeira dos Índios. Recentemente, também foi aprovada em concurso público para a função de professora de Geografia, na Prefeitura Municipal de Sousa - PB, município próximo a Cajazeiras, e está esperando apenas ser nomeada para tomar posse.

e) Professora Sara

Sempre disposta a partilhar suas lembranças e elementos importantes do passado, a professora Sara se mostrou bastante comunicativa e propensa a narrar sua trajetória de vida, recuperando histórias já esquecidas que foram, paulatinamente, alimentando a construção deste estudo. Como poderemos perceber mais à frente, a jovem professora é protagonista de uma trajetória de vida distinta dos demais participantes da pesquisa, uma vez que sempre estudou em escola privada, por causa das condições econômicas mais favoráveis de seus familiares, o que ampliou suas oportunidades de acesso a estabelecimentos de ensino de boa qualidade.

Sara tem 27 anos, é filha única, casada e mãe de um filho. Natural do município de Cajazeiras, concluiu a graduação no primeiro semestre de 2012. Estudava durante o dia. No período em que nos concedeu a entrevista, fazia, aproximadamente, um ano e dez meses que trabalhava como professora de Geografia na educação básica. Inicialmente, começou a lecionar como professora na rede privada de ensino, em sua cidade natal, e logo depois, como professora concursada, em duas escolas da rede pública municipal - uma, na zona rural do município de Lavras da Mangabeira, e outra, no município de Baixio, ambos localizados na Mesorregião do Centro-Sul Cearense, fronteira com o estado da Paraíba e distante 54 e 41 km de sua cidade de origem, respectivamente.

No momento da investigação, nossa interlocutora já não lecionava mais nas escolas situadas nos municípios de Cajazeiras e Lavras da Mangabeira, pois havia pedido demissão, motivada, sobretudo, pelo baixo salário, em Lavras da Mangabeira, e pela não adaptação à escola particular, em Cajazeiras, conforme veremos em seu depoimento mais adiante. Sua carga horária semanal, no município de Baixio, é de 13 horas/aula, sendo nove aulas (três turmas) de Geografia, todas no sétimo ano, e quatro aulas distribuídas entre as disciplinas Ética e Ciências

(uma turma em cada disciplina), ambas no ensino fundamental (sexto e oitavo anos, respectivamente), nos turnos da manhã e da tarde. Para completar as vinte horas/aulas exigidas pela Secretaria de Educação do referido município, a professora desenvolve atividades de planejamento na própria escola onde trabalha.

Originária de uma família com condições socioeconômicas melhores, se comparada com as famílias dos outros quatro professores entrevistados, sua trajetória escolar nunca foi em escola pública, diferentemente dos demais professores. Sua mãe, hoje aposentada, trabalhou, durante muito tempo, como técnica em Enfermagem. O pai, já falecido, exercia a função de marchante[41] no mercado público da cidade de Cajazeiras.

Apesar de suas condições econômicas serem relativamente favoráveis no percurso regular de sua trajetória de vida, Sara também enfrentou alguns limites de ordem financeira. O fragmento seguinte traz indicações sobre isso:

> Até os 11 anos minha vida foi muito tranquila. Eu estudava, brincava muito, tinha uma vida boa. Depois dos onze anos, quando o meu pai faleceu, tudo mudou, não tinha mais ele, não tinha mais a sua ajuda financeira. Eu não fiquei recebendo nada, nem minha mãe, foi apenas com o trabalho dela que nós conseguimos sobreviver, até eu conseguir um emprego. Ela, [referindo-se a mãe], nunca quis que eu fosse trabalhar, preferiu que eu continuasse os estudos, me formasse, para somente depois eu ir trabalhar, só que, quando eu estava no segundo período [do curso de graduação] eu passei no concurso da prefeitura daqui [Prefeitura Municipal de Cajazeiras][42]. (SARA)

Ao recordar sua trajetória na educação básica, Sara evidenciou aspectos relevantes do cotidiano escolar, construídos no seu percurso como discente, e do papel da família no processo de escolarização. A fala da professora nos dá uma ideia do "choque de realidade" e das dificuldades que vivenciou no início de seu trajeto escolar como estudante na escola privada, sobretudo na antiga 4ª série, quando se transferiu para outra escola.

> Eu sempre estudei em escola particular. Até a antiga terceira série eu estudei numa escolinha pequenininha, com poucos alunos, perto de minha casa. Essa escola me proporcionou uma infância agradável, tinha poucos alunos, os professores estavam mais empenhados em estar ao meu lado, ajudando, acompanhando, isso era muito positivo, fiz muitas amizades e até hoje ainda tenho amigos desse tempo. Quando eu fui para quarta série, eu fui estudar em uma escola maior, "muito famosa", aqui em Cajazeiras. Foi quando eu tive o primeiro "choque", fui para uma sala com mais de quarenta alunos, então eu senti o "choque" porque a professora não era mais aquela que estava sempre ao meu lado, era uma professora para atender vários alunos e eu

[41] Proprietário ou empregado de açougue. (HOUAISS, 2009)

[42] Um ano após ingressar na universidade como aluna, Sara também ingressou como funcionária (Agente administrativo), aprovada em concurso público, na Prefeitura Municipal de Cajazeiras - PB. Permaneceu no emprego até ser aprovada em seu primeiro concurso público para professora de Geografia.

> também sentia dificuldade em relação a maneira como eles trabalhavam, as regras eram totalmente diferentes e os alunos também. Geralmente, os alunos que estudavam lá tinham um poder aquisitivo maior do que o meu, então de certa forma eu me sentia um pouco constrangida, porque nem sempre eu podia estar participando de tudo. [...] estudei nessa escola até o terceiro ano do ensino médio, na verdade, eu entrei com meia bolsa [de estudo], com o passar do tempo foi retirada essa ajuda e a minha mãe acabou pagando a mensalidade por completo, mas naquele tempo fazendo um esfocinho dava, e eu também tinha ajuda da minha família, que mora em João Pessoa - PB e que também leciona em algumas escolas por lá, de vez em quando eles conseguiam os livros para eu estudar. (SARA)

Sobre a disciplina Geografia, no último estabelecimento de ensino onde estudou, falou: "Eu posso dizer que eu tive bons professores de Geografia a partir da sétima série, foram professores que me incentivaram muito em relação ao estudo, inclusive foi uma professora do ensino médio, que me despertou a vontade de ser professora de Geografia".

Sobre a declaração acima, é necessário destacar que, quando requisitada a avaliar sua experiência com o ensino de Geografia, durante seu percurso escolar na educação básica, a Professora Sara, assim como a Professora Beatriz, não abordou em suas falas aspectos associados diretamente a essa disciplina, mas apenas de modo generalizado. Não houve referência, por exemplo, à prática pedagógica de seus antigos professores e, muito menos, ao modo como ministravam os conteúdos da disciplina na educação básica.

Por fim, cumpre registrar que, no momento da nossa investigação, Sara acabara de ser aprovada para cursar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), *campus* avançado de Pau dos Ferros - RN, município situado a 102 km de distância da cidade de Cajazeiras.

Em síntese, as narrativas que se destinaram a reconstituir a trajetória dos professores iniciantes revelaram algumas características comuns. Do universo de cinco docentes entrevistados, todos são professores com menos de três anos de atuação na docência e cuja idade varia entre 23 e 30 anos, com certa prevalência de idade entre 23 e 25 anos. Quanto ao sexo, quatro são do sexo feminino, aspecto que vem marcando a hegemonia feminina na escola básica, e apenas um é do sexo masculino. Elementos muito presentes nos relatos dos sujeitos foram o papel da família, as condições materiais de existência e a cultura do campo, que representaram uma referência muito importante na formação da maioria dos professores entrevistados.

No quadro 3, apresentamos, de forma sucinta, algumas características dos professores participantes do estudo.

Quadro 3 - Caracterização do grupo de professores investigados

Professor/a	Idade	Ano de formação	Município onde reside	Município onde trabalha	Rede de ensino	Quantidade de escola/s	Tempo na docência (Meses)
Amanda	25	2013	Mauriti	Mauriti	Pública	1	24
Antônio	23	2015	Uiraúna	Uiraúna	Púb./Priv.	2	17
Alice	24	2015	Cajazeiras	Cajazeiras	Privada	2	21
Beatriz	30	2014	Cajazeiras	C. Índios	Pública	1	24
Sara	27	2012	Cajazeiras	Baixio	Pública	1	22

Fonte: Pesquisa de campo, 2016 - Elaborado com base nas entrevistas.

Esclarecidos alguns aspectos referentes à trajetória pessoal, formativa e profissional dos jovens professores iniciantes, passamos a apresentar as motivações que levaram os cinco participantes desta pesquisa a optarem pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior.

6.2 As motivações dos professores iniciantes para escolherem a Licenciatura em Geografia como Curso Superior

As motivações que conduzem determinada parcela de alunos, recém-saídos da educação básica, a escolherem cursos de formação docente têm sido objeto de estudo de várias pesquisas nos últimos anos (VALLE, 2006; ZAGO, 2006; SOUTO, 2007), sobretudo numa conjuntura em que a procura e a atratividade pela carreira docente, especialmente no ensino fundamental e no ensino médio, decrescem de maneira progressiva. Logo, entender os motivos que nortearam os participantes desta pesquisa a optarem pela Licenciatura em Geografia parece ser relevante na medida em que é uma referência importante na trajetória formativa desses profissionais.

Em nossa investigação, quando questionados a respeito dos motivos que os levaram a escolher esse curso, os sujeitos entrevistados mencionaram múltiplas razões. Das narrativas analisadas, em que os fatores de natureza econômica foram preponderantes, destacamos os seguintes fragmentos:

> Eu sempre tive muito pé no chão, eu nunca pensei em fazer cursos como Medicina e Psicologia por exemplo, porque eu sabia que não tinha condições de pagar um aluguel, de pagar um transporte [público], eu sabia que se eu tivesse que fazer o ensino superior teria que ser em Cajazeiras porque tinha ônibus gratuito indo e voltando todos os dias para minha cidade. Então, dos cursos ofertados em Cajazeiras, a Geografia foi o que eu me identifiquei. (AMANDA)

> A escolha pela UFCG em Cajazeiras foi uma questão financeira. Eu não tinha condições de estudar tão longe de casa, aí já pesou um pouco, e ao ver as opções de curso que a UFCG oferecia, Geografia era o que eu mais me identificava. Embora eu não tivesse tido uma boa professora [de Geografia] no ensino médio, era um curso que eu tinha muita afinidade, procurava ler em casa coisas sobre a ciência, e isso me levou a escolher o curso, mas a princípio a questão financeira, de não poder estudar fora, foi o que me levou a Cajazeiras, então essa limitação me fez escolher Geografia. (ANTÔNIO)

Considerando esse quadro, em que as oportunidades são restritas, fica evidente que um dos fatores decisivos para a escolha do curso de graduação foi a condição financeira. As "circunstâncias econômicas" conduziram Amanda e Antônio a essa opção. O Curso de Licenciatura em Geografia foi a alternativa possível de estudo para esses dois professores, como visto em seus depoimentos.

Em relação à opção pelo curso, o depoimento de Antônio assemelha-se ao de Amanda, porquanto ambos revelaram a vontade de cursar uma graduação direcionada à área de Saúde, todavia, na época, as condições materiais e de estudo não possibilitaram a concretização desse sonho, razão por que eles optaram pela Geografia. Estas falas desses professores retratam esse desejo:

> [...] eu pensei um tempo em Fisioterapia, mas, como disse, eu sempre fui muito humilde, meus pais muito pobres, então eu sabia que não tinha opção, tinha que ser Licenciatura. (AMANDA)

> Eu pensava em alguma coisa [curso] na área de saúde. Enfermagem, até Medicina, que era o meu sonho. Eu não tinha uma preparação para tentar um vestibular para Medicina, então dentro das minhas possiblidades, tanto de estudos, quanto financeiras, Geografia era o curso mais acessível. (ANTÔNIO)

Além das condições financeiras, o Professor Antônio relatou que seu sonho era cursar Medicina, mas considerou, naquele momento, não estar habilitado para ser aprovado no vestibular para o referido curso e considerou como alternativa mais viável, dentro de sua realidade, cursar Licenciatura em Geografia.

No que se refere às motivações apresentadas, o professor explica que a opção pela Geografia também foi por influência da família. O que se constata, na escolha da sua profissão, é certa mediação do seu genitor, para quem a docência era a carreira profissional mais indicada. Ele explica: "Meu pai sempre quis que eu fizesse uma Licenciatura, para ser professor, porque ele acreditava que essa área, aqui para a nossa região, é bem melhor para obtenção de emprego, enfim, esse pensamento dele me incentivou a escolher um Curso de Licenciatura".

Outro aspecto, também demonstrado pela Professora Amanda, é que a opção pela Licenciatura em Geografia esteve associada, dentre outros fatores, à facilidade de ingressar no mercado de trabalho. Tal influência é mencionada no relato seguinte:

> [...] eu também pensei num curso que pudesse conseguir um emprego facilmente. Professor tem emprego demais! Todo mundo que eu conheço, que é professor, está empregado, então, eu pensava em arrumar um emprego e ganhar dinheiro, só pensava nisso, nem que fosse pouco. Professor é conhecido por não ganhar muito, mas eu queria mesmo era arrumar um emprego. (AMANDA)

No que diz respeito às declarações de Amanda e de Antônio, não deixa de ser curioso que, mesmo em um contexto em que a carreira no Magistério é desvalorizada (social e financeiramente), a empregabilidade tenha sido citada como um dos motivos para a preferência pela docência. Contudo nenhum dos professores apontou a possibilidade de mais retorno financeiro como motivador dessa escolha. Ao contrário, a narrativa de Amanda revela o quanto a falta de remuneração salarial digna tem contribuído para o baixo prestígio social da profissão. Ainda assim, a formação em um curso de nível superior representou para esses profissionais um passo significativo em direção a uma situação financeira melhor do que a experimentada por seus familiares.

Nessa conjuntura, podemos afirmar que a escolha da profissão não é feita exclusivamente com base em características próprias da personalidade, como revela o senso comum, resulta, principalmente, do fato de ter nascido em determinado momento histórico e ambiente sociocultural, delimitado por elementos estruturais bem precisos, de ordem econômica, política e educacional. Esses elementos influenciam as escolhas de cada sujeito e terminam por estabelecer o futuro no mais longo termo, direcionando a escolha pessoal e estabelecendo forte influência sobre o percurso profissional (VALLE, 2006).

Logo, a escolha por um Curso Superior e a consequente opção pela carreira profissional não podem ser entendidas sem um olhar atento e minucioso a respeito da conjuntura econômica, social, cultural e o histórico de escolarização do indivíduo. Nesse cenário, Zago (2006) certifica que, para a maioria dos estudantes, principalmente os menos favorecidos, não existe, verdadeiramente, uma escolha pelo curso de graduação, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o postulante a ingressar no ensino superior considera condizente com sua realidade e que representa menos risco de exclusão. Isso significa dizer que as circunstâncias sociais estabelecem limites sobre a oportunidade de escolha profissional, o que não se configura como uma ação deliberada.

Outra referência importante, percebida entre as respostas obtidas a partir das entrevistas, foi a influência de antigos professores da escola básica na escolha pela Geografia como Curso Superior. Consideramos pertinente trazer o depoimento das Professoras Alice e Sara sobre suas experiências quanto ao surgimento do interesse pelo curso:

> Desde pequena eu sempre tive vontade de ser professora, nesse período eu já brincava de dar aulas a minha irmã [...] então, eu nunca tive dúvidas. Não pela questão de dizer: "Como é filha de agricultores só tem capacidade de "passar" em um curso para ser professora", porque muita gente relata isso, mas não, eu sempre quis, foi uma escolha minha, eu não coloquei [no vestibular] opção para isso, para aquilo [referindo-se a outros cursos], a opção era para professora. E foi no ensino médio que eu decidi que era para Geografia, precisamente no terceiro ano, quando conheci o professor Roberto[43]. Foram através das suas aulas, das discussões, mostrando a importância de estudar Geografia. (ALICE)

> Foi uma mudança radical para mim, porque eu passei a minha infância toda dizendo que iria fazer Enfermagem, por conta da minha mãe, que trabalhava como técnica em Enfermagem. Tinha todo aquele ambiente propício para que eu fosse enfermeira, médica ou qualquer coisa [profissão] ligada à saúde. Porém, justamente, quando eu cheguei no ensino médio, eu não me identifiquei com os cursos da área de saúde. Então, a professora de Geografia, que tinha chegado recentemente na escola, despertou, em mim, à vontade de ser professora, então quando chegou o momento de fazer o vestibular eu optei pela Geografia. (SARA)

Conforme realçam as narrativas das participantes da pesquisa, o interesse pelo Curso de Geografia parece estar estritamente relacionado à experiência que obtiveram com essa disciplina no ensino médio. Ambas apontaram como fator decisivo para a escolha da profissão a influência dos professores que participaram de seus processos formativos nesse nível de ensino. Ademais, assinalaram como elementos que tiveram influência nessa escolha o apreço pela matéria e a admiração que esses antigos mestres lhes proporcionavam com o ensino da Geografia.

Mesmo com alguns pontos em comum em seus depoimentos, é possível constatar diferenças entre as trajetórias de Alice e de Sara na escolha pela Geografia e pela docência. Para Alice, a motivação para ingressar no Magistério ocorreu desde a infância. Como relatou em sua fala, antes de ingressar no ensino superior, a opção pela docência era evidente. Portanto, a Licenciatura sempre fez parte dos seus planos, e a opção por ser professora surgiu antes da vontade de cursar Geografia. Assim, as representações relacionadas à atividade profissional docente experienciadas por Alice deixaram marcas que foram determinantes em sua opção pelo Magistério e, posteriormente, na escolha pela Geografia.

[43] O nome fictício.

Na fala de Alice, também encontramos eco das representações dos Cursos de Licenciatura e do Magistério como atividades menos prestigiadas e menos rentáveis, atraídas, na maioria das vezes, por candidatos com baixo volume de capital econômico, cultural e escolar e por ser mais fácil de ingressar pelo fato de a concorrência ser menor para esses cursos considerados de menos *status* profissional.

Para Sara, a carreira docente e a consequente opção pela Licenciatura em Geografia parecem ter sido atrativa somente no ensino médio. Ela demonstra, em seu relato, que, antes dessa decisão, tinha forte relação de identidade com os cursos da área de saúde, em razão da proximidade familiar com esse ambiente, como testemunha o excerto anterior.

É interessante destacar que Sara precisou enfrentar, no próprio lar, as vicissitudes da imagem da carreira docente como uma atividade economicamente desvalorizada. Depois de decidir que prestaria o vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia, a professora declarou: "[...] foi um 'choque' para minha mãe, pois ela não queria, e assim falou - Por que você não vai fazer Enfermagem ou outra coisa?", e Sara respondeu - "Porque eu não quero, quem sabe eu dou certo. Então, eu coloquei Geografia como primeira opção para a UFCG".

Complementando seu relato, a professora dá amostras da recepção dos colegas ao contar que havia sido aprovada para cursar Licenciatura em Geografia:

> Quando eu passei [no vestibular], estava eufórica, feliz, mas quando eu contava para as pessoas que tinha sido aprovada para o Curso de Geografia, elas não recebiam a notícia tão bem, a receptividade não era igual a de alguém que passou para Enfermagem, Direito, Medicina. Ah legal, parabéns! Não era aquela alegria por você ter passado. (SARA)

Ainda em referência ao olhar da sociedade para os Cursos de Licenciatura, a Professora Sara ressaltou:

> Quando você opta pela Licenciatura, pela docência, o curso escolhido não é tão bem visto quanto outros cursos. Para as pessoas, você vai ensinar porque é a última coisa que sobrou, e não é, eu fiz porque eu realmente queria fazer isso [referindo a opção pelo Curso de Licenciatura em Geografia]. (SARA)

Podemos notar, a partir do relato da docente, que a opção por Cursos de Licenciatura não são, especialmente em famílias com um poder aquisitivo mais alto, uma decisão tão bem aceita. De início, é preciso empenhar-se para conseguir ser aprovado em cursos que garantirão mais retorno financeiro. O que se percebe é que, quase sempre, os familiares se preocupam com os baixos salários e as difíceis condições de trabalho relacionadas a essa atividade profissional.

Sobre a opção pela Geografia, a Professora Beatriz relatou que essa disciplina sempre lhe chamou à atenção durante seu percurso escolar, todavia não foi sua primeira opção: “No primeiro vestibular, eu fiz para Direito, não sei por que, no segundo, eu fiz para Letras, porque eu gostava de Inglês, como eu não passei, eu fiz para Geografia”.

Beatriz, assim como Antônio, não tinha pensado a priori em fazer o Curso de Geografia, no entanto a influência de um amigo, em especial, apresentou-se como fator determinante para que o escolhesse. Vejamos o que a docente revelou: “Devo as influências, tinha um grande amigo meu que já estava cursando Geografia, e ele falava do curso, e eu comecei a me apaixonar, e a mãe dele, que era professora de Geografia, também falava, e começaram a me incentivar: vamos fazer Geografia!”

Portanto, de acordo com a professora entrevistada, as imagens que seus amigos construíram do Curso de Geografia foram relevantes para sua definição. Embora Beatriz apresentasse certa indecisão na escolha e, a princípio, tenha alegado outras opções, hoje, como professora dessa disciplina, acredita que fez a opção correta, o que corrobora a ideia de que, mesmo que a escolha pela Geografia tenha se dado pela não classificação no vestibular para os cursos inicialmente desejados, isso não significa que não possa se identificar com o curso e a profissão e se dedicar a eles.

Um exemplo disso pode ser encontrado no depoimento de Souto (2007), ao relatar que é comum estudantes que optam conscientemente por um curso e no decorrer dele termina não se identificando e desistem. Da mesma maneira, outros que não tinham qualquer pretensão acabam se identificando, dedicando-se e se convertendo em ótimos profissionais. Para fundamentar o seu relato, a autora utiliza a pesquisa de Cunha (2005) sobre profissionais de diversas disciplinas do Magistério que são apontados como bons professores. Segundo Souto, (2007) tal estudo revela que 60% dos referidos docentes dirigiram-se para a carreira por motivos variados, como necessidade de emprego, não aprovação no curso pretendido, e assim por diante. Logo, o fato de o encaminhamento para a atividade docente não ter sido inicialmente pelo desejo de ser professor não impediu que eles se tornassem profissionais competentes, reconhecidos pelos alunos e por seus pares.

Nessa perspectiva, o fato de a opção pelo curso não ter sido recíproca com a aspiração pessoal também poderá ocasionar falta de interesse, desmotivação e até abandono da atividade docente. Portanto, de antemão, é sensato imaginar que, na possibilidade de o graduando terminar o curso e ingressar no Magistério, isso poderá reverberar no exercício da atividade profissional.

De um modo geral, os sujeitos que participaram desta investigação revelaram, no momento da entrevista, contentamento pela escolha efetuada, como se pode verificar na fala de Antônio: "[...] hoje depois que eu cursei não me vejo em outra área que seja a Geografia".

No que diz respeito à opção pela Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, como *lócus* de formação profissional, constatamos que os sujeitos decidiram por essa Instituição de Educação Superior (IES) alicerçados em dois fatores: primeiro, por ser uma universidade pública e gratuita; segundo, pela proximidade de seus domicílios. Tais influências transparecem nos relatos seguintes:

> [...] a escolha [da UFCG] foi justamente pela proximidade com a minha cidade. Quem mora em Aurora - CE e precisa fazer faculdade todos os dias ou vai para Cajazeiras - PB ou para Juazeiro do Norte - CE, então Cajazeiras é bem mais próximo. (AMANDA)

> [...] é aquela questão de você escolher o que está mais próximo, como as coisas já eram difíceis, não tinha como eu tentar em outro lugar. Apesar de ter tentado em Sousa - PB, por ser mais próximo, mas é até uma coisa óbvia quando se tem uma faculdade pública na sua cidade [referindo a UFCG em Cajazeiras - PB]. (BEATRIZ)

Esse foi, então, um breve recorte dos motivos que estimularam os cinco participantes deste estudo a escolherem a Licenciatura em Geografia como Curso Superior. Posto isso, passamos a descrever e analisar, na sequência, os dados relativos ao terceiro eixo de análise, que trata da formação acadêmica dos principais protagonistas de nossa pesquisa.

Todavia, antes de tratar dos aspectos relativos à formação inicial dos sujeitos entrevistados, cumpre ressaltar, conforme já explicitamos no aporte teórico desta tese, que compreendemos a formação do professor como um processo contínuo e integrado ao seu dia a dia, no desenvolvimento de sua atividade profissional. Logo, entendemos, assim como Leone (2011), que a formação acadêmica, embora tenha importância primordial na constituição da profissionalidade docente e na construção de uma gama de saberes necessários para iniciar a docência, por mais bem-sucedida que possa ser, apresenta limitações por ser uma etapa reduzida a um espaço de tempo. Portanto, ainda que seja de extrema importância, a formação inicial, dificilmente, será capaz de elucidar todos os hiatos encontrados na trajetória formativa do professor, todavia, jamais poderemos abrir mão dela.

6.3 Licenciatura em Geografia: olhares sobre a formação inicial

Neste item, apresentaremos os dados relativos ao terceiro eixo de análise, em que os professores iniciantes foram indagados a refletir sobre a formação inicial recebida no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras.

De início, os interlocutores foram conduzidos a pensar sobre as disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos cursadas durante a formação acadêmica. Em seguida, refletiram sobre as disciplinas de Prática de Ensino em Geografia e Estágio Curricular Supervisionado, e, por fim, fizeram uma avaliação, à luz da prática, sobre a formação obtida no Curso de Licenciatura em Geografia, com vistas à atuação na docência.

Com base nas concepções dos cinco professores investigados, foi possível chegar ao fim do terceiro eixo com uma percepção mais criteriosa acerca da formação inicial dos nossos interlocutores. Esses resultados serão apresentados no tópico seguinte.

6.3.1 Percepção dos professores iniciantes sobre as disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos cursadas durante a formação acadêmica

Depois de refletir sobre os motivos que os levaram a escolher a Licenciatura em Geografia como Curso Superior, os professores foram solicitados a pensar sobre as contribuições e os limites das disciplinas cursadas na graduação, nomeadamente, para a formação e a atuação na docência.

Nesse sentido, inicialmente, foi perguntado aos sujeitos entrevistados se as disciplinas de conteúdos específicos do curso se preocupavam em preparar o futuro professor para atuar na escola básica.

Vejamos o que disseram os professores iniciantes:

> Não, a grande maioria das disciplinas [de conteúdos específicos] trabalhavam a parte técnica, o conteúdo pelo conteúdo. (AMANDA)

> As disciplinas específicas eram bem exigentes, embora desvinculada da questão pedagógica, eram muito voltadas para o conteúdo em si, era uma espécie de Bacharelado, ali [referindo-se as aulas das disciplinas de conteúdos específicos] não tinha nada relacionado à educação, os professores nem chegavam a falar na questão da sala de aula. Principalmente as disciplinas de Geografia Física, muito centradas só no conteúdo. Por isso eu tive um "choque" quando cheguei no quarto período e comecei a pagar [cursar] as disciplinas de educação. (ANTÔNIO)

> A maioria das disciplinas não. Durante o Curso de Geografia, foram poucos os professores que faziam a relação do que você está aprendendo aqui, no curso, com a sala de aula. A maioria dos alunos do curso vão trabalhar na escola [básica] e eles, os professores, sempre diziam: "façam o Mestrado", "façam o Doutorado", isso era intenso. São poucos os professores que diziam: "olhe, na escola pública você vai

> encontrar determinadas dificuldades, então, você deve agir dessa forma, procurar fazer isso, fazer aquilo". (ALICE)

> Não acontece. Eu vou te dar um exemplo: as aulas de Geografia Agrária e Geografia Regional foram magníficas, interessantíssimas. Eu passava horas encantada com essas disciplinas, mas não existiam um *link* para você trabalhar com esses conteúdos na escola. A responsabilidade em fazer essa interação recai unicamente sobre nós. Poucas vezes eu ouvi: "você vai fazer isso na escola", "você pode utilizar esse assunto, dessa forma na sala de aula". Quando nos deparamos com o estágio, foi que entendemos que não estávamos sendo, nessas disciplinas, preparado para a docência. [...] agora, assim, não estou dizendo que os professores faltavam com os conteúdos. Mas a preparação para a docência, ficou por nossa conta. (BEATRIZ)

> Não, de forma alguma, era raro isso acontecer, parecia que estávamos num curso de Bacharelado. Eu, às vezes me perguntava: "como é que eu vou ensinar esse conteúdo para o aluno de sexto ano?" [...] se você for observar a formação dos professores [do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras], a maioria são bacharéis, têm professores lá que jamais passaram por uma sala de aula da educação básica, terminaram a graduação, entraram no Mestrado e no Doutorado, mas nunca sequer passaram um mês numa sala de ensino fundamental, então eles não têm aquela vivência para saber exatamente como é uma sala de aula, quais são os problemas que podem acontecer, quais são os desafios. (SARA)

Tomando como base o depoimento dos professores iniciantes, notamos que eles perceberam um distanciamento, já apontado por muitos autores quando discutem sobre a relação entre as disciplinas do núcleo de conteúdos específicos em relação à formação profissional em questão. O questionamento levantado pelos entrevistados foi de que os professores que ministram as disciplinas de formação específica o fazem sem relacionar o conhecimento acadêmico da Geografia ao conhecimento pedagógico. Em outras palavras, ignoram o que Shulman (2014) define como conhecimento pedagógico do conteúdo, que não se refere apenas à formação no campo disciplinar da Ciência (conhecimento do conteúdo geográfico) e, muito menos, ao conhecimento pedagógico, todavia resulta da combinação desses saberes para a construção de outro saber, que pode ser entendido como a capacidade do docente de refletir sobre o conhecimento específico, sem perder o rigor científico dos conteúdos, ao modo de ensiná-los, isto é, de conceber uma abordagem pedagógica aos conteúdos específicos discutidos na graduação em relação aos conteúdos da Geografia escolar, facilitando, dessa maneira, o entendimento do modo como os conceitos/conteúdos podem ser abordados numa sala de ensino fundamental e médio.

Kaercher (2004) corrobora com essa questão ao afirmar que os Cursos de Geografia, ao abordar suas disciplinas específicas, poderiam refletir e introduzir, não de forma superficial, mas pertinente, em seus conteúdos, a discussão pedagógica. Em termos práticos, como a Geografia Urbana, a Geografia Agrária, a Cartografia, a Geografia da População, a Climatologia e a Geomorfologia se relacionam com a Geografia Escolar? A alegação é simples:

a maioria dos egressos dos Cursos de Geografia serão professores na educação básica. Para o autor, não tem sentido especializar, de modo prematuro, o estudante de Geografia nessas áreas específicas do conhecimento e esquecer que os conteúdos dessas disciplinas serão abordados no ensino fundamental e no médio. Se essa especialização ocorre, é provável que, quando esse graduando se tornar professor, sobrecarregue seus alunos da educação básica com informações excessivamente específicas para aquela faixa etária. Como resultado, o sentido das informações será perdido, tanto para a Geografia e, principalmente, para a vida dos alunos. Kaercher insiste em afirmar que a preocupação com o ensino precisa ser central no curso, porque não tem muito sentido responder o que é Geografia? O que é Geomorfologia? Se não se pensar junto: para que serve ensinar Geografia ou Geomorfologia? Para quem ensinamos Geografia, Geomorfologia? E assim por diante.

Nesse quesito, o entendimento compartilhado no parágrafo acima visa ultrapassar a percepção de que somente as disciplinas pedagógicas estão encarregadas da tarefa de pensar sobre a docência. Os professores responsáveis pelas disciplinas de conteúdos específicos da Geografia precisam compreender que devem igualmente colaborar para a formação didático-pedagógica do futuro professor que irá atuar na educação básica, uma vez que esses professores formadores apresentam, de maneira mais explícita do que os docentes das disciplinas pedagógicas, um modo próprio de analisar o conhecimento geográfico e, também, pelo simples fato de essas disciplinas estarem mais relacionadas aos conteúdos que os futuros professores irão ensinar na educação básica.

Considerando o exposto, acrescentamos que a modalidade do Curso de Geografia oferecido pela UFCG, *campus* Cajazeiras, é a Licenciatura, e essa característica precisa ser levada em consideração ao longo de toda a formação acadêmica do graduando. Nessa perspectiva, todos os professores do curso devem ser corresponsáveis por proporcionarem espaços de debates que possam colaborar para a formação profissional do futuro professor.

Todavia, mesmo no âmbito desse quadro, podemos compreender, com base nos dados obtidos na pesquisa de Rosa (2014), que existem elementos potencializadores para diminuir esse distanciamento, a começar pelas ementas das disciplinas de formação específica, que deveriam incluir a abordagem do conteúdo específico em sua forma pedagógica direcionada ao ensino fundamental e ao médio, para realizar sua efetiva aproximação com a Geografia escolar.

Sobre as disciplinas de conteúdo pedagógico[44], foi perguntado aos professores iniciantes se elas contribuíram, eficientemente, para sua formação e atuação na educação básica. De modo

[44] Na UFCG, as disciplinas pedagógicas estão distribuídas em várias unidades acadêmicas. Para facilitar a apresentação das informações, decidimos analisar os Estágios Supervisionados e as Práticas de Ensino separados

geral, no entendimento da maioria dos entrevistados, as referidas disciplinas, salvo algumas exceções, pouco contribuíram para a atuação na sala de aula, como se pode evidenciar nestas falas:

> Não contribuiu em nada, pelo menos a Didática que eu lembro bem, não ajudou em nada, [...] nós passamos o período inteiro fazendo resumos. (AMANDA)

> Acho que Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico foi a disciplina que mais contribuiu, mas não foi uma contribuição tão significativa. Os professores das disciplinas pedagógicas vêm de outras unidades [acadêmicas] e parece que eles chegam meio que descompromissados, sem ter aquela exigência [...]. Didática, a professora era substituta, faltava muito. Psicologia eu achei muito específica, a disciplina era Psicologia da Educação, mas não vimos nada de educação, vimos a parte medicinal, voltada para a saúde. (ANTÔNIO)

> A disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico foi bem interessante. A professora deu muitas dicas de como você agir em sala de aula, ela trabalhou a LDB, falou também sobre Projeto Político-Pedagógico. Nós debatíamos muito em sala de aula. A disciplina Didática eu não lembro bem, a professora falava muito da vida pessoal, dizia assim: "olhe vocês estudem, porque dar aula no munícipio e no estado não ganha essas coisas, não dá para ter uma vida tão boa", era assim. (ALICE)

> Psicologia da Educação não tinha aplicabilidade efetiva na escola. [...]. Didática foi uma disciplina que não me ajudou em nada. Nós construímos um plano de aula com quatro linhas, onde você colocava conteúdo e atividade. De que me serve aquele plano que eu fiz na faculdade? Nada! Cheguei no primeiro dia de aula, não sabia onde colocar a presença ou a falta. Eu não sou obrigada a saber! Eu vi um diário quando eu estudava na escola básica. Se eu vou ser professora, tenho que ter um conhecimento do diário, do plano de aula, do plano de curso. Sinceramente, eu não sabia fazer. A "sorte", como lhe disse, é que eu trabalhava na secretaria de educação e eu tinha a quem recorrer. Tinha colegas que eram pedagogos e vinham me dizer como é que eu deveria fazer. E quem não tem essa oportunidade? E quem vai para uma escola privada onde você é "testado" logo no início? Eles não vão perder tempo te ensinando. [...] eu saio sabendo de Geografia, mas não saio sabendo o que é ser professor. É muito complicado! (BEATRIZ)

> Na verdade, nós cursamos duas disciplinas logo no início do curso, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, essa eu odiei! Era uma professora substituta, faltava muito, ela aparentava não dominar os conteúdos. E a disciplina de Didática, embora adorasse a professora eu odiava a disciplina, eu achava extremamente chata, não conseguia aprender, tinha que está decorando, eu nunca gostei de memorizar, embora eu tivesse ótimas notas nessa disciplina. Mas não era algo que eu fazia com prazer. (SARA)

Os depoimentos citados mostram que, para os professores entrevistados, a maioria das disciplinas de formação pedagógica oferecidas pelo curso foram marcadas por lógicas pouco eficientes, por vezes até inertes, em relação aos conflitos emergentes da prática. Os problemas maiores parecem localizados em alguns componentes curriculares, especialmente, na Didática,

---

das demais disciplinas que compõem esse núcleo, uma vez que ambas são ministradas por professores lotados na Unidade Acadêmica de Geografia, o que não acontece com as outras disciplinas citadas pelos sujeitos da pesquisa (Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Didática e Psicologia da Educação).

considerada pelos cinco sujeitos entrevistados como pouco interessante. De modo geral, no entendimento dos professores, a disciplina não lhes deu a oportunidade de desenvolver ideias claras ou precisas em relação às especificidades do ofício docente.

Nos depoimentos, os professores iniciantes se referem à Didática como uma disciplina enfadonha, monótona e que não contribuiu de forma efetiva para sua formação e atuação em sala de aula. Eles também mencionaram as constantes faltas dos professores, a utilização de métodos e técnicas de ensino sem sistemática e reflexão e o não aprofundamento de questões consideradas fundamentais, como planos de aula, planos de curso, entre outros.

A fala de Beatriz nos conduz a aprofundar, ainda mais, essa problemática, ao afirmar que a referida disciplina não contribui para uma ação eficiente no ensino, para uma prática docente satisfatória. Longe disso, revelou uma sensação de despreparo, que potencializou o "choque de realidade" ao iniciar a carreira, como confessa a professora em seu depoimento. A frase, "eu saio sabendo de Geografia, mas não saio sabendo o que é ser professor", é bem sintomática e revela, de maneira objetiva, um modelo de formação docente desvinculado da realidade da escola, onde o curso de graduação lhe proporcionou dominar os conhecimentos/conteúdos específicos da ciência geográfica, mas não a auxiliou a adquirir mais conhecimentos sobre as maneiras de ensiná-los aos alunos na educação básica.

Ao serem questionados sobre essa disciplina, não detectamos nas narrativas dos sujeitos investigados, e também na ementa da própria, associação alguma com a Geografia escolar. Isso reforça a ausência de conexão entre os respectivos conhecimentos, que dificulta que os futuros docentes possam relacioná-los e interpretá-los perante os desafios das práticas pedagógicas que utilizarão em sala de aula.

Nesse sentido, Libâneo (2003) afirma que não pode existir uma didática apartada da ciência objeto de estudo, dos conteúdos e dos métodos de investigação dessa ciência. Assim, os professores dessa disciplina, em geral, provenientes dos Cursos de Pedagogia precisam dominar bem as peculiaridades epistemológicas das ciências ensinadas.

No tocante à Psicologia da Educação, constatamos, nos argumentos dos docentes, que essa disciplina deve propiciar discussões direcionadas ao auxílio dos futuros professores na elaboração do trabalho pedagógico na escola, com uma reflexão crítica para enfrentar os diversos acontecimentos presentes na sala de aula. Na concepção dos professores, o ensino da disciplina foi conduzido de modo superficial, em muitos casos, evidenciando apenas aspectos direcionados à Psicologia clínica em detrimento da Psicologia educacional, como podemos notar nos relatos de Antônio e de Beatriz.

Ao focalizar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, a Professora Sara afirma, em seu depoimento, que a docente responsável pela disciplina faltava com frequência e aparentava não dominar os conteúdos. Já o Professor Antônio fala da importância da disciplina em sua formação inicial, mas não deixou claro como esse conhecimento serviu para sua prática pedagógica. A Professora Alice é mais clara em sua fala ao destacar positivamente a disciplina cursada, revelando que a docente concedeu orientações valiosas, especialmente em relação ao cotidiano da sala de aula. Alice acentuou, ainda, os debates promovidos acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a discussão sobre a concepção e a análise de um modelo de Projeto Político-Pedagógico.

Nessa perspectiva, é possível perceber que o quadro apresentado pelos professores entrevistados sobre as disciplinas específicas e pedagógicas do Curso de Licenciatura em Geografia, *campus* Cajazeiras, está muito próximo do que tratam as pesquisas sobre a temática já discutidas no capítulo 3 desta tese e evidenciadas por pesquisadores como Callai (2006); Cavalcanti (2008a, 2008b); Pinheiro (2006) e Castellar (2010), para citar alguns exemplos.

6.3.2 Percepção dos professores iniciantes sobre as disciplinas de Prática de Ensino em Geografia e Estágio Curricular Supervisionado

Depois de discutir sobre os dados referentes aos depoimentos dos professores iniciantes acerca dos componentes curriculares específicos e pedagógicos, solicitamos aos entrevistados que analisassem a formação acadêmica com base em um conjunto de disciplinas consideradas importantes para a formação e a atuação docente: as Práticas de Ensino em Geografia e os Estágios Supervisionados.

Essas disciplinas, da forma como estão estruturadas atualmente, distribuídas nos quatro anos de formação acadêmica, constituem um espaço relativamente novo nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Geografia, cuja importância diz respeito, principalmente, ao papel primordial que desempenham na formação inicial dos futuros professores, na medida em que podem proporcionar aos graduandos o contato mais intenso com a dinâmica da atividade docente. Portanto, são mais um campo privilegiado de reflexão de conhecimentos imprescindíveis para a inserção no contexto escolar.

Frente a essas considerações, ao serem interrogados se as disciplinas de prática de ensino os prepararam para o exercício das atividades docentes, os professores iniciantes fizeram os seguintes comentários:

> As disciplinas de Prática de Ensino foram as que mais trabalharam o lado professor [...] todas as disciplinas de prática foram mais voltadas para seminários, dar aulas sobre os temas relacionados as disciplinas [...]. Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil foi a melhor, o professor fez uma simulação em sala de aula, uma espécie de teatro, colocou alguns alunos para simular estudantes de ensino fundamental e selecionou outros para ministrar aula, conversou para que a gente colocasse situações que acontece em sala de aula, foi uma disciplina muito interessante! Prática de Ensino em Geografia Física também foi muito boa! [...] o professor nos cobrava sempre a utilização de ferramentas como músicas e filmes em sala de aula. (ANTÔNIO)

> Eu acredito que as práticas, juntamente com os estágios, foram as disciplinas que mais prepararam, que andaram mais próximas da realidade que nós vivenciamos em sala de aula. [...] os professores apontavam o que poderia melhorar, davam algumas dicas. A disciplina de Prática de Ensino em Geografia Física foi a que eu mais dei aula. O professor ensinou a usar o quadro, tudo aquilo que foi ensinado eu botei em prática quando fui fazer a seleção para ensinar na escola particular, e eles [referindo-se a banca responsável pelo processo seletivo] gostaram. A última aula eu lembro que foi um exercício de interdisciplinaridade, da Geografia com a Química a Biologia e a Física. Eu achei bem interessante! Foi uma das práticas mais satisfatórias! Na Prática de Ensino em Geografia Humana, nós também dávamos aulas. (ALICE)

> A prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil foi ótima, perfeita! (BEATRIZ)

Como podemos observar, uma parcela dos interlocutores revela suas percepções sobre a forma como essas disciplinas proporcionaram momentos de reflexão sobre a prática docente garantindo um contato mais próximo com a atividade profissional que viriam a desenvolver. Essa percepção foi compartilhada de modo simultâneo por Antônio e Alice sobre a disciplina Prática de Ensino em Geografia Física, e Antônio e Beatriz, no que diz respeito à disciplina Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil.

Assim, em relação a essas duas disciplinas, os sujeitos citados afirmaram que tiveram experiências bastante positivas, e a fala de Antônio aponta para essa direção, ao mencionar, nas aulas de Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, a implementação de seminários e microaulas, em que eram simuladas situações cotidianas de ensino de forma a propiciar condições para a compreensão do processo de aprendizagem. A Professora Beatriz também expressou elogios ao processo de ensino realizado na referida disciplina, todavia não esclareceu como esse componente curricular lhe serviu na preparação para o exercício das atividades em sala de aula.

Antônio e Alice também apontaram as aulas da disciplina Prática de Ensino em Geografia Física como uma das mais satisfatórias para sua formação, porque puderam refletir sobre os conhecimentos apreendidos e aplicados em situações práticas. Antônio reforça, em seu depoimento, que uma das principais contribuições dessa disciplina foi a exigência do professor para a utilização de ferramentas metodológicas como músicas e filmes em sala de aula.

Ainda em referência às disciplinas de prática, observamos opiniões distintas[45] entre os docentes entrevistados. Para as Professoras Amanda, Beatriz e Sara, alguns desses componentes curriculares foram trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas e não foram capazes de revelar, de modo satisfatório, particularidades da atuação do professor de Geografia no ensino básico, como se pode evidenciar nas falas das professoras em tela:

> Algumas das disciplinas eu não percebi aprendizagem alguma, tinha uma disciplina de prática que a gente ficava apenas construindo maquete, brincando de massinha de modelar. (AMANDA)
>
> As aulas de Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, quanto ao conteúdo foram satisfatórias, mas eram aulas monótonas. (ALICE)
>
> Nas aulas de Prática de Ensino em Geografia Humana, parecia tudo lindo e que tudo vai acontecer e vai dar certo! Tipo, eu dei aula, na disciplina de prática, com oito alunos presentes na sala de aula e na escola você vai encontrar turmas com quarenta alunos. Aquela aula talvez não sirva para uma turma com quarenta. E aí? Se não há discussão sobre essa realidade, fica tudo lindo! Só que, quando você chega na escola não é assim. Eu já peguei uma turma com trinta e sete alunos, em uma sala que eu mal conseguia passar no meio dos alunos, como é que você vai fazer uma dinâmica? Não tem como! (BEATRIZ)
>
> Nas práticas [de ensino] que nós cursamos você tinha a parte teórica das disciplinas e depois os professores definiam a micro aula, e você ministrava aula de vinte e cinco, trinta minutos, dependendo do professor até menos. O que fugia da realidade é que você quando vai dar aula para os seus colegas, todo mundo fica ali quietinho, prestando atenção naquilo que você está explicando, você até tenta incentivá-los a participar da aula, "vamos, o que vocês acham disso aqui", mas não é a mesma coisa de você está na sala de aula da educação básica, pois na sala de aula para você conseguir atenção do aluno é complicado, sempre tem um que vira e conversa, que joga bolinha de papel no outro, então, essa realidade você não vê nas disciplinas de práticas, porque lá você ministra uma aula perfeita, estão todos caladinhos e ninguém faz perguntas para você. (SARA)

Esses relatos denotam a sensação de que as disciplinas de prática de ensino, em alguns casos, perpassam uma visão meramente técnica do conhecimento, cujo objetivo maior parece ser o de aplicar estratégias metodológicas, como se elas fossem solucionar os conflitos inerentes à prática cotidiana na sala de aula.

Na esteira dessa discussão, uma questão importante a ser enfatizada diz respeito aos cursos de formação de professores, que, de acordo com Zeichner (1993) e Schön (1995; 2000), favorecem modelos de ensino-aprendizagem fundamentado na resolução de conflitos por intermédio de técnicas ou de receituários de estratégias de ensino. Schön (1995, p. 91) esclarece que, nesse modelo, "primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação

[45] Nas falas dos professores iniciantes, percebemos visões distintas em relação às disciplinas cursadas, o que é comum, porque os professores responsáveis pelas práticas de ensino e os responsáveis pelos demais componentes curriculares não foram sempre os mesmos para os participantes deste estudo.

desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana aos princípios da ciência aplicada". Portanto, de acordo com o autor, uma das questões não solvida nesse processo é a falta de conexão entre o que se aprende na Academia e o que, de fato, os estudantes se deparam na realidade, imprimindo um conhecimento, em alguns momentos, distanciado do dia a dia da escola.

A fala de Beatriz e a de Sara nos levam a inferir que, para alguns desses componentes curriculares, as metodologias de ensino se apresentaram como modelos abstratos, sobretudo, quando os docentes em início de carreira se depararam com a distância entre o que as referidas disciplinas lhes proporcionaram e a prática que passaram a vivenciar no cotidiano da sala de aula. Todavia, com base nos depoimentos acima citados, ambas as professoras compreenderam que esses modelos não são suficientes para ensinar Geografia ou qualquer outra disciplina, pois são muitas as complexidades, as incertezas e as singularidades que envolvem o dia a dia da prática docente.

A Professora Beatriz também nos explica que os conteúdos que foram ministrados na disciplina Prática de Ensino em Geografia Física não são os mesmos de que ela precisa para ensinar aos estudantes da escola básica.

> Em Prática de Ensino em Geografia Física eu fui formada para ser professora na graduação. O que eu vou fazer com esse conhecimento? Talvez sirva para alguma coisa, só que foi muito distante! (BEATRIZ)

Diante desse obstáculo, a professora complementa seu pensamento dizendo:

> Está certo que a faculdade prepara para você fazer um Mestrado, mas, não é todo mundo que vai fazer Pós-graduação. Essa questão de você se especializar é uma escolha sua, mas a prática de ensino deve preparar o licenciando para atuar na educação básica. (BEATRIZ)

Nesse contexto, a fala da docente entrevistada vai ao encontro do relato de Zaragoza (1995, p. 100), quando alega que "[...] os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores". Tal fragilidade também é notada pelos professores iniciantes em relação à disciplina Prática de Ensino em Cartografia, como se pode observar nos relatos abaixo:

> A Cartografia, por exemplo, é totalmente desconectada da sala de aula, eu posso dizer por mim e pela minha turma que em Cartografia ninguém aprendeu nada, então, até hoje eu tenho dificuldades. [...] eu não dou aula de Cartografia, eu pulo aqueles dois,

> três primeiros capítulos do livro, porque eu não tenho base para dar aula de Cartografia, eu não tive uma boa formação nas duas disciplinas, tanto na Cartografia Geral como na Prática de Ensino em Cartografia. (AMANDA)
>
> Na disciplina de Prática de Ensino em Cartografia o professor não exigiu muito [...] uma das disciplinas que eu fiquei com dificuldade foi a Cartografia, eu não compreendi muito bem os conteúdos. (ANTÔNIO)
>
> A disciplina de Prática de Ensino em Cartografia tinha muito cálculo e nós saíamos muito cedo, eram quatro aulas, o professor não dava nem duas aulas e liberava [a turma]. (ALICE)
>
> Em Prática de Ensino em Cartografia tem muitas coisas que você não vai usar, talvez, faltasse um pouco do lúdico, mais direcionado mesmo, pensando nas séries que você vai ensinar [na educação básica]. (BEATRIZ)
>
> A disciplina de Prática de Ensino em Cartografia, por eu não me identificar tanto e também ter um pouco de dificuldade, foi a que ficou mais a desejar. (SARA)

As falas dos sujeitos deixam evidente uma realidade que precisa ser repensada tanto em relação à disciplina Prática de Ensino em Cartografia quanto à disciplina Cartografia Geral. Uma parcela dos professores investigados afirma que encontra dificuldades para ensinar os conteúdos associados ao tema e reconhece o próprio despreparo no que diz respeito aos aspectos conceituais e, especialmente, aos assuntos que envolvem conhecimentos matemáticos, como projeções, coordenadas geográficas, fuso horário e escalas. Isso demonstra que, embora o currículo tenha sido inovado, no sentido de incluir uma disciplina cujo objetivo é de relacionar o tema específico à Geografia escolar, isso não ocorre efetivamente na formação inicial dos professores.

Alguns desses depoimentos nos chamaram à atenção. Um deles se refere ao fato de a Professora Amanda afirmar que não lecionava conteúdos relacionados à Cartografia porque não tinha conhecimento suficiente para abordá-los em sala de aula. O Professor Antônio e a Professora Sara também revelaram dificuldades de lidar com a abordagem dos conteúdos cartográficos no ensino fundamental e no médio. À luz dessa problemática, Veenman (1988) aponta a carência do domínio dos conteúdos como uma das razões que colaboram para acentuar ainda mais o "choque de realidade" experimentado nos primeiros anos de atividade docente.

Diante desse cenário e em razão dos depoimentos aqui relatados, é possível inferir que os professores iniciantes de Geografia, ao longo da formação acadêmica, foram, ao menos em parte, desprovidos de uma formação cartográfica necessária para o trabalho na educação básica. Em nosso entendimento, na falta de uma formação específica e adequada para trabalhar com a Cartografia como uma linguagem necessária para compreensão espacial da realidade, o professor de Geografia poderá alegar dificuldades de usar diferentes linguagens (mapas, cartas, maquetes, globos, fotografias aéreas, imagens de satélite, entre outros) em sala de aula, o que

tornará as aulas de Geografia menos ricas em significados, se comparado com o uso apropriado dessas linguagens.

Assim, o domínio da linguagem cartográfica representa, para o professor de Geografia, um elemento de notável importância em sua formação, logo, se os futuros professores dessa disciplina não estão sendo formados para dominá-la, é pouco provável que a incorporem em sua prática pedagógica, ao assumirem o Magistério.

Após o percurso de reflexão sobre as Práticas de Ensino em Geografia como componentes integradores do currículo de formação inicial, foi perguntado aos docentes em início de carreira como avaliam as disciplinas de estágios cursadas na graduação e se elas proporcionaram condições de efetivo aprendizado. Em suas respostas, foram pontuados basicamente dois aspectos: as contribuições e as lacunas dessas disciplinas para a formação e a atuação na docência. Vejamos, inicialmente, o que revelaram os entrevistados acerca das contribuições advindas dessas disciplinas para o exercício da docência:

> Para ser franco, estágios bem-feitos foram o primeiro e o segundo. Foram a partir desses estágios que eu despertei para a educação. [...] O primeiro estágio contribuiu muito em relação ao conhecimento e funcionamento da escola, ali você passa a entender como funciona desde o porteiro até os alunos considerados menos comportados em sala de aula, você observa as dificuldades que a escola possui, a parte financeira, a estrutura, as limitações que os professores têm para dar aulas. O segundo estágio contribuiu na questão de perder o medo de ir para a sala de aula, até o quinto período era uma coisa que eu imaginava e temia muito, "meu Deus como é que eu vou enfrentar uma sala de aula?" Eu não me via dando aula e o estágio me ajudou nisso [...] eu superei a timidez no estágio, o estágio foi importante por isso. (ANTÔNIO)

> O estágio mais tranquilo foi o primeiro, o professor dava dicas de como agir diante das dificuldades, foi muito interessante. (ALICE)

> Em relação a grade antiga foi um ganho, antes era apenas um estágio, na nova grade curricular foram quatro estágios, estágio um, com apenas observação, estágio dois, três e quatro com você efetivamente em sala de aula. Então a experiência com estágio foi muito gratificante, porque eu tive o contato real com a escola, primeiro com a observação. Eu não fui direto para a sala de aula, procurei pesquisar como era o ambiente escolar, a estrutura [da escola], para só depois ir para a sala de aula, e eu não fui de imediato ensinar, fui primeiro observar o professor da disciplina para depois assumir a sala de aula. Então eu acho que isso fez com que os alunos que cursaram as disciplinas de estágio na grade curricular nova aprendesse muito. (SARA)

Percebemos, de acordo com a avaliação dos professores, que os estágios possibilitaram um aprendizado diferenciado para cada um dos sujeitos entrevistados. Para Antônio, o primeiro e o segundo estágios foram considerados muito importantes na preparação para o desempenho da atividade profissional, particularmente o segundo estágio, por ter possibilitado um contato mais efetivo com os alunos e por ajudar a minimizar o medo e a timidez dos primeiros

momentos na sala de aula, contribuindo para que ele se sentisse mais seguro diante das atividades docentes. Antônio também enfatizou que o estágio teve papel central na sua formação inicial, porquanto foi no decurso dessas disciplinas que o entrevistado adquiriu interesse pela docência.

A Professora Alice fala da contribuição do primeiro estágio em sua formação e o quão significativo foi para auxiliá-la na atuação docente, notadamente por propiciar reflexões sobre o dia a dia da escola. Já a Professora Sara, pensando sobre as alterações na estrutura curricular e na forma de conduzir as disciplinas, disse que os estágios trouxeram importantes contribuições, não só para ela, mas também para os alunos que cursaram a Licenciatura em Geografia com base na atual matriz curricular, que, diferentemente da matriz anterior, proporcionou uma carga horária maior para a referida disciplina (405 horas, divididas em quatro componentes curriculares).

Antônio e Sara referiram, ainda, em seus depoimentos, que o primeiro estágio foi um momento importante para a formação docente, porquanto possibilitou conhecer características do dia a dia da escola, como: funcionamento, aspectos estruturais, condições de trabalho, planejamento pedagógico, entre outras. Ademais, a Professora Sara falou que, antes de assumir a sala de aula, teve a oportunidade de observar professores experientes ministrando aulas, o que, segundo ela, contribuiu sobremaneira para o seu desenvolvimento profissional. Isso revela a significado dessa disciplina na formação inicial, especialmente por causa de sua relação com o ofício do professor.

Contudo, a respeito das atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados, as narrativas expostas em nossa pesquisa indicam que esses componentes curriculares nem sempre foram capazes de proporcionar aos professores iniciantes uma preparação adequada para seu desempenho profissional.

Nos relatos, os sujeitos elencaram barreiras que julgamos fundamental debater, notadamente por revelar limites postos e/ou detectados na relação entre as duas principais instituições envolvidas nesse processo: a universidade e a escola. O principal obstáculo é a falta de um acompanhamento mais efetivo por parte dos professores orientadores e dos professores supervisores das escolas-campo durante os estágios. Estes depoimentos dos professores entrevistados comprovam essa assertiva:

> Falta acompanhamento do aluno [...] não existe contato entre a escola e a universidade. Acho que o único documento que a universidade recebe da escola é a carta de aceitação do estágio. A universidade não procura saber se o graduando está dando aula, se ele está conseguindo desempenhar bem o seu estágio, não existe essa relação. (ANTÔNIO)

> Nós chegávamos na escola de paraquedas. (ALICE)
>
> Eu acho que os professores dos estágios deveriam ter ido nas escolas. Eu sei que não tem como o professor ir à todas, até porque têm alunos da graduação que estagiam em escolas de outros municípios, mas eu acho que seria interessante uma ligação, alguma coisa do tipo. (SARA)

Ao observar os problemas acima citados, é possível constatar, em consonância com Mira e Romanowski (2012), que a relação entre a universidade e as escolas vem se apresentando como um dos aspectos mais frágeis do estágio supervisionado. De acordo com as autoras, a maior parte dos obstáculos é relativa a duas questões principais: a falta de institucionalização dos estágios, que prejudica a organização de parcerias mais efetivas com os estabelecimentos de ensino básico, e as restrições de acompanhamento dos estagiários, estabelecidas por causa da falta de condições estruturais, como: o número elevado de graduandos por professor para acompanhamento e orientação; o acesso/deslocamento às escolas-campo de estágio; o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes estagiários pelas escolas e seus profissionais e a demanda de trabalho dos professores das escolas básicas e dos professores dos estabelecimentos de ensino superior. Podemos acrescentar a esses fatores limitações quanto à presença dos professores orientadores em um lugar que julgam ou não entendem que são seus.

Ainda sobre essa disciplina, a análise dos dados permitiu-nos verificar que, da mesma forma como os sujeitos entrevistados apontam o não comparecimento dos orientadores dos estágios nas escolas-campo, também observam que o estágio curricular nem sempre é cumprido a contento pelos estudantes de graduação, funciona, em alguns casos, como oportunidade de escape de suas obrigações com a disciplina e as atividades de regência. A fala de Amanda e a de Antônio apontam para essa direção:

> [...] eu lembro que várias colegas minhas relatavam que não estavam seguindo o estágio de observação. Tinham alguns dias para observar, elas iam apenas um dia e diziam: "eu já observei o que tinha para observar" e faziam o relatório. Eu, no caso, trabalhava numa escola, então essa parte de observação eu tive como fazer, mas em relação as aulas eu não ministrei como deveria. (AMANDA)
>
> Para lhe dizer a verdade os outros dois estágios: o três e o quatro, foram feitos *nas coxas*, lembro-me que alguns colegas foram no colégio só coletar a assinatura da diretora e do professor [da escola] e não pisaram nem lá, eu só fui uma semana estagiar, a maioria também só foi uma semana e muitos só observaram, nem a prática tiveram em sala de aula. (ANTÔNIO)
>
> Se teme muito a questão de o professor ir até à escola, é o maior medo de quem está fazendo o estágio. Mas talvez fosse bom! (BEATRIZ)

Diante desses posicionamentos, acreditamos, assim como Pires (2013), que o interesse dos licenciandos em assumir ou não a docência como futura atividade profissional e o sentido

sobre o "ser professor" têm um peso significativo na maneira como o estágio será desenvolvido. Então, considerando a falta de orientação e de acompanhamento dos estagiários na escola básica, somada ao fato de que muitos estudantes não pretendem ser professores quando concluírem a graduação, a tendência é de que uma parcela desses discentes desenvolva os estágios sem conotação de envolvimento e de intencionalidade, possibilitando atividades consubstanciadas no preenchimento leviano de fichas de anotações e relatórios aparentemente efetuados. Além disso, as orientações realizadas somente no interior da Academia, fora do contexto escolar, não valorizam essa disciplina como um elemento importante da formação intelectual do futuro professor.

Em relação aos professores supervisores das escolas-campo, há de se considerar, fundamentado na pesquisa de Rosa (2014), que tanto a Academia quanto a escola básica devem reconhecer seu trabalho e valorizá-los. Nessa perspectiva, a autora declara que a ausência desses atributos influencia o fato de ainda haver professores que não permanecem na sala, principalmente no decurso das aulas ministradas pelos estagiários. Nesse sentido, por manter, em princípio, uma relação mais dialógica com os estagiários no espaço escolar, apresentando assistência e orientação sobre o exercício profissional, é fundamental que haja mais apreço e compromisso com esses profissionais da escola básica, que fazem um trabalho voluntário, de aproximação da realidade escolar, em que o estagiário poderá atuar profissionalmente.

Outro fator de dificuldade enfrentado no desenvolvimento do estágio foi conciliar essa atividade de aprendizagem com o emprego regular. No excerto que segue, podemos perceber a dificuldade da Professora Beatriz ao mencionar o pouco tempo para se dedicar a essa disciplina, ao que nos parece, por exercer sua atividade profissional concomitantemente a realização do estágio.

> O estágio requer certos obstáculos, por exemplo, eu que trabalho, como faço para estagiar? O meu estágio se deu no momento em que eu não tinha aula da disciplina na universidade, esse foi o momento em que eu pude ir para a escola, foi pouco tempo para estagiar. (BEATRIZ)

Além das dificuldades apresentadas, outro importante aspecto apresentado nas narrativas das Professoras Beatriz, Amanda e Alice diz respeito ao "choque de realidade" vivenciado por elas e por outros colegas de turma durante o estágio, especialmente quando se perceberam necessitadas de conhecimentos e de orientações sobre as ações que auxiliassem a superar os desafios encontrados no dia a dia da sala de aula. O relato seguinte confirma essa assertiva:

> O estágio foi um "choque de realidade", teve relatos de estagiários que "viram outro mundo" e diziam que não queriam mais ensinar. Os meus estágios foram bons, exceto um, em que eu peguei crianças do sexto ano, onde eu disse: "meu Deus! Eu não vou mais ser professora!" (BEATRIZ)
>
> [...] eu tive um impacto muito grande [referindo-se ao estágio] em relação aos problemas do dia a dia, conflitos entre alunos que você fica sem saber o que fazer. (AMANDA)
>
> Poucos professores falaram da realidade e das dificuldades que nós iríamos encontrar na sala de aula, tanto é que vários colegas [referindo-se aos colegas das turmas de estágio] diziam assim: "vou terminar o curso, mas nunca vou dar aulas". (ALICE)

Esses posicionamentos denotam que, para uma parcela dos estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, a experiência com o estágio se transformou em um momento tão desgastante e assustador que, no decorrer dessa atividade, era comum os sujeitos escutarem relatos dos colegas de turma dizendo que não queriam mais atuar como professores. Esses entraves ainda soam como obstáculos a serem enfrentados no decorrer dos estágios e da formação inicial.

De acordo com Veenman (1988), o "choque da realidade" experimentado por uma parte dos entrevistados, ao participar das atividades de estágio, também está relacionado a uma falsa expectativa instituída com base em uma imagem idealizada de docência transmitida durante a formação acadêmica. Referindo-se a essa questão, os professores expressaram-se assim:

> [...] aqui na faculdade as coisas são muito bonitas, os professores, acredito que poucos deram aula no Ensino Básico, não conhecem a realidade da sala de aula. A universidade cria um mundo fantasioso, umas "coisas" muito bonitas, mas que não trata muito da realidade que nós iremos vivenciar [na escola básica]. (ALICE)
>
> A realidade é muito diferente do que você vê na universidade. (SARA)
>
> A realidade que você vê na universidade é completamente diferente do que você vivencia na escola. Na escola as questões são muito mais complexas [...] o estágio é aquela coisa rápida, não dá para você ter essa preparação. (ANTÔNIO)

Diante desses desafios, podemos questionar: qual é o papel que o estágio deveria assumir no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras? Parafraseando Zuba (2013, p. 66), nossa experiência revela que

> [...] esse procedimento, ou esse formato tradicional de estágio, com observação e regência, não tem permitido um real processo de formação crítico-reflexiva fundamentado teoricamente; necessário aos futuros professores. Com esse número de alunos, fica difícil para o professor orientador (da universidade) responsável pela disciplina Estágio Supervisionado, acompanhar de fato, o dia-a-dia da sala de aula e refletir juntamente com esses estagiários numa perspectiva crítica. O máximo que podemos fazer é assistir a uma aula de 50 minutos, pois são várias as escolas em que

> os estagiários estão presentes e precisamos acompanhá-los, ainda que de forma insuficiente.

Logo, entendemos que uma possibilidade seria pensar o estágio como um espaço de pesquisa. Nessa direção Santos (2012) enfatiza que a perspectiva de desenvolver pesquisas no estágio possibilita a realização de práticas mais significativas, que traz benefícios tanto para os professores supervisores das escolas-campo, que podem aplicá-las no ambiente escolar, o que contribui com os estabelecimentos de ensino, quanto para os estagiários, que serão introduzidos nas investigações, porquanto serão incentivados a refletir a respeito do seu papel como futuros professores de Geografia. Nesses termos, as colocações postas por Santos (2012) revelam a importância da pesquisa no estágio, que possibilita aos graduandos desenvolverem as habilidades de professores-pesquisadores, construindo conhecimentos a partir dessa atividade.

Para finalizar as discussões sobre essa atividade curricular, compactuamos, mais uma vez, com o pensamento de Zuba (2013), ao considerar que os estágios supervisionados não devem ser responsabilizados isoladamente pelos professores formadores dessas disciplinas. Conforme entende a autora, é necessário que as diferentes disciplinas específicas, afins ou pedagógicas que compõem a estrutura curricular dos Cursos de Geografia disponibilizem conhecimentos e métodos para o exercício da profissão docente no estágio.

Por esses motivos, faz-se necessário uma relação mais próxima entre os estágios e os demais componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, de maneira que os profissionais da educação superior tenham compromisso em tratar os assuntos, conferindo real significado, e levem em consideração que esses alunos irão atuar na educação básica. Por essa razão, é importante que todos os professores da Licenciatura orientem os graduandos para que possam desenvolver os estágios.

Essas foram as constatações acerca dos Estágios Supervisionados como componentes integradores do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras.

6.3.3 Percepção dos professores iniciantes sobre a formação obtida no Curso de Licenciatura em Geografia, com vistas à atuação na docência

Depois de apresentadas e discutidas as lacunas e as contribuições dos componentes curriculares cursados durante a graduação, perguntamos aos professores em início de carreira se a formação recebida no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, preparou-os para atuarem como docentes na educação básica? Os relatos a seguir são ilustrativos:

> Preparou, só que não foi cem por cento, algumas disciplinas deixaram muito a desejar, visavam mais a parte técnica, de conteúdo [...] os professores poderiam ter dado sugestões ou exemplos de como trabalhar aqueles assuntos nas turmas de ensino fundamental e médio. (AMANDA)
>
> A formação poderia ser melhor [...] os professores precisam entender que nós estávamos no curso nos preparando para sermos professores de Geografia, portanto é preciso haver aproximação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, o que se observa é que os professores das disciplinas específicas não abordam as questões pedagógicas de forma alguma e as disciplinas pedagógicas é aquela coisa, parece que estão ministrando aulas para pedagogos, não trazem nada de Geografia para as aulas. (ANTÔNIO)
>
> Deixou muito a desejar. O curso prepara você para o Mestrado. Agora para a sala de aula mesmo, são poucos os professores que tentam mostrar essa realidade. [...] como nós estávamos em um Curso de Licenciatura o mesmo deveria ter sido voltado mais para os aspectos de como você lidar com a sala de aula [da educação básica], como trabalhar os conteúdos, abordar mais essas questões. [...] eu acho que todos os professores, independentemente das disciplinas, sejam de Prática de Ensino, Estágio, Geologia, Pedologia, devem constantemente trabalhar as questões que envolvam a sala de aula. (ALICE)
>
> Não me preparou, ou melhor, preparou para saber Geografia, posso dizer que sou uma boa conhecedora da ciência, mas, para ser professora de Geografia, aí eu tive que me virar [...]. A minha maior queixa do curso é a questão da formação para a sala de aula. O professor universitário está muito distante da educação básica. Talvez os próprios professores precisem aprender como ensinar a formar professores, muitos aqui são excelentes profissionais, mas não sabem fazer "*links*" dos assuntos de suas disciplinas com a sala de aula da educação básica. Os professores das Práticas de Ensino e dos Estágios, talvez estejam mais próximos, não sei! (BEATRIZ)
>
> Preparou em parte, algumas disciplinas pretendiam isso, já outras não. Quando você vai para sala de aula e observa que a realidade é totalmente diferente do que você viu na universidade então o "choque" é muito grande, acho até por isso que tem gente que não se identifica e diz: "eu não vou ser mais professor". A formação que nós tivemos na universidade nem sempre favoreceu fazer a interligação dos conteúdos das próprias disciplinas ao como ensiná-los nas minhas turmas de ensino fundamental e ensino médio e aí você questiona: como é que eu vou ensinar esse conteúdo? (SARA)

As opiniões dos professores iniciantes em relação à formação obtida no Curso de Licenciatura, com vistas a atuarem na docência, são bastante similares. Em síntese, os relatos dos sujeitos entrevistados revelam que o Curso de Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, apresenta fragilidades que precisam ser revistas/repensadas, a fim de que possa preparar bem mais seus futuros professores para atuarem no Magistério. Durante a entrevista, foi possível verificar que, em vários momentos, os professores neófitos percebiam o curso mais intencionado à formação de bacharéis, com uma abordagem centrada na presença de componentes curriculares isolados e pouco articulados com o ensino de Geografia para a educação básica, o que confirma as análises apresentadas no terceiro capítulo desta tese.

Também ficou demonstrada, nas falas dos docentes, a falta de reflexão pedagógica sobre os conhecimentos geográficos ensinados pelos professores formadores. Por outro lado, as disciplinas de natureza pedagógica sequer consideravam os conteúdos geográficos em seu

sentido pedagógico, porquanto só proporcionavam discussões mais gerais a respeito da educação, e não, do ensino de Geografia, o que deixa em evidência o problema da separação entre os componentes curriculares de conteúdos específicos e as disciplinas de conteúdos didático-pedagógicos, e, ainda faz emergir, a questão da falta de integração entre o conteúdo a ser ensinado e a forma ou como e por que ensinar esse conteúdo.

Essa problemática é compartilhada pela Professora Sara, quando ressalta que o Curso de Licenciatura em Geografia lhe possibilitou obter conhecimento sobre os conteúdos, mas nem sempre contribuiu para que entendesse as formas de ensinar esses conteúdos aos alunos da educação básica, e isso criou uma sensação de vazio de saber na mente da docente.

Sobre a tendência apontada no parágrafo anterior, Pires (2013) observa que muitos dos professores das disciplinas de conteúdos específicos manifestam distanciamento ou atitude de indiferença em relação às fundamentações teórico-metodológicas da didática da Geografia, e isso colabora para que tenham dificuldades de dar explicações teórico-práticas sobre os vários conceitos e os conteúdos discutidos em sala de aula, direcionados para os processos de ensino e de aprendizagem de Geografia na educação básica. Some-se a isso o fato de vários docentes universitários, formadores de futuros professores da educação básica, desconhecerem que o lugar de vivência do estudante de graduação é uma escala geográfica importante e que deve sempre ser levado em conta em seu processo formativo, para a construção do conhecimento geográfico. Logo, sem essa consciência, a tendência é de que esses profissionais abordem o conteúdo pelo conteúdo em suas aulas, sem estabelecer relações com a realidade dos alunos (PIRES, 2013).

Também comprovamos, por meio da análise dos relatos, que, para nossos depoentes, a formação inicial foi assinalada por lógicas demasiadamente acadêmicas, com a supervalorização do conteúdo geográfico em detrimento das questões que envolvem os aspectos mais relacionados à profissão docente. Em suas falas, os professores destacaram que o Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, está, em alguns momentos, distante da realidade escolar e mais direcionado à formação acadêmica daqueles que têm como objetivo cursar o Bacharelado ou fazer uma Pós-graduação.

No quadro dessa problemática, os professores também ressaltam que, por se tratar de uma Licenciatura, o curso teria que contemplar uma formação articulada com a realidade e as necessidades da sala de aula, visando alternativas para melhorar a qualidade do ensino de Geografia na escola básica. Em alguns momentos, nossos colaboradores explicitam esse descompasso, como a Professora Beatriz, por exemplo, quando reitera que o professor universitário está muito distante da educação básica e que, talvez, os próprios professores desse

segmento de ensino precisem aprender a como ensinar a formar professores. A professora acrescenta que percebia o Curso de Licenciatura em Geografia mais como um curso voltado para a formação de um geógrafo do que de um professor que saiba ensinar Geografia na Educação Básica.

Assim, considerando tudo o que foi exposto, temos a clareza de que o Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, trouxe para os participantes desta investigação contribuições muito importantes no tocante à preparação para o exercício da docência. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, para que se possa aperfeiçoar a tarefa de preparar os alunos, futuros professores, para a atividade profissional em sala de aula. Não é à toa que o conjunto das informações apresentadas pelos professores entrevistados complementa e justifica os resultados obtidos através do questionário aplicado na primeira etapa desta pesquisa, em que 17,4% dos professores revelaram que a formação recebida no Curso de Licenciatura em Geografia pouco preparou para atuarem como docentes na educação básica. Esses valores, somados com os 73,9%, para quem a formação recebida no âmbito da graduação só atendeu parcialmente, chegam a totalizar 91,3%. Isso significa que a maioria dos professores em início de carreira que participou desta amostra expressou uma "tensão" ainda não suficientemente resolvida entre a formação acadêmica e a preparação para o exercício da docência e, decerto, também enfrentaram toda a problemática aqui relatada pelos professores entrevistados.

Esses foram, portanto, os relatos dos cinco professores iniciantes a respeito da formação desenvolvida no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, tendo como referência as entrevistas semiestruturadas. Na última parte deste capítulo, apresentamos e discutimos sobre as informações referentes aos contextos e aos processos de iniciação profissional dos principais protagonistas do nosso estudo. O eixo a seguir é dedicado a esse entendimento.

6.4 Vozes dos professores de Geografia: um olhar sobre o início da docência

Neste item, apresentamos as informações relativas ao processo de iniciação profissional dos jovens professores de Geografia que colaboraram para esta etapa da pesquisa. Para facilitar a apresentação e a descrição das informações e entender melhor as falas dos sujeitos entrevistados referentes às análises sobre essa importante etapa do desenvolvimento profissional docente, separamos esse eixo em três seções. Na primeira, revelamos, através das narrativas, como aconteceu o encontro dos jovens professores de Geografia com a profissão

docente e como os aspectos de “sobrevivência” e “descoberta” foram marcantes nesse processo; na segunda, identificamos as principais dificuldades, as preocupações e os sentimentos vivenciados pelos professores nos primeiros anos de atuação no Magistério, objetivando compreender o que torna essa fase inicial tão complexa; e na terceira seção, verificamos se existe algum tipo de apoio e/ou orientação oferecido/a pelas escolas onde os professores iniciantes estão inseridos.

Portanto, cada uma das três seções elencadas a seguir sintetiza aspectos marcantes vivenciados pelos professores entrevistados em seu início de carreira e que adquiriram importância na construção do seu desenvolvimento na atividade profissional docente. Decorrentes disso, passamos à apresentação e à discussão dos dados.

6.4.1 O encontro com a docência: o que dizem os professores de Geografia

O encontro com a profissão docente, como especificado no segundo capítulo desta tese, apresenta, de acordo com as pesquisas brasileiras e internacionais, características próprias e se configura como um período de muitas aprendizagens, mas que também reúne uma série de adversidades. Sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” fazem parte dessa fase e podem ser vivenciados de maneira conjunta ou, em determinados momentos, com um deles, notabilizando-se em relação ao outro.

O período de “sobrevivência” envolve o “choque de realidade”, em que o professor novato percebe, por meio da vivência, a complexidade e a imprevisibilidade da sala de aula e compreende o fosso entre os seus ideais relacionados à profissão e ao cotidiano nas escolas onde inicia a docência. Em contrapartida ao aspecto da “sobrevivência”, o período de “descoberta” faz referência ao entusiasmo, proveniente do encantamento vivenciado pelo professor no início da carreira. No entendimento de Huberman (1995), já abordado na primeira parte desta tese, esse sentimento possibilitaria ao professor principiante continuar motivado a seguir na profissão.

Assim, no entremeio discursivo dessas duas tendências, os professores estudados nesta pesquisa especificaram o seu início no Magistério como longe de ser tranquilo. Vejamos o que disseram sobre esse momento:

> Foi terrível, até hoje quando eu passo em frente à minha primeira escola me dá uma angustia de tanto que eu sofri naquele lugar [...] era muita pressão em cima do professor, os alunos só faltavam derrubar a escola [...] eu sofri muito, foram seis meses onde eu não via a hora de acabar [...] eu tenho certeza que se eu não fosse aprovada em um concurso eu não passaria muito tempo na educação [...] eu preferi ir para outra

> cidade, mudar de vida, sem conhecer ninguém, do que ficar na escola onde eu estava. (AMANDA)
>
> Eu entrei como substituto. Eu me senti uma figura estranha, tive uma recepção fria por parte dos professores. (ANTÔNIO)
>
> Foi tudo muito novo, muitas regras, muitas informações, turmas muito numerosas e indisciplinadas. Realmente foi um "choque de realidade", a primeira coisa que pensei foi: "meu Deus será que eu irei me adaptar? Será que sou capaz? Como é que eu irei fazer isso?" [...] eu não saí da universidade preparado para a sala de aula. (ALICE)
>
> Foi muito difícil, era um ambiente novo e eu não tinha noção de nada e ninguém chegava para me ajudar, não tive acolhimento, foi um processo solitário. Nos estágios eu dei as aulas, mas ali é diferente, agora eu era a única responsável pela turma e as vezes eu ficava imaginando: "Meu Deus! O que eu estou fazendo aqui?" [...]. Nós não saímos preparado para enfrentar a realidade. Não é só você chegar lá [referindo-se a escola] e dar aula, você tem que lidar com milhões de coisas. (BEATRIZ)
>
> Foi angustiante, eu pensava que iria para a sala de aula feliz, depois que eu realmente descobri como era a escola particular eu ia dar aula porque precisava do salário. [...] eu vivi muitos momentos de angústia e de pressão, eu queria fazer algo e não conseguia, não avançava com os conteúdos, as turmas eram muito numerosas e trabalhosas, eu não tinha autonomia, existiam turmas que eu não suportava trabalhar. Eu tive uma turma de oitavo ano que "meu Deus do céu" era um "Deus nos acuda", o primeiro dia eu não consegui nem falar, muito menos dar aula, [...] estava tão pesado que eu não suportava mais trabalhar, cheguei a dizer em casa: "eu não vou mais" [...] eu só passei três meses, quando eu vi que não dava eu preferi sair, cumpri o aviso prévio na marra, porque era carteira assinada, mais eu comemorei meu último dia lá porque eu não aguentava mais. Eu digo sempre, depois que eu tive essa experiência na escola particular eu prefiro mil vezes trabalhar numa Instituição pública do que numa escola privada novamente. (SARA)

Ao apresentar os depoimentos dos professores de Geografia, constatamos que o processo de iniciação no Magistério trouxe alguns aspectos difíceis de ser enfrentados, como: solidão, insegurança, sofrimento, pressão, preocupação, desapontamento e insucesso, que são característicos desse período. A respeito dessa experiência, os interlocutores em questão disseram que vivenciaram o chamado "choque de realidade", ao se defrontar com a fase inicial da carreira. Os professores revelaram isso em diferentes fragmentos de suas narrativas, como podemos observar nos excertos acima.

Entretanto devemos ressaltar que essa fase, que compreende a entrada na carreira docente, é vivenciada não apenas com preocupação e insegurança, mas também com entusiasmo e alegria. Os depoimentos dos entrevistados revelaram a presença de vários elementos que pressupõem o quanto o processo de "descoberta" é uma resposta afirmativa e necessária ao "choque de realidade" aqui evidenciado, como demonstrado nestas falas:

> Apesar dos problemas é uma profissão que eu me divirto muito, esses dias em casa eu estou sentido falta dos alunos. [...] existem os momentos de preocupações, de exigências, de brigas, mais também existem os momentos de diversão, de conversas, de conselhos [...] eu gosto do ambiente escolar. (AMANDA)

> As dificuldades são muitas, principalmente a insegurança de estar começando uma experiência nova, mas eu me sinto realizado por estar fazendo algo que me preparei durante muito tempo. É extremamente realizador quando você consegue está desempenhando o que se propôs a fazer. É um sentimento de realização [...] isso foi muito gratificante para mim, eu me sinto valorizado por isso. (ANTÔNIO)

> Eu me sinto muito feliz, apesar das dificuldades. Eu sempre tive vontade de assumir minhas próprias turmas, [...] eu estou realizando o desejo de dar aulas de Geografia, eu me formei para isso. Eu ainda tenho alguns medos, tenho dúvidas se vou saber lidar com determinadas situações, com alguns alunos, e isso bate à porta, até hoje ainda bate, mas eu me sinto muito feliz dando aula. Tem dias que você fica mais frustrado, mais cansado, mas no outro dia, já estou feliz! (ALICE)

> Existem as dificuldades, mas também têm os momentos que fazem valer a pena. Você tem os momentos ruins e os bons, então, há o equilíbrio. Você sente tristeza, sente alegria e acaba pensando: "acho que toda profissão deve ser assim" e você acaba indo, se virando de todas as formas para superar todas as dificuldades, e depois, com o tempo é que você vai sentir o prazer da coisa, vai conseguindo as vitórias com as turmas, vai superando a insegurança, vai melhorando como professor, mas a princípio o sentimento de "sobrevivência" é grande, com um tempinho é que você vai conseguindo enxergar a "descoberta". (BEATRIZ)

> Se eu não quisesse mais ensinar teria desistido na minha primeira experiência, que não foi muito boa, [...] por muito tempo eu fiquei com aquele sentimento [de frustação] "será que vai ser tudo igual?" "Eu não quero mais passar por isso!", porém os momentos felizes sempre deram para se sobressair sobre os ruins, então eu sempre procuro pensar nos bons momentos [...] é muito gostoso quando eles [os alunos] te reconhecem como professora ou então quando dizem: "a senhora é a nossa melhor professora". Eu já vi aluno comemorar porque eu iria ser a professora deles. Isso me enche de orgulho e me deixa muito feliz! (SARA)

Analisando o conjunto dos dados obtidos, o início da docência significou experimentar, para esses professores de Geografia, sentimentos contraditórios de dissabores e de contentamentos. Dissabores por conhecerem uma série de limitações que atuam, de modo direto, no trabalho docente, desde os primeiros momentos na profissão; e contentamento, por viverem uma situação de aprendizagem, por se sentirem parte de um corpo profissional e por estarem, finalmente, atuando como professores de Geografia na educação básica.

Nessa perspectiva, devemos ressaltar que, para superar esse período de "muitos desafios" e minimizar os sentimentos de desconforto, os novos professores apoiam-se em situações que trazem satisfação na profissão docente e em momentos agradáveis vivenciados com seus pares e, principalmente, com seus alunos. Logo, são esses momentos de contentamento que permitem aos docentes estabelecerem vínculos aprazíveis com o ofício profissional e com a escola.

6.4.2 Experiências iniciais na atividade docente: dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia

No que diz respeito às experiências iniciais dos docentes, os aportes teóricos desta tese evidenciam que o início da atividade no Magistério é relatado pelos estudiosos do tema como uma etapa que abrange uma gama de dificuldades. Das complicações mais recorrentes, os professores entrevistados especificaram questões relativas aos seguintes aspectos:

a) Dificuldades com a indisciplina dos alunos

Em relação aos desafios impostos pela docência, a indisciplina aparece como uma das principais fontes de mal-estar apontadas pelos professores em início de carreira. Autores como Corsi (2006), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2002) e Veenman (1988) ressaltam que a preocupação basilar dos professores, no primeiro ano de atividade no Magistério, refere-se, primeiramente, à gestão do comportamento dos alunos na sala de aula, seguida por sua falta de interesse pela aprendizagem. Essa afirmação pode ser constatada nestas falas dos sujeitos entrevistados:

> A dificuldade que mais enfrento na sala de aula é a indisciplina, tem determinado grupo de alunos que desestabilizam a turma inteira [...]. A indisciplina é o que me tira a paciência. (AMANDA)
>
> A indisciplina é uma realidade que nós enfrentamos todos os dias. (ANTÔNIO)
>
> Quando eu cheguei na escola, eu peguei turmas trabalhosas, com indisciplina. (ALICE)
>
> Eu sabia que iria encontrar dificuldade, mas não sabia que iria encontra tanta. Tipo, quando o professor fala em indisciplina, você pensa em um ou dois alunos indisciplinados por sala de aula. Você não pensa na metade da sala de aula indisciplinada. (BEATRIZ)
>
> No primeiro ano de docência me deram as piores turmas, porque as outras professoras já tinham escolhido as melhores. (BEATRIZ)
>
> Na realidade você chega e eles "jogam" tudo para você. Você não escolhe turma, não escolhe os horários, não escolhe nada, o que tiver "sobrando" vai para você. Colocam as piores turmas para você porque você está chegando, porque aquela turma ninguém quer [...] eu acho que eles veem você com sangue novo, fresquinho, com novas ideias, então pensam: "possa ser que eles consigam fazer alguma coisa com aquela turma" que outros professores, que já estão a mais tempo [na escola], não conseguiram. (SARA)

Embora a indisciplina seja fortemente presente nos estabelecimentos de ensino, parece-nos que os docentes que estão iniciando na profissão são os que mais se afligem com esse problema. Nesse sentido, os relatos transcritos evidenciam os obstáculos que enfrentam esses novos professores ao receberem, quase sempre, as turmas consideradas mais difíceis, as mais

numerosas e os piores horários, o que agrava sobremaneira as dificuldades e a estabilidade desses profissionais, e extrapola largamente as questões próprias do ensino, contribuindo para o "choque de realidade" em torno do trabalho docente.

b) Dificuldades com o desinteresse dos alunos para a aprendizagem

De acordo com os docentes, uma das principais fontes de mal-estar, apontadas em seus depoimentos, é a falta de comprometimento e/ou de interesse dos discentes com a aprendizagem na sala de aula. Algumas narrativas dos professores confirmam essa assertiva:

> O mais difícil é chamar atenção do aluno, fazer com que eles escutem, interajam [...]. No início eu me angustiava muito com a questão do aluno não prestar atenção, ficava triste, desestimulada mas chegou um momento que eu caí na real, relaxei. (AMANDA)
>
> A dificuldade é chamar a atenção dos alunos. Porque têm alguns que são meio dispersos. (ALICE)
>
> É muito difícil você "prender" a atenção do aluno dentro da sala de aula, às vezes o aluno não está nem aí para sua aula. Daí você fica se perguntando: "O que eu vou fazer com esse aluno?" Você fica sozinho nessa. Você não tem a solução. E isso é muito frustrante para mim! (BEATRIZ)
>
> A dificuldade é a questão de me fazer ouvir [...]. Você vai ter alunos que não querem nada. "Como é que eu vou chamar a atenção desse menino para que ele goste da disciplina? O que eu vou fazer para que esse aluno se interesse pela minha aula? O que é que eu posso fazer?" (SARA)

Analisando esses depoimentos, percebemos que as situações com as quais se deparam esses profissionais em sala de aula não são muito diferentes das encontradas na maior parte das instituições de educação básica. Nesse contexto, é importante levar em consideração a fala de Kaercher (2004, p. 239) ao afirmar que

> [...] essa é uma faixa etária onde a inquietação, a energia e a dispersão são enormes. Se formos ver o que nós professores oferecemos a eles em nossas aulas, via de regra, haveremos de constatar a imensa distância entre nossas aulas e os interesses deles. Não que devamos ficar reféns dos interesses dos alunos, muitas vezes presos somente ao prazer imediato. Mas, desconhecendo o imaginário, os valores, as inquietações dessa faixa etária haverá uma tendência a um distanciamento muito grande entre professores e alunos.

Não estamos afirmando, com o excerto anterior, que a responsabilidade pela falta de interesse do aluno é apenas do professor, pois é evidente que existem os estudantes que não dão importância às ações que se relacionem com as atividades escolares e ainda ficam importunando

a aula. Todavia, “será que um aluno inquieto ou distante não é, muitas vezes, consequência de aulas pobres em desafios cognitivos, desinteressantes tanto no tema, como na abordagem metodológica?” (KAERCHER, 2004, p. 239).

A propósito, consideramos que um dos grandes desafios do professor de Geografia é de dar “sentido” aos conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Lamentavelmente, em muitos casos, o desinteresse dos estudantes do ensino fundamental e do médio pelo aprendizado dos conteúdos geográficos parece relacionar-se muito mais à forma como esses conteúdos são propostos aos alunos, produzindo neles interpelações como: “Para que serve esse conteúdo?” “Nós iremos usar aonde?” E, via de regra, as argumentações utilizadas pelos docentes não são muito convincentes: “Vai complementar o assunto do próximo ano”; “É importante para o ENEM”; “Vai ser cobrado na próxima avaliação” etc.

Portanto, é imperativo investigar a origem desse desinteresse, uma vez que a tarefa de descobrir formas para “prender a atenção dos alunos” é uma inquietação de todos os sujeitos que participaram deste trabalho. Afinal, essa é uma realidade que deve ser combatida, para que as aulas de Geografia sejam geridas da melhor maneira possível, a fim de despertar e manter o interesse dos alunos.

c) Dificuldades de dominar determinados conteúdos

No decorrer dos depoimentos, percebemos que a maior parte dos docentes investigados apresentaram limitações vinculadas ao conhecimento de determinados conteúdos. Essa fragilidade pode ser detectada nestes fragmentos:

> Eu não considero que tenha dificuldade em relação aos conteúdos da Geografia, mas a Cartografia sempre exige de mim um preparo melhor. Acho que minha base em Geografia Física é bem melhor, posso dar uma aula tranquilamente sobre esses conteúdos, mas em relação aos conteúdos cartográficos eu preciso estudar bastante. (ANTÔNIO)
>
> Eu sempre estudo muito Cartografia, principalmente fuso horário, porque são conteúdos que eu tenho dificuldades, eu não vi nada na universidade e nem no ensino médio. (ALICE)
>
> Eu sempre tenho mais dificuldades em Cartografia, [...] fuso horário e escala [...]. Eu pensei que, quando fosse estudar Cartografia na universidade eu iria ver globo terrestre, escalas, projeções. “Eu não vi isso na universidade. E se eu não tivesse estudado esses assuntos no ensino médio como era que eu iria dar aula?” (SARA)

Analisando o conjunto dos excertos destacados, vê-se que os professores fizeram alusão, novamente, às dificuldades de trabalhar com conteúdos relacionados à Cartografia. Essa

preocupação parece ter sido tão significativa para esses sujeitos que eles sinalizaram como a maior deficiência encontrada em relação ao domínio dos conteúdos geográficos a serem ensinados em sala de aula. Isso se caracteriza como um aspecto a ser considerado no debate, já posto neste trabalho, acerca da má-formação cartográfica identificada nos professores que participaram dele.

Outro elemento importante mencionado no diálogo com os professores entrevistados foi que muitas das dificuldades apresentadas com o domínio dos conteúdos resultaram da fragilidade de algumas disciplinas cursadas na graduação que, ao negligenciarem ou não abordarem determinados assuntos indispensáveis para as aulas de Geografia do ensino fundamental e do médio, não só prejudicaram a aprendizagem dos alunos, como também colaboraram para tornar a prática pedagógica desses novos profissionais mais pobre, insegura e dependente do livro didático como destaca Sousa Neto (2003, p. 25) "[...] se a formação profissional for fragilizada, os professores tenderão a ver nos livros e nos currículos prescritos a sua tábua de salvação e reproduzirão exatamente aquilo que está colado às páginas."

Além dos depoimentos já destacados, o testemunho das Professoras Sara, Amanda e Beatriz ilustram bem esses problemas:

> Têm conteúdos que estão presentes no livro didático que nós não vimos no curso, ou a discussão feita na universidade não foi suficiente, um dos conteúdos está relacionado ao oitavo ano [do ensino fundamental]: primeira e segunda guerra mundial. Também não vimos assuntos relacionados a geopolítica, eu acho que faltou essa discussão, porque esses assuntos estão presentes na sala de aula e nós precisamos explicar para os nossos alunos. (SARA)

> Alguns dos conteúdos não são trabalhados na universidade e são muito cobrados no livro didático [...] eu senti muita falta dos conteúdos relacionados ao terceiro ano do ensino médio, em nenhum momento, eu ouvi, na faculdade, falar sobre guerras e geopolítica. É por isso que eu tenho tanta dificuldade em ministrar os assuntos dessa série, eu assumo isso! (AMANDA)

> Muitos conteúdos eu ministro de forma sucinta, como sou insegura em relação aos conteúdos eu acho que tenho que ministrar aquilo que está no livro. (BEATRIZ)

A despeito da importância de se utilizar o livro didático nas aulas de Geografia, constatamos, a partir dos depoimentos dos professores, que essa ferramenta metodológica é a principal referência para o trabalho com os alunos, sendo inclusive o orientador ou definidor dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Em consequência disso, o livro didático acaba norteando, de maneira explícita, a prática pedagógica dos docentes investigados. Os relatos expostos ilustram bem essa comprovação.

A Professora Alice também nos explica que os conteúdos que foram ministrados durante a formação acadêmica não são os mesmos de que ela precisa em sua atividade docente para ensinar aos estudantes do ensino fundamental e do médio. Eis o seu depoimento: “A maioria dos conteúdos ministrados por nós, nas aulas, não são trabalhados na universidade. Nenhum livro dos que eu trabalho abordam esses conteúdos. E quando abordam, são muitos distantes”.

Relatos dessa natureza refletem o posicionamento de parte dos professores entrevistados, que entendem que, no Curso de Licenciatura em Geografia, também devem aprender em concordância com o que vão ensinar no ensino fundamental e no médio. Portanto, habita aí um dos complexos dilemas que se caracteriza como uma forte tensão, longe de ser solucionada, sobre os conteúdos geográficos estudados na graduação e os que os docentes irão ensinar nas aulas de Geografia na educação básica.

Ao refletir sobre esses fatos, em tempo algum podemos esquecer que não existe curso ideal, capaz de preencher todas as lacunas que há na formação do professor de Geografia, logo, nenhuma disciplina cursada na graduação dará conta de abranger os conteúdos em sua completude, haverá sempre de faltar algum tema considerado importante. Assim, nunca é demasiado insistir que ser professor é estar em constante processo de formação. Portanto, se o conhecimento de determinados conteúdos da Geografia não foi ensinado ou abordado de forma genérica/superficial, durante a formação inicial, compete ao professor saber buscá-los, com a finalidade de adicionar o que não foi visto ou o que se mostrou insuficiente, uma vez que esses conteúdos não estão presentes apenas na formação acadêmica.

Além do mais, é importante mencionar que a ação formativa da universidade, por mais acertada, estruturada e aperfeiçoada que seja, proporciona certos limites, em razão de ser concretizada em um intervalo de tempo delimitado. Apresenta, nessas circunstâncias, característica de preparação inicial, sem a intenção de formar um professor com todas as qualidades exigidas a quem nada falta (LEONE, 2011; MIZUKAMI et al., 2006).

Na relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico, outro elemento importante que os futuros professores nem sempre compreendem - até porque a Academia não os adverte para essa questão - é que a Geografia que se ensina nos estabelecimentos de ensino básico, ou seja, a Geografia escolar, não é a mesma que se ensina e que se investiga na universidade, visto que o modo como cada uma compõe e organiza os temas de estudo é diferente, embora ambas analisem a realidade pela mesma perspectiva, conforme nos explica Cavalcanti (2006b, 2008b), que ainda menciona que muitos professores recém-formados não têm isso claro e se sentem atormentados ao perceber a falta de alguns conteúdos não trabalhados na formação inicial e que serão necessários para as aulas no ensino fundamental e no médio ou

por não conseguirem aplicar o que aprenderam na graduação. Os depoimentos dos professores entrevistados revelaram isso.

Ainda considerando esse debate, Lestegás (2002, p. 184) ressalta que é preciso compreender

> [...] que la geografía escolar no es la traducción simplificada de uma geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden possibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos. (LESTEGÁS, 2002, p. 184)

Outro aspecto revelado nos resultados desta tese foram as dificuldades que uma das participantes dissera apresentar em relação a sua capacidade de articular determinados conteúdos, especialmente os relacionados à Geografia Física, com a realidade em que o estudante da escola básica está inserido, de modo a contextualizar o ensino de Geografia. Essa preocupação fica evidente neste fragmento:

> Os conteúdos que não fazem "*links*" com a realidade dos alunos, são aqueles que eu tenho mais dificuldade, [...] quando você ministra um conteúdo e não consegue fazer uma conexão, você se torna chata e repetitiva, aí fica mais difícil. [...] eu tenho dificuldade com os conteúdos da Geografia Física, como mineralogia e solos. (BEATRIZ)

A declaração da Professora Beatriz dá amostras de que um dos desafios enfrentados pelos professores que estão iniciando a carreira é o de conduzir os conteúdos geográficos de maneira que faça sentido para seus alunos. Nessa perspectiva, também se posiciona Zuba (2013), ao referir que o conteúdo a ser ensinado não pode estar desvinculado do cotidiano do aluno e da sociedade, dando a impressão de que faz parte de uma realidade distante e isolada em seu aspecto global. Para a pesquisadora, a prática tradicional do ensino de Geografia, que refuta o caráter dinâmico e histórico do espaço geográfico, necessita ser modificada por uma prática que possibilite aos estudantes entenderem o mundo em que habitam por intermédio da interação ativa e problematizada com sua realidade.

Para além das dificuldades com determinados conteúdos, os professores principiantes também apontaram, de maneira isolada e com menos intensidade em seus depoimentos, complicações relacionadas, fundamentalmente, a alguns aspectos que envolvem a prática docente e se referem, sobretudo, ao processo avaliativo, à adequação/gestão do tempo da aula, ao ritmo desigual de aprendizagem dos alunos, à elaboração de planos de aula, à sequência lógica de apresentação dos conteúdos, entre outros.

d) Dificuldades com os procedimentos burocráticos que envolvem o trabalho docente

As questões relacionadas aos aspectos burocráticos provenientes da atividade docente também foram apontadas como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira, como pode ser percebido nos relatos que seguem:

> Eu tenho uma dificuldade imensa com o diário. Na escola não tem acompanhamento pedagógico, não tem ninguém para me dizer como fazer. Faltou, na universidade, a preparação para os conhecimentos burocráticos da atividade docente. (BEATRIZ)
>
> Na escola tem a questão da parte burocrática. Quando eu cheguei eu não tinha conhecimento nenhum de como trabalhar com diários, preenchimento de fichas, etc. Eu sofri muito com a burocracia, eu não cheguei preparado e acho que isso é uma coisa que tem que melhorar na graduação. (ANTÔNIO)
>
> O que eu não gosto é preencher diário, colocar nota, fazer a chamada, não gosto de jeito nenhum. (SARA)
>
> Eu não gosto da burocracia, diários para preencher, é muito chato, a gente perde muito tempo. (AMANDA)

Nos depoimentos dos professores, é possível notar que, além de sentirem aversão ao papel burocrático necessário ao trabalho docente, como preenchimento de diários de classe, anotações de conteúdos ministrados, colocações de notas e presença nos alunos, dois dos cinco sujeitos entrevistados revelaram mais dificuldade em relação a essas questões. Para esses professores, esse aspecto precisa ser reavaliado no âmbito da graduação, uma vez que as disciplinas cursadas durante a formação inicial não privilegiaram, em momento algum, a discussão em torno da parte burocrática, considerada essencial para o funcionamento e a organização da escola. Por fim, é importante assinalar que a falta de acompanhamento pedagógico por parte da escola, com vistas a esse tipo de orientação, também foi destacada pela Professora Beatriz em seu depoimento.

e) Dificuldades com as condições de trabalho

Situações adversas acerca das condições de exercício do trabalho docente também foram mencionadas nas entrevistas individuais, em que os professores de Geografia se reportaram às instalações físicas inadequadas das escolas, à insuficiência de recursos, de equipamentos e de materiais necessários para o desenvolvimento de suas tarefas docentes, à falta de livros didáticos, ao elevado número de alunos por turma, ao calor intenso nas salas de aula, à falta de merenda escolar, à dificuldade com os alunos portadores de necessidades educacionais

especiais, à falta de autonomia no trabalho docente e à insegurança devido à falta de estabilidade no emprego como fatores que contribuem para tornar a fase de iniciação na profissão ainda mais difícil e complexa.

Esses e outros aspectos podem ser observados nestes depoimentos:

> No dia a dia as condições de trabalho são bem complicadas, a escola onde leciono é muito pequena, muito pobre, quando eu cheguei lá não havia nem sala para os professores, tinha apenas uma mesa, entre a porta do banheiro masculino e feminino. O laboratório não funciona, falta ventiladores, os que têm fazem muito barulho. Não tivemos prova impressa no quarto bimestre porque não tinha papel e tinta para a impressora. [...] existem essas dificuldades de infraestrutura, que de qualquer maneira quando você entra na profissão tem aquele impacto. (AMANDA)

> O calor é terrível, a água é muito salobre, a sala dos professores não tem luz, o quadro é bem pequeno e para você conseguir escrever nele é complicado. Iniciamos o ano letivo e não tem merenda escolar e até agora ninguém recebeu o livro didático. Eu já sei que a minha grande dificuldade esse ano vai ser com o livro, porque ano passado eu enfrentei isso, nem o livro do professor eu tive, minha turma do sétimo ano também não tinha o livro, então eu passei o ano inteiro copiando os assuntos no quadro. (SARA)

> Em relação as condições de trabalho, a escola onde eu ensino não dispõe de laboratório de informática, as salas são pequenas, [...] você não pode pedir determinados materiais para os alunos, porque eles não têm condições de arcar. O professor que desejar fazer algo diferente tem que retirar dinheiro do seu próprio bolso, tamanha a falta de material [...]. A escola particular oferece mais estrutura do que a pública, embora a que eu ensino também tenha dificuldades, mais eu senti que na escola pública tem muito mais. (ANTÔNIO)

As condições de trabalho citadas nos relatos dos professores são evidências do descaso com a escola pública e com os profissionais da educação. Os depoimentos mencionam a crítica à falta ou à carência de inúmeros recursos nos estabelecimentos de ensino, o que limita sobremaneira o planejamento das atividades docentes e compromete o processo de ensino-aprendizagem. Também podemos observar o desconforto provocado por essas situações de trabalho, que gera insegurança e desmotivação profissional para os sujeitos que estão iniciando a profissão.

Para além das declarações enunciadas, os excertos dos relatos feitos pela Professora Beatriz ilustram, com certa nitidez, as condições de trabalho inadequadas que ela precisa enfrentar no cotidiano de sua ação docente. Vejamos o que revelam suas narrativas:

> Não é só você chegar na escola e dar aula, você tem que lidar com milhões de coisas. As salas são apertadas e eu mal consigo caminhar, a metade da turma não tem livro, daí se eu junto os alunos eu crio o problema da indisciplina em sala de aula. Eu vou fazer o que? Vou usar outro material? Não tem como tirar cópia de outro material, a máquina copiadora mal tem tinta e sempre falta papel [...]. A escola tem um laboratório com treze computadores e apenas cinco funcionam, são muitos alunos para

> poucos computadores, falta estrutura e a aula no laboratório não flui como deveria. (BEATRIZ)

Em outro momento, em "tom de desabafo", a professora declarou:

> A escola é quente, às três horas da tarde os alunos não aguentam mais estudar, e eu vou fazer o que? Obrigar eles a me escutarem no calor? Quando não tem merenda os alunos não querem ficar na escola. Então quando você pensa que aproveitou 20% das suas aulas, você ainda acha que está no lucro. É muito difícil ensinar na escola pública, com crianças de baixa renda e escolas mal administradas. (BEATRIZ)

Além dessas adversidades, os professores iniciantes são expostos a dificuldades geradas pelas relações interpessoais estabelecidas entre eles e a equipe gestora das instituições escolares, situação que incide de modo direto no desenvolvimento de suas propostas de ensino, conforme podemos constatar neste depoimento:

> Às vezes a direção impedia de você agir de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos. Certa vez eu levei a turma para fora da sala, para ministrar uma aula sobre os pontos cardeais, e eu fui vista com maus olhos, como se estivesse fugindo de dar aula. Por eu tentar fazer coisas diferentes, as pessoas enxergavam como se eu estivesse enrolando, não dando aula. Têm todas essas dificuldades! (BEATRIZ)

Além de existir uma espécie de "ambiente impositivo" no estabelecimento de ensino, talvez provocado pela falta de compreensão da metodologia utilizada pela docente para execução da aula, a direção ainda impôs muita pressão para que a professora se adequasse aos "esquemas" e aos "ritos" estabelecidos pela escola, como podemos observar no relato seguinte:

> Às vezes eu tentava chamar os pais para conversar, só que, eu observei que todo mundo olhava meio diferente para mim. Tipo: "Ela está querendo ser alguma coisa". E eu fui vendo que era só eu que queria agir dessa forma. Então, infelizmente, no funcionamento da escola, até a sua própria sala de aula, não depende apenas de você. Às vezes você acaba fazendo coisas que não concorda. Por exemplo: eu sugeri que a direção colocasse dois alunos suspensos, com o objetivo de trazer os pais para conversar, aí vem a diretora e diz: "não, os pais não podem vir", deixe eles lá, "no canto" da sala e pronto. Então, são coisas que acontecem na escola e você acaba cedendo. A profissão docente é muito frustrante. E eu acho que ainda é bom quando você se frustra, ruim é quando você se conforma ou não quer mais dá aula de jeito nenhum, eu acredito que seja pior. (BEATRIZ)

Outro aspecto comentado por uma das professoras diz respeito às condições de trabalho distintas em duas escolas privadas onde ela trabalha. Essa experiência foi importante para fazer um contraponto com os depoimentos dos demais docentes que desenvolvem suas atividades profissionais em instituições públicas. Vejamos o que a docente revelou:

> Na escola onde eu iniciei a docência, tem bastantes recursos: biblioteca, salas com ar condicionados, datashow, mapas e globo. Já na outra escola, é mais complicado, não tem estrutura de nada, as salas são muito pequenas, eu compro meus próprios pincéis e apagadores. Só existe uma mini sala de vídeo, sem cadeiras, onde os alunos ficam sentados no chão. (ALICE)

Temos, a partir dessa fala, circunstâncias que nos ajudam a pensar sobre como o contexto escolar, mesmo em estabelecimentos de ensino particular, nem sempre disponibiliza condições suficientes para a realização de uma prática docente adequada, como nos revela a Professora Alice.

Situações difíceis que envolvem alunos portadores de necessidades educacionais especiais também foram evidenciadas por duas professoras em início de carreira. Os diálogos a seguir revelam essa preocupação:

> Uma das principais dificuldades que eu estou enfrentando é lidar com alunos portadores de necessidades especiais. Porque eu não tenho conhecimento, eu não tive nenhum estudo, nenhuma base dentro da universidade para lidar com esses alunos. (ALICE)

> Eu tenho muitos alunos com necessidade especiais. Alunos cadeirantes, surdos, com síndrome de down, com retardo do leve ao moderado. “Como é que eu vou trabalhar com eles?” Sem suporte é muito difícil você conseguir dar aula para esses alunos, eu não tenho e nem tive essa preparação, o meu curso de formação não me preparou para essa realidade. (SARA)

O modo como essas duas professoras expõem o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais revela que elas que não se sentem preparadas profissionalmente para lidar com os desafios inerentes às necessidades educacionais desses alunos, uma vez que, de acordo com os depoimentos apresentados, a formação acadêmica não lhes proporcionou conhecimentos para desenvolverem estratégias educacionais direcionadas a estudantes com essas especificidades.

Nessa perspectiva, por meio das informações obtidas através da primeira etapa de nossa pesquisa, constatamos que 86,9% dos professores de Geografia que responderam ao questionário disseram sentir alguma necessidade de apoio em relação aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, e 65,2% revelaram sentir extrema necessidade de apoio nessa área.

No âmbito dessa problemática, Leone (2011) declara que a fragilidade e a precariedade com que o processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas salas de aula tem ocorrido parecem colaborar para despertar nos docentes em início de carreira sentimentos de desapontamento e de incapacidade, sobretudo por não conseguirem fazer suas atividades

profissionais de modo adequado com esses estudantes e ajudá-los a superar suas limitações e a progredir em suas aprendizagens.

Outra situação já relatada pelos professores investigados como possível fator de dificuldade de quem está iniciando a carreira docente é a falta de segurança provocada pela instabilidade profissional no emprego, como podemos observar nos excertos que se seguem:

> No início da carreira, a dificuldade é você adquirir estabilidade no emprego, eu vejo os exemplos dos meus colegas, que ficam vivendo de substituir professor e dar aula de reforço em casa [...] seria muito frustrante para mim ter feito a graduação em Geografia e ter que trabalhar em uma outra área, [...] saber que você se preparou quatro anos e meio e ter que fazer uma outra coisa, isso te frustra. (ANTÔNIO)

> Não ter estabilidade é muito angustiante. Ser efetivo lhe traz segurança financeira e a gente sempre acha que na condição de professor efetivo vamos conseguir expor mais a nossa opinião na escola. (BEATRIZ)

> Uma coisa eu tinha em mente, eu queria dar aula, mas não queria um emprego através de contrato temporário, onde você trabalha e não recebe em dia o seu salário. Eu queria um emprego que, de fato, fosse através de concurso, algo que eu fosse efetiva e que tivesse todos os meus direitos assegurados. (SARA)

Também nos chamou à atenção o fato de os docentes ressaltarem que as tensões relacionadas à prática profissional se acentuam ainda mais quando associadas ao vínculo jurídico de trabalho temporário a que estão submetidos nas instituições escolares. Esse desconforto, expresso novamente pelo Professor Antônio e pelas Professoras Beatriz e Sara, além de contribuir para o sentimento de não pertencimento ao corpo docente, tem desdobramentos diretos para a prática do professor que está ingressando na atividade profissional. Os depoimentos seguintes apontam para essa direção:

> Se você é substituto, você é invisível, lhe notam porque você é a figura diferente no colégio, não existe relação com os colegas e tudo é resolvido entre você e a professora que você está substituindo. (ANTÔNIO)

> Essa situação é muito angustiante, entre nós, professores temporários, sempre repetimos a frase: “a gente é menos que gente”. Não opinamos em nada. É muito frustrante, muito! (BEATRIZ)

> O que acontece é que a grande maioria dos [professores] que estão iniciando na profissão não são efetivos, então a escola vai ter o cuidado com esses, [referindo-se aos professores temporários] porquê? Se irão passar pouco tempo [na escola], está entendendo? (SARA)

Além dos obstáculos mencionados, o Professor Antônio revela que existem outras dificuldades a serem superadas. O depoimento reproduzido a seguir exemplifica bem os

desafios enfrentados pelos docentes em início de atividade profissional, sobretudo os que vivem a insegurança do trabalho incerto.

> Quando você chega na escola fica meio que jogado, pegando as disciplinas que sobram. Eu já dei aula de Artes, já substitui o professor de História, já me ofereceram contrato para ensinar Matemática, enfim, vamos nos apegando a essas coisas enquanto não se consegue um emprego efetivo através de um concurso. Essa situação angustia. (ANTÔNIO)

Na fala que segue, o Professor Antônio, mais uma vez, evidencia a particularidade de quem precisa se submeter a vínculos trabalhistas estabelecidos por contrato temporário: "Quando você não é efetivo, você vive nessa de pular de galho em galho, pegando uma coisa e outra".

Como já apontado e debatido no capítulo cinco desta tese, uma considerável parte dos docentes participantes deste trabalho atua em situação de temporalidade em termos de vínculos profissionais. Esse tipo de constatação é sempre preocupante, porque a realidade que temos comprovado não tem priorizado a ocupação de novos profissionais na atividade docente através de concurso público no mesmo ritmo da disponibilidade de vagas produzidas pelo mercado de trabalho.

A pesquisa realizada por Alves (1998) evidenciou que esse modelo de admissão de professores, criado, a princípio, para suprir eventuais substituições, historicamente vem se mantendo e até se "naturalizando", o que demonstra claramente o processo de sucateamento do sistema público de ensino, uma vez que desvaloriza a profissão docente, gera fragmentação do trabalho pedagógico e não contribui para que o professor seja visto como sujeito, pois, na descontinuidade do processo educativo, ele fica impossibilitado de criar vínculos contínuos com a comunidade, com a escola, com os alunos e com seus colegas de trabalho.

Leone (2011), dialogando, mais uma vez, com as questões até aqui postas, afirma que essa conjuntura reflete a necessidade de se estabelecerem políticas públicas para a educação que possam incorrer em questões estruturais da docência, com o propósito de adquirir melhorias para as condições de efetivação do trabalho do professor na educação básica e, consequentemente, colaborar para que os docentes se mantenham na profissão. Entendemos, assim como a autora, que tais iniciativas têm uma importância substancial na atratividade pelo Magistério, tanto no que se refere à opção que por ele se faz, quanto - e, sobretudo - à decisão de nele permanecer. Portanto, são essas as condições de trabalho dos professores iniciantes de Geografia, recém-egressos da UFCG, *campus* Cajazeiras, e é nesse contexto, de muitas adversidades, que esses profissionais exercem sua atividade docente.

Face ao exposto, passamos a apresentar e discutir, na sequência, as narrativas dos sujeitos investigados sobre as formas de apoio e/ou de orientação oferecidos (ou não) a esses docentes ao ingressarem na atividade profissional.

6.4.3 O período inicial da docência: escassez de apoio e orientação por parte das instituições educativas

A literatura alusiva ao período inicial da carreira docente indica que uma das principais causas do mal-estar apontadas pelos professores neófitos é o suporte institucional insuficiente concedido durante esse período. Lima et al. (2007, p. 155-156) suscitam esse problema ao relatar as dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação à escassez de apoio por parte das instituições educativas. De acordo com a autora:

> Os estudos não apontam o apoio institucional como um aspecto da "descoberta" e da consequente permanência na carreira. É visível nesses trabalhos a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como Instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras.

Portanto, sobre esse cenário de carência de ações de apoio, apontado pela literatura, foi perguntado aos professores entrevistados se eles usufruíram de algum tipo de assistência, acompanhamento ou orientação ao ingressarem no Magistério. Os relatos seguintes refletem, salvo raras exceções, uma realidade que parece se apresentar nos estabelecimentos de ensino básico.

> Não, de forma alguma, fui jogada dentro da sala de aula e pronto! É cada um que se vire! (AMANDA)

> Não, a escola não deu orientação, auxílio nenhum e a dificuldade foi com a questão do "aterrisse se puder", "se vira!" Eu sofri com isso! [...] na escola particular eles acompanham muito pela opinião do aluno e dos outros professores, é a partir dessas opiniões que eles vão formando uma "imagem" sobre você. Não existe uma orientação e sim uma observação, tem sempre alguém lhe observando, isso aí é uma realidade. A direção quer ver resultado. [...] na escola pública nem observação existe, eles querem saber se existe um professor preenchendo o horário, se os alunos estão em aula. (ANTÔNIO)

> Não, nenhum apoio, lá é cada um por si, ninguém chega para lhe ajudar, não tem aquele acolhimento, não existe companheirismo. Apoio pedagógico? Não existe, você pode fazer o trabalho certo ou errado e não vai ter ninguém que chegue para você e diga: "isso não está certo, vamos tentar fazer de outra forma". Muitas das questões eu vou tateando, testando, só não sei se estou fazendo da maneira correta. É muito difícil! (BEATRIZ)

> Não, de forma alguma! Quando eu cheguei ninguém queria saber se era a minha primeira turma, ninguém queria saber se eu já tinha ensinado, quais eram as minhas experiências. Eu entrei na sala de aula "as cegas", sem saber de nada. [...] é cada um por si, ninguém chega para você e pergunta: "está precisando de alguma coisa?" [...] não tem aquele momento onde você pode expor os seus medos, os desafios que poderá enfrentar, só existe o seguinte: "olhe suas turmas são essas". Depois você se vira sozinha na sala de aula. (SARA)

Entretanto, o relato da Professora Alice destoa, visivelmente, da perspectiva que perpassa os que foram apresentados. Nesse aspecto, a professora contou que, em pelo menos uma das escolas privadas onde iniciou a carreira docente, as relações pessoais facilitaram sua integração no ambiente escolar, como é perceptível na primeira parte de seu depoimento:

> Eu fui muito bem acolhida, tanto pelos professores quanto pela coordenação pedagógica e direção, até hoje eles me auxiliam da melhor forma possível [...]. A outra escola deixa muito a desejar nessa questão de apoio. A escola é pequena, a dona é secretária, é diretora, é tudo. (ALICE)

Vemos, nesse depoimento, que nossa entrevistada diz que recebeu apoio, inclusive colaborações de alguns professores e oportunidades para trocas de experiências, solução de dúvidas e partilha de ideias, que contribuíram para se familiarizar com o meio institucional e se integrar nele. Porém, se olharmos para o conjunto das informações coletadas, a característica que predomina nos depoimentos dos professores investigados é a pouca responsabilidade dos estabelecimentos de ensino básico no sentido de possibilitar apoio/suporte durante o período de iniciação desses profissionais no Magistério.

Em síntese, as falas até aqui apresentadas retratam o atual cenário em que tem ocorrido a inserção dos professores na docência, com ambientes de trabalho, em geral, marcados pelo não fortalecimento das relações interpessoais entre os professores, pela falta de qualquer mediação institucional e, sobretudo, pelo individualismo, em que predomina a lógica do "cada um que se vire", onde as situações adversas, assim como a procura de elucidações para desvencilhar-se das dificuldades presenciadas são consideradas de incumbência exclusiva de cada docente.

No relato dos sujeitos entrevistados, observamos que, normalmente, o apoio e o acompanhamento aos professores iniciantes, quando ocorre, se dá de modo espontâneo, através de conversas informais de curta duração com os colegas de trabalho, que, em geral, não progridem no sentido de uma reflexão mais sistematizada em relação às necessidades específicas dos novos docentes. Por vezes, tais diálogos só acontecem quando os docentes, em consequência das situações aflitivas, procuram ajuda para sanar dúvidas e partilhar as dificuldades.

Com base nesses dados, podemos inferir, em consonância com Ochoa (2011), que essa carência de orientação e de apoio aos professores que estão iniciando a carreira docente não deriva apenas do despreparo da direção e da equipe pedagógica das escolas para enfrentar as dificuldades e as necessidades específicas dos professores recém-ingressos no Magistério, mas também da cultura vigente nos estabelecimentos de ensino, que manifesta, salvo pouquíssimas exceções, a convicção de que a formação acadêmica é responsável pela formação plena e absoluta para o exercício da profissão. Com base nesse pensamento, a escola frequentemente isenta-se de responder pelo acompanhamento e de conferir suporte aos docentes iniciantes, instruindo a inserção e o processo de integração dos professores em seus espaços de atividades profissionais.

O que podemos verificar, com base na literatura especializada, é a existência, quase que convicta, não só da equipe gestora das escolas, mas também, em alguns casos, dos docentes em início de carreira de que a superação desses obstáculos e desafios seria de inteira incumbência dos iniciantes na profissão. Essa posição se acentua ainda mais quando se avalia que os agentes institucionais, responsáveis pelas políticas educativas, e os centros de formação docente pouco fazem mediante essa situação, pois comumente se esquivam da função que deveriam desempenhar ao não disponibilizar assistência/suporte aos docentes nessa etapa tão propícia de incertezas, mas também de amplo desenvolvimento profissional.

Desse modo, pactuamos com Leone (2011) que, fundamentada nas investigações de Mariano (2006b) e de Lima (2004), afirma que o fato de o período inicial da carreira docente ser marcado por dificuldades não é, na realidade, o maior de todos os obstáculos, já que se sabe que todo início de carreira é complicado e tenso em qualquer área do exercício profissional. O problema consiste na forma como se realiza a iniciação à docência na maior parte das escolas brasileiras, quando, na falta de uma política institucional que auxilie o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, eles terminam por vivenciar as primeiras experiências de forma solitária, sendo unicamente responsáveis por sua permanência na profissão. Marcelo Garcia (2010, p. 32) deixa evidente esse fato e nos alerta que:

> Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício.

Assim, tanto Fontana (2000) quanto Nono (2005) atestam para o fato de que o docente que inicia sua profissão não deve encontrar na escola um espaço de solidão e de vigilância, como afirmam os participantes de nossa pesquisa em seus depoimentos, mas, de interlocução, onde possa dialogar a respeito de suas opções teórico-metodológicas, explicitar e debater os diversos significados e sentidos que constroem sobre a atividade docente e as demandas e os desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

Então, tendo em vista essas considerações, perguntamos: Quem, na Instituição escolar, assiste as demandas e as ações dos docentes, como destaca a Professora Beatriz? Quem dá ouvidos as suas indecisões, como revela a Professora Sara? Quem auxilia nas dificuldades encontradas nesse período, como assinala o Professor Antônio? Quem reflete com esses profissionais sobre o resultado de suas produções no ambiente escolar, intermediando e ajudando-os a progredir e a se consolidar na profissão?

Nessa perspectiva, considerando as situações adversas enfrentadas pelos docentes em início de carreira, consideramos essencial criar programas de apoio e de orientação, incorporados tanto aos estabelecimentos de ensino básico quanto aos centros de formação de professores, para que possam acompanhar os recém-ingressos em suas primeiras atividades, compartilhando experiências, auxiliando em suas indecisões e oferecendo suporte em seus procedimentos habituais em sala de aula.

Logo, com o intuito de averiguar a percepção dos cinco sujeitos entrevistados sobre a importância e a necessidade desse tipo de apoio na fase inicial da docência, os professores foram solicitados a relatar o que pensam sobre a possibilidade de existir um programa de formação continuada que proporcione ao docente ajuda e orientação nos primeiros contados com a atividade profissional.

Os relatos seguintes respaldam a análise já apresentada no segundo capítulo desta tese, em que discorremos sobre a relevância desses programas de inserção como meio de suporte aos novos professores. Vejamos o que revelam as narrativas dos depoentes a respeito desse assunto:

> Seria ótimo, acredito que os professores teriam mais segurança em sala de aula e isso ajudaria a reduzir o número de professores que desiste [da profissão] no início da carreira. [...] eu conheço casos de pessoas que terminaram a faculdade, foram para sala de aula e desistiram logo em seguida porque não tiveram esse apoio e não conseguiram lidar com os problemas. (AMANDA)

> Seria algo importante, essencial, sobretudo para ajudar o professor a se engajar melhor na escola. Quase sempre você chega [na escola] e fica como um *peixe fora d'agua* no ambiente novo. (ANTÔNIO)

> Seria fantástico esse tipo de formação continuada, para que pudéssemos discutir os nossos medos, as nossas angustias e buscar soluções para essas questões. Eu participaria com maior prazer. (ALICE)
>
> Acho muito importante, já que o curso tem uma dificuldade muito grande em formar o professor. Uma formação como essa seria fundamental para dar suporte para quem está iniciando. E seria bom, porque você já estando na prática conseguiria trazer [para o debate] as dificuldades que está enfrentando na escola e obter, quem sabe, uma forma de superá-las. (BEATRIZ)
>
> Seria imprescindível que o professor tivesse esse tipo de acolhimento, para que ele não se frustrasse no primeiro ano. Lógico que a frustração faz parte, mas que ela não seja tão árdua logo no início, para que ele [o professor neófito] possa enxergar que a profissão também dar prazer. (SARA)
>
> Seria muito interessante que tivesse esse apoio, porque melhoraria a qualidade do ensino para o aluno e até melhoraria a postura do professor, porque ele saberia que se precisasse de alguma coisa teria onde se apoiar. (SARA)

Essas falas apontam que esse tipo de apoio institucional/pedagógico poderia contribuir, de forma efetiva, para minimizar as dificuldades encontradas em decorrência dos entraves que, frequentemente, caracterizam a entrada na profissão. Além disso, há evidências concretas de que os programas de orientação e de apoio aos professores iniciantes são fundamentais para amenizar o conhecido "choque de realidade" e diminuir os índices de abandono da profissão.

Por fim, depois desse longo percurso, em que foram esclarecidas as informações alusivas à trajetória pessoal, formativa e profissional, a opção pela Geografia como Curso Superior, a formação acadêmica e o início da docência dos jovens professores de Geografia, é chegado o momento de finalizar o processo investigativo proposto, com a apresentação de algumas conclusões. É o que faremos a seguir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma longa jornada investigativa, é chegado o momento de elaborar as considerações finais a respeito do processo de construção desta tese, cujo objetivo central foi o de analisar o início da trajetória docente dos professores de Geografia recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação profissional onde estão inseridos.

Antes, porém, de tratar das considerações específicas da pesquisa, convém lembrar que fazer um trabalho acadêmico tendo como foco os professores iniciantes de Geografia não foi uma tarefa simples, porquanto todo o caminho metodológico de análise e interpretação dos aportes teóricos que compreenderam as questões da tese, o processo de coleta das informações e, especialmente, as longas horas de exame minucioso dos dados, à luz das teorias, representaram, de fato, uma rica experiência pessoal e profissional, carregada de grande densidade formativa, o que exigiu de nós ampla dedicação e muito esforço físico e intelectual.

Cada fase desse longo percurso foi constantemente pensada e repensada, o que colaborou sobremaneira para a elaboração do objetivo geral e dos específicos, para os questionamentos respondidos ao longo do texto, para definir o problema e a opção metodológica e selecionar os instrumentos de recolha dos dados e os elementos necessários à análise das informações coletadas.

Além dos inúmeros obstáculos surgidos nesse processo, deparamo-nos com períodos de insegurança, de ansiedade, de aflição, de inquietude e de muitas dificuldades, razão por que, durante o desenvolvimento da pesquisa, quase nada foi presumível e harmonioso como pensamos algumas vezes.

Como era de esperar, a realização desta tese nos permitiu detectar alguns gargalos existentes no decorrer do itinerário investigativo. Nesse cenário, destacamos, sobretudo, a escassez de fontes de pesquisa acerca do processo de iniciação à docência de professores de Geografia. Outro aspecto que deve ser ressaltado, no âmbito dessa problemática, é que trabalhar com um grupo numeroso e disperso geograficamente demandou muita flexibilidade e um obstáculo a ser ultrapassado.

Esta investigação também nos trouxe ricas experiências e numerosas aprendizagens que foram de grande valia para nosso crescimento pessoal e profissional. Portanto, redigir esta tese, tendo como principal protagonista o professor iniciante de Geografia, formado no *campus* universitário de Cajazeiras - PB, foi, no mínimo, desafiador. Dialogar com esses profissionais

e se apropriar dos seus ensinamentos foi enriquecedor, assim como ouvi-los narrarem suas inquietações, os obstáculos e os sentimentos experimentados em seus espaços de atuação profissional foi um dos momentos mais pertinentes dessa extensa jornada.

Caminhando nessa direção, esta pesquisa também contribuiu para uma breve análise da nossa própria formação e atuação profissional, o que nos tornou possível refletir sobre os principais obstáculos encontrados em nossa trajetória como estudante e professor iniciante de Geografia. Prova disso é que, no decorrer deste trabalho, inúmeras vezes as falas dos professores investigados apresentaram aspectos relevantes do processo de iniciação à docência que muito se aproximaram da realidade que experienciamos. São dilemas muito parecidos com todos aqueles que transitam da vida discente para a vida docente, tais como: sentimentos de "sobrevivência" e de "descoberta"; "choque de realidade"; dificuldades com a indisciplina dos alunos; insegurança e limitações vinculadas ao domínio de determinados conteúdos; dificuldades com as condições de trabalho; falta de apoio dos estabelecimentos de ensino básico que recebem o professor neófito, entre outros. Nessa conjuntura, podemos dizer que esses aspectos, quase que padronizados entre aqueles que iniciam o exercício da atividade docente, auxiliou-nos a compreender bem mais os contextos de trabalho e a formação acadêmica dos professores investigados.

No campo metodológico, a escolha pela pesquisa de cunho qualitativo foi bem produtiva, por compreender e, principalmente, por reconhecer e considerar as interpretações dos sujeitos acerca do objeto de estudo. Conforme ressaltamos no quinto capítulo deste trabalho, apesar de adentrar com mais ênfase a perspectiva qualitativa, não nos abstemos de recorrer à aplicação de métodos estatísticos, porque compreendemos que a fragilidade de um método poderia ser complementada pelo aproveitamento do que o outro tem de mais pertinente. Isso possibilitaria uma abordagem mais ampla e inteligível acerca da complexidade do problema a ser investigado.

Na tentativa de compreender o tema proposto para esta tese, foi necessário estruturar o percurso investigativo em duas etapas, com instrumentos e estratégias diferenciados para cada uma. Assim, na primeira etapa, optamos por usar o questionário, e na segunda, encaminhamos a investigação por meio da entrevista. O resultado proveniente da aplicação do questionário nos permitiu tecer uma série de reflexões sobre os aspectos de caráter pessoal, acadêmico e profissional dos 23 participantes selecionados para compor a pesquisa e nos levou a concluir que a maioria dos professores iniciantes de Geografia, recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, é constituída de jovens, com idades entre 23 e 28 anos e recentemente admitidos na docência. Os sujeitos pesquisados são,

predominantemente, do sexo feminino, solteiros e se declararam de cor branca e parda, e uma minoria que se considera negra. A maior parte dos professores neófitos desenvolvem suas atividades docentes na Mesorregião do Sertão Paraibano e do Sul Cearense. Destacamos que os municípios onde trabalham são predominantemente urbanos, com menos de cinquenta mil habitantes e IDH médio e baixo.

Um aspecto que chama à atenção no grupo investigado é que a maior parte do itinerário de formação escolar se deu em estabelecimentos de ensino público, o que comprova que, para os egressos da rede oficial de ensino, grande parte dos Cursos de Licenciatura parece ainda constituir a via principal de acesso à universidade.

Ao analisar os dados referentes ao perfil acadêmico, notamos que a maior parte dos sujeitos são egressos do período diurno e exerciam alguma atividade profissional no decorrer da graduação. Além do mais, enfrentavam, diariamente, a árdua jornada de se deslocar de seus municípios para estudarem na UFCG.

No que diz respeito às atividades acadêmicas desenvolvidas por esses docentes durante a Licenciatura, a análise dos dados também nos possibilitou verificar que menos de um terço participou de programas de monitoria ou projetos de pesquisa ou extensão. Quanto ao nível de formação profissional, os dados indicam que havia no corpo docente investigado um equilíbrio entre os professores que já haviam cursado Pós-graduação *latu sensu* e os que estavam cursando Especialização.

Em relação ao perfil profissional, verificamos que os jovens professores têm, em média, 1,8 anos de experiência em sala de aula, e a maioria tem rendimentos econômicos que oscilam entre um e dois salários mínimos. De maneira geral, esses professores iniciaram a docência antes mesmo do término da graduação ou, uma vez formados, não demoraram a ingressar no Magistério, e pouco mais de um quinto exerce a docência associada com outra atividade profissional.

Outro aspecto a ser destacado é que a maioria dos professores iniciantes de Geografia afirma exercer a atividade docente em apenas uma escola, desenvolvem suas atividades profissionais exclusivamente em instituições públicas, e mais da metade presta serviços admitidos por contrato temporário. Sobre a tendência de mobilidade, constatamos certo equilíbrio entre os que permanecem na mesma Instituição onde iniciaram a profissão e os que declararam já ter trocado de escola.

Conforme os dados analisados, verificamos, também, que a maioria dos participantes dessa pesquisa só leciona em um dos turnos e que a maior proporção trabalha até 20 horas em

sala de aula exclusivamente na disciplina de Geografia. Por fim, os resultados indicam que quase dois terços dos professores ministram aulas de outra/s disciplina/s além da Geografia.

Portanto, essa caracterização com o auxílio do questionário, além de fornecer dados gerais que nos possibilitaram uma primeira aproximação com o universo dos professores iniciantes, assegurou-nos que fossem estabelecidas importantes descobertas, permitindo-nos imergir numa enorme quantidade de informações e acessar elementos que contribuíram para a organização do roteiro das entrevistas e a seleção dos professores participantes da segunda etapa de nossa pesquisa.

Nesse contexto, com o objetivo de adentrar bem mais a realidade em questão, conseguimos selecionar cinco professores iniciantes de Geografia, com espaços de atuação profissional em diferentes municípios, que se disponibilizaram a colaborar com a segunda etapa do nosso trabalho.

Nessa segunda fase, encaminhamos a investigação por meio do emprego da entrevista individual e conseguimos estabelecer quatro eixos temáticos que serviram como vetor desta tese e nos permitiram compreender a trajetória pessoal, formativa e profissional dos docentes; os motivos que nortearam os professores a optarem pela Licenciatura em Geografia como Curso Superior; a formação recebida na Licenciatura e as experiências iniciais na docência.

Sobre a temática que envolve a trajetória dos docentes investigados, podemos perceber, em cada história narrada, a presença de um itinerário pessoal e formativo que carrega marcas das peculiaridades de cada um dos sujeitos participantes do estudo. Na reconstituição desses caminhos, constatamos que os professores iniciantes - Amanda, Antônio, Alice, Beatriz e Sara - têm algumas características em comum. Quase todos são filhos de pais lavradores, oriundos de famílias com baixa condição socioeconômica e de origem social desfavorecida, que retiram seu sustento do cultivo da terra no Semiárido nordestino. Quanto ao itinerário escolar, excetuando-se uma das professoras, todos os outros frequentaram a educação básica em unidades escolares da rede pública de ensino, o que, para a realidade presente, pode assinalar para um provável agrupamento socioeconômico do grupo de professores investigados.

Ao se referir às lembranças do período em que cursaram a escola básica, os interlocutores mencionaram vários obstáculos, especialmente com professores faltosos e descompromissados com a formação escolar, todavia os jovens professores também elencaram dificuldades relacionadas às sucessivas mudanças de estabelecimentos de ensino e com o deslocamento diário para a escola, notadamente para aqueles que habitavam na zona rural.

Quanto às representações do ensino de Geografia na fase de escolarização dos sujeitos entrevistados e à importância que uma parcela dos antigos professores tivera no itinerário

formativo desses docentes, pudemos perceber evidências de manifestações positivas e negativas. Os relatos de alguns dos participantes trazem-nos indicações sobre a admiração por seus professores de Geografia da educação básica, estimulada a partir de concepções da docência construída em seus percursos como discentes. Os jovens professores lembraram dos docentes como bons profissionais, sobretudo na dedicação ao trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula e por exercerem influência na escolha pela profissão. Todavia, também percebemos, com base nas narrativas expostas, lacunas deixadas pelo ensino de Geografia, algumas ocasionadas pela falta de comprometimento dos professores dessa disciplina com a formação dos estudantes, outras relacionadas à prática pedagógica e às formas de abordar os conteúdos ministrados durante as aulas.

Considerando o que uma parte dos professores revelou nas entrevistas, quanto à forma como foram ministradas as aulas e à abordagem dada a alguns conteúdos geográficos, houve uma propensão ao estudo da disciplina numa perspectiva que priorizou um corpo curricular de assuntos fragmentados, descritivos, balizados na enumeração de dados e limitados a memorizar e a identificar conceitos prontos e acabados. Acreditamos que isso se deve ao tradicional modo de pensar e de proceder de parte dos professores, que considera como mais importantes, no processo educativo, os dados informativos e os conhecimentos gerais e enciclopédicos. Portanto, essas são marcas reveladas por uma parcela dos professores iniciantes acerca do ensino de Geografia pelas quais passaram ao longo de suas trajetórias, enquanto estudantes do ensino fundamental e do ensino médio.

Em relação aos caminhos que levaram os participantes da pesquisa a escolherem o Curso de Licenciatura em Geografia, encontramos, em seus depoimentos, várias razões. Dentre os relatos analisados, os fatores de natureza econômica foram características comuns. Por causa disso, ficou evidente que a "situação financeira" de parte dos sujeitos investigados foi um dos fatores determinantes para que escolhessem o referido curso, porquanto cursar uma faculdade longe de casa representaria despesas extras com as quais os professores revelaram não ter condições de arcar.

A análise dos dados nos possibilitou verificar que a escolha pela Licenciatura em Geografia também foi devido à facilidade de ingressarem no mercado de trabalho. Como elementos de influência nessa escolha, os professores também mencionaram o apreço pela matéria e a admiração que os antigos mestres lhes proporcionavam com o ensino da disciplina, principalmente no ensino médio.

Por fim, verificamos que a opção pela Geografia, em alguns casos, também foi por influência de familiares e de amigos. Assim, dois dos professores investigados não tinham

pensado a priori em fazer o referido curso, no entanto a influência do pai e a imagem que os amigos mais próximos construíram acerca do curso foram um fator determinante para essa definição.

Os relatos também denotam que, embora uma parcela dos sujeitos investigados apresentasse certa indecisão na escolha pela Geografia, alegando inicialmente outras opções, hoje, como profissionais do Magistério, eles acreditam que fizeram a escolha correta, o que corrobora a ideia de que, mesmo que a opção não tenha sido, no início, para o curso desejado, isso não significa que não possam ser professores de Geografia reconhecidos e comprometidos com a atividade profissional escolhida, como certifica Cunha (2005).

Em síntese, o conjunto das narrativas reveladas expõe, com clareza, a compreensão dos motivos da escolha do Curso de Licenciatura em Geografia para o grupo de professores investigados. Como vimos, foram diversas as razões que conduziram os sujeitos a escolherem o curso. Nesse sentido, compreendemos que, na maior parte dos casos, essa opção não aconteceu sem desvios ou complicações, mas se configurou, sobretudo, como um processo que abrangeu diversos aspectos, com diferentes formas de inter-relações, às vezes de difícil compreensão e com uma série de possibilidades e de impedimentos na escolha profissional.

No que tange à formação acadêmica desenvolvida no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, os sujeitos egressos revelaram certo distanciamento das disciplinas de conteúdos específicos em relação ao contexto de sua prática profissional. Os professores entrevistados relataram que a discussão sobre as questões pedagógicas que deveriam acompanhar os conteúdos esteve, na maior parte do tempo, fora da formação específica, desconsiderando o que Shulman (2014) caracteriza como conhecimento pedagógico do conteúdo, de fundamental importância no processo de formação e no desenvolvimento profissional docente, especialmente para os professores em início de carreira.

Em relação às disciplinas pedagógicas, também é consenso, entre os docentes investigados, que estas pouco contribuíram para sua formação e sua atuação na educação básica. De modo geral, no entendimento dos professores, quase todas essas disciplinas foram marcadas por lógicas pouco eficientes, e isso revela uma completa ausência de Geografia na reflexão proporcionada por esses componentes curriculares.

Os resultados desta investigação nos sugerem que é preciso conceber e implementar uma estrutura curricular no Curso de Licenciatura, que proporcione aos futuros professores uma formação que possa integralizar os conhecimentos específicos da Geografia aos conhecimentos pedagógicos e vice-versa, porquanto essa falta de integração tem originado uma evidente compartimentação entre o que ensinar e como ensinar.

Nessa direção, podemos afirmar que essa característica dissociativa tem gerado sérios problemas na atividade docente dos recém-ingressos na profissão. Usualmente, o que se segue a essa prática dos cursos de graduação é uma representação pedagógica em sala de aula fortemente conteudista e burocrática por parte dos professores iniciantes, que resulta em aulas descritivas e monótonas, com conteúdos geográficos desconectados da realidade do discente, de seus conflitos e interesses produzidos no tempo e no espaço. Esse fato compromete o desenvolvimento acadêmico e profissional desses docentes e, consequentemente, a qualidade do ensino de Geografia, que passa a ser marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais por parte dos alunos.

Assim, acreditamos que a articulação necessária só pode ser pensada tendo como cenário o aperfeiçoamento da qualidade do ensino nos centros de formação docente. Essa melhoria requer que o professor que atua nos Cursos de Licenciatura também se veja como um formador de professores.

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de Práticas de Ensino, os professores iniciantes deixaram explícito que alguns desses componentes curriculares propiciaram momentos constantes de reflexão sobre a prática docente e um contato mais próximo com a atividade profissional que desenvolveriam. Por outro lado, na visão dos professores, uma parte dessas disciplinas trabalhou os conhecimentos de forma independente da prática e da realidade das escolas e não foram capazes de revelar, de modo satisfatório, particularidades da atuação do professor de Geografia na educação básica. Os problemas maiores parecem localizados, principalmente, na disciplina Prática de Ensino em Cartografia, em que uma parcela considerável dos entrevistados afirma que encontrou dificuldades para ensinar os conteúdos associados ao tema.

Quanto aos Estágios, as informações obtidas em nosso trabalho apontaram que essa atividade, da forma como vem sendo desenvolvida, apresenta lacunas que precisam ser preenchidas, especialmente por revelar limites postos na relação entre as duas principais instituições envolvidas nesse processo: a universidade e a escola básica.

Nesse contexto, acreditamos que sejam necessárias reformulações na estrutura dessa disciplina, no sentido de promover uma cultura mais colaborativa, dialógica e valorativa entre essas duas instituições e os atores envolvidos diretamente no desenvolvimento dessa atividade: os professores orientadores, os estagiários e os professores supervisores, de modo a assegurar aos futuros docentes um acompanhamento mais efetivo e um contato mais próximo com a realidade escolar.

A análise dos dados também nos permitiu constatar que esse modelo habitual de estágio, reduzido à observação e à regência, não tem possibilitado um efetivo processo de formação crítico-reflexiva que propicie ao futuro docente condições para investigar a própria prática. Por essa razão, acreditamos, como Santos (2012), que trabalhar o estágio articulado com a pesquisa pode representar para o futuro professor uma oportunidade de desenvolver novas posturas investigativas, superar a ideia de estágio como prática instrumental e transformar essa atividade em um espaço de mobilização e produção de novos saberes que possibilitem a realização de práticas pedagógicas mais significativas.

Com essas considerações acerca dos desafios enfrentados pelos sujeitos em seus processos de formação inicial, podemos inferir que a formação acadêmica tem se apresentado, em muitos momentos, desvinculada da realidade e da prática docente em sala de aula - e, aqui, cabe acentuar que alguns dos obstáculos identificados no início da trajetória no Magistério resultam da fragilidade dos Cursos de Licenciatura que, ao tratar com negligência certos saberes/conhecimentos considerados fundamentais para a atividade docente, não só colaboram para tornar a inserção profissional ainda mais difícil e complexa como também terminam por acarretar várias necessidades formativas que precisam ser refletidas, discutidas e trabalhadas tendo em vista a superação dos problemas encontrados.

Em relação ao início da carreira no Magistério, os professores iniciantes descreveram essa etapa como um período assinalado por dilemas e desafios relacionados às várias dimensões que envolvem o trabalho docente. Como podemos observar, os sentimentos de "sobrevivência" e de "descoberta" apontados por Huberman (1995) e característicos dos primeiros anos de atuação profissional foram vivenciados pelos cinco sujeitos entrevistados ao ingressarem no Magistério. Em diversos momentos da tese, isso ficou evidente, seja através do "choque de realidade" explicitado de forma recorrente na fala dos professores, seja nas situações de contentamento que serviram para amenizar as dificuldades e fazer com que os jovens docentes continuassem motivados a desenvolver suas atividades na profissão.

O início da atividade docente também foi relatado pelos novos professores de Geografia como um período marcado por uma série de dificuldades que, via de regra, assemelharam-se bastante às indicações presentes na literatura alusiva à temática. Das complicações mais presentes, destacamos os aspectos relacionados à gestão da sala de aula, como: a indisciplina e a falta de interesse e de participação dos alunos; as dificuldades sobre o domínio de determinados conteúdos; as questões burocráticas que envolvem o trabalho docente e as difíceis condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais no Magistério.

Quanto aos dois primeiros aspectos, constatamos que a indisciplina e a falta de interesse dos alunos se configuram como um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores pesquisados. Trata-se, como afirma Lopes (2010), de um problema que consome grande quantidade de energia e ainda parece ser o grande vilão dessa fase, porquanto está presente, de maneira categórica, no discurso de todos os professores entrevistados. Nesse sentido, ressaltamos que tanto Veenman (1988) quanto Marcelo Garcia (1999) vêm ao encontro dessa informação, ao indicar essas dificuldades como uma das mais frequentes nesse período do desenvolvimento profissional do professor. Esta pesquisa confirma isso.

No decorrer dos relatos, também percebemos que parte dos professores iniciantes apresentaram dificuldades relacionadas ao domínio de determinados conteúdos. A esse respeito, é possível observar, mais uma vez, as complicações dos docentes quando precisam desenvolver atividades associadas, principalmente, aos conteúdos cartográficos. Como foi dito antes, esse problema parece ter sido tão relevante para esses novos profissionais que eles os assinalaram como a maior lacuna no tocante ao domínio dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Geografia na educação básica. Assim, eles também fazem uma autocrítica, ao assumir a falta de domínio de uma linguagem que é fundamental para essa disciplina na escola.

Para além das dificuldades de dominar os conteúdos cartográficos, os professores iniciantes também relataram que os conteúdos a serem ensinados na escola básica não foram abordados ou foram tratados de modo esporádico na graduação, o que levou os docentes, em alguns momentos, a questionarem sobre a utilidade de algumas disciplinas no que diz respeito ao vínculo com a atividade profissional a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula.

A burocratização do trabalho docente também foi apontada como um fator de dificuldade. Nos relatos de alguns dos sujeitos entrevistados, eles demonstraram que não estão suficientemente preparados para trabalhar com toda uma área correlata ao ensino, isto é, a parte burocrática que resulta do funcionamento da escola. Foi impactante para alguns desses professores o fato de não saberem fazer um plano de aula, um plano de curso ou, até, preencher um diário de classe.

Esse aspecto também nos remete ao problema da formação acadêmica. Apesar de encontrar, na matriz curricular do curso, as disciplinas ‘Didática’ e ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico’, muitas vezes, os debates nessas disciplinas não foram direcionados para minimizar essas dificuldades, que advêm do trabalho do professor. Portanto, ficou evidente, para uma parcela dos professores investigados, que os aspectos que envolvem o trabalho burocrático são apenas desconfortantes, cansativos e entediantes, mas, para outros, foi uma questão que se colocou como um desafio a ser superado.

Conjunturas desfavoráveis relativas às condições precárias de trabalho também foram destacadas pelos professores de Geografia. Tais condições se expressam nas instalações físicas das escolas, no limitado acesso a recursos e materiais didáticos fundamentais ao desenvolvimento da atividade docente, nas salas de aula quentes e superlotadas, na falta de autonomia e de merenda escolar.

Além desses, outros problemas que os professores neófitos enfrentam são as dificuldades de lidar com os alunos portadores de necessidades especiais e a insegurança relacionada à falta de estabilidade no emprego. Quanto ao primeiro aspecto, alguns professores se "queixaram" da falta de uma formação pedagógica que desse suporte ou tivesse proporcionado mais subsídios para atender aos alunos com essas características. Em relação ao segundo aspecto, os dados da pesquisa revelam que apenas 21,7% dos professores iniciantes têm cargo estável no Magistério. A análise dessa situação permite-nos dizer que, além de enfrentar todos os entraves que caracterizam a fase inicial da atividade docente, os professores de Geografia precisam se preocupar com a insegurança profissional e com a consequente falta de continuidade no emprego, o que, no caso deste estudo, é representado por mais da metade dos novos profissionais que se encontram, nesse momento da carreira, entre o "ser" e o "estar" professor de Geografia, uma incerteza revelada pelo modelo de contrato de trabalho temporário que eles mantêm com as escolas onde atuam.

Dentro desse contexto de trabalho, também foi constatado que os professores de Geografia que estão começando a carreira desenvolvem o seu oficio no Magistério de maneira isolada. Isso indica que os conhecimentos provenientes da atividade docente vêm sendo construídos num cenário de carência de estruturas de apoio por parte dos estabelecimentos de ensino básico e das instituições formadoras, que, de modo geral, pouco se preocupam com o egresso.

Assim, fica evidente a importância de estruturar programas institucionais de apoio, através de grupos colaborativos, destinados, sobretudo, a promover o desenvolvimento pessoal/profissional dos professores e a contribuir para que haja mais discussões e reflexões acerca das necessidades enfrentadas nos primeiros anos da carreira.

Acreditamos que esse cuidado específico com o docente que está iniciando suas atividades no Magistério é necessário, para que ele possa enfrentar, com menos desconfiança e mais tranquilidade, as situações surgidas nos primeiros anos de atividade profissional e transpor, de maneira menos conturbada, os desafios surgidos nessa etapa da carreira, cooperando, dessa forma, para consolidar o exercício do cargo de professor e para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula. É por esse motivo que a

participação em grupos colaborativos em que sejam previstas ações conjuntas entre a universidade e a escola tende a ser uma saída para minimizar a cultura individualista tão presente na atividade profissional docente e que tanto afeta o professor em seus primeiros anos de exercício no Magistério.

Por fim, assim como Cardoso (2013), reconhecemos que os programas de inserção à docência que existem em alguns países europeus são referências importantes que devem ser seguidas. Todavia é necessário compreender que esses programas precisam ser organizados tendo em vista a realidade das escolas brasileiras e, em nosso caso, observando a real conjuntura das escolas do Semiárido nordestino.

Concluímos então, mediante a análise dos dados, à luz das teorias estudadas, que as narrativas produzidas pelos professores investigados apontam para a tese central de que a formação acadêmica ofertada pelo Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, *campus* Cajazeiras, tende a desenvolver uma perspectiva de ensino pouco integrada com a conjuntura real de docência enfrentada pelos professores de Geografia em início de atividade profissional na educação básica. Por essa razão, entendemos que, durante esse período, é essencial criar procedimentos de assistência pedagógica e apoio pessoal, através de grupos colaborativos instituídos por intermédio das escolas e das instituições formadoras, para que esses docentes tenham a possibilidade de ser mais bem qualificado minimizando o "choque de realidade" e os desafios impostos por essa etapa da profissão a fim de fortalecer as suas escolhas profissionais e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas em sala de aula. Em síntese, essa é a tese que advém deste trabalho de pesquisa.

Diante do exposto, ao mencionar os aspectos que foram discutidos ao longo desta caminhada, sob a ótica dos compromissos e dos desafios assumidos para este trabalho, não tivemos a pretensão de esgotar o tema. Certamente, há muito sobre o que se refletir a respeito das questões aqui tratadas e sobre os possíveis caminhos para se pensar numa formação e atuação profissional que deem conta de tantos desafios. Nesse cenário, esperamos que nossa investigação possa apontar para novas reflexões e ampliar o olhar de outros pesquisadores, na perspectiva de melhorar a formação dos professores de Geografia.

Feito este breve apanhado geral, finalizamos a pesquisa com o sentimento de que ainda temos um longo caminho a percorrer, porque, no tocante ao início da docência, especialmente dos professores de Geografia, há, ainda, muito a se investigar. Assim, desejamos que nossas reflexões possam se estabelecer como ponto permanente de discussão nas pesquisas em Geografia e colaborar para despertar o interesse sobre a formação do professor iniciante a sua atuação na escola básica. Esse é o nosso propósito.

REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación: Formación Docente,** Madrid, v. 19, n. 1, p.51-100, abr. 1999. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a02.htm >. Acesso em: 15 nov. 2016.

ABREU, Silvana de. Geógrafo: bacharel-licenciado, pensando a (de)formação geográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA - Fala Professor, 5., 2003, Presidente Prudente. **Anais Eletrônico.** Presidente Prudente: Unesp, 2003. v. 1, p.13-18. CD-ROM.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 1, n. 2, p.19-51, dez. 2011. Semestral. Disponível em: < http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29 >. Acesso em: 20 set. 2016.

ALVES, Sônia. **Professores efetivos, professores substitutos:** caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação. 1998. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. 203 p.

ANDRADE, Eliane Ribeiro et al. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. 225 p. (Pesquisa Nacional UNESCO). Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf >. Acesso em: 26 set. 2015.

ANDRADE, Rafael Ortega de. **O professor iniciante em Geografia:** relações entre a formação inicial e o exercício profissional. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008 >. Acesso em: 26 jun. 2016.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade,** Salvador, v. 22, n. 40, p.95-103, dez. 2013. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526 >. Acesso em: 25 nov. 2015.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2005. P. 39-91.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 280 p.

BEY, Theresa M.; HOLMES, C. Thomas. **Mentoring:** contemporary principles and issues. Kentucky: Association of Teacher Educators, 1992. 122 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. 408 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOLÍVAR, Antônio. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, Antônio (Org.). **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002. p. 15-63.

BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 35-60.

BOUSSO, Regina Szylit et al. Facebook: um novo lócus para a manifestação de uma perda significativa. **Psicologia USP,** São Paulo, v. 25, n. 2, p.172-179, ago. 2014. Quadrimestral. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130022 >. Acesso em: 12 maio 2015.

BRASIL. Breno Augusto Beltrão. CPRM - Serviço Geológico do Brasil (Org.). **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, Estado da Paraíba:** diagnóstico do município de Cajazeiras. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. 10 p. + Anexos. Disponível em: < http://rigeo.cprm.gov.br/xmlui/bitstream/handle/doc/15890/Rel_Cajazeiras.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL. Congresso. Senado. Projeto de Lei nº 6, de 04 de fevereiro de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. **Dispõe sobre a Residência docente na Educação Básica**. Brasília, DF: DSF, 20 abr. 2016. p. 44-44. Disponível em: < https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998 >. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Ed.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep/MEC, 2009. 63 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Comp.). **Censo Escolar da Educação Básica.** 2014. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica >. Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 4 de julho de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF: DOU, 9 jul. 2001. Seção 1, p. 50.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: DOU, 18 jan. 2002a. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena**. Brasília, DF: SEESP, 18 fev. 2002b. p. 1-5. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, DF: CNE, 19 fev. 2002c. p. 1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf >. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRITTON, Edward; PAINE, Lynn Sharp; RAIZEN, Senta. **Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries:** preliminary findings. Washington DC: West Ed, 1999. (National Center for Improving Science Education).

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

CALLAI, Helena Copetti. A Articulação teoria-prática na Formação do Professor de Geografia. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos:** desafios para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161. (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).

CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 6. p. 412-433. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia:** o professor. Panambi: Ed. UNIJUÍ, 2013. 240 p.

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria. **Aprendendo a ser professor:** caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-50.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil:** encantos e desencantos da docência. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CARRASCOSA, Jaume et al. La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de ciencias ha de saber y saber hacer. **Investigación en la escuela,** Valencia, v. 1, n. 14, p.45-61, mar. 1991. Trimestral. Disponível em: < http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/14/R14_4.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2016.

CARTER, Kathy; RICHARDSON, Virgínia. A curriculum for an initial-year-of-teachingp Program. **The Elementary School Journal,** Chicago, v. 89, n. 4, p.405-420, mar. 1989. Trimestral. Disponível em: < http://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/461583 >. Acesso em: 25 jun. 2016.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação Geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2010. p. 39-58.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; CHAVES, Sandramara Matias; MARIN, Alda Junqueira. **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Goiânia: Alternativa, 2002a. p. 189-206.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002b. 127 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2006a. 192 p. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos:** desafios para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006b. p. 109-126.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Formação de professores:** reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2008a. p. 85-104.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008b. 192 p. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no Ensino. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 6. p. 368-391. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p. Tradução de: Bruno Magne.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152 p.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Unesp, 2001. 205 p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.177-299, ago. 1990. Quadrimestral. Disponível em: < https://pt.scribd.com/doc/62595645/Chervel-Andre-Historia-das-disciplinas-escolares >. Acesso em: 15 nov. 2016.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. **Os anos iniciais da docência em Química:** da universidade ao chão da escola. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 53-65.

COSTA, Christine Sertã; OLIVEIRA, Marcia Martins de. **Manual PRD:** Pró-Reitoria de Pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura. Rio de Janeiro: PROPGPEC, 2016. 12 p. Disponível em: < https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2016/05/PRD-2016-manual-B.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2015.

COUTO, Marcos Antônio Campos; ANTUNES, Charlles da França. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um Projeto de Educação. **Revista Terra Livre: as transformações no mundo da Educação,** São Paulo, v. 1, n. 14, p.29-40, jun. 1999. Semestral. Disponível em: < http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 3, n. 54, p.525-536, dez. 2004. Quadrimestral. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/download/397/294 >. Acesso em: 26 mar. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2005. 182 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a Academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 4. p. 129-149. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

DIAS, Angélica Mara de Lima. **Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935)**. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem:** alguns desafios no início da carreira. 1998. 263 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

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

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Learning to Teach. In: SHULMAN, Lee S; SYKES, Gresham (Org.). **Handbook of teaching and policy.** New York: Logman, 1983. p. 150-170.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record,** Michigan, v. 103, n. 6, p.1013-1055, dez. 2001. Bimestral. Disponível em: < http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf >. Acesso em: 13 fev. 2016.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais Eletrônicos.** Caxambu: ANPED, 2005. p. 1 - 17. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08183int.pdf >. Acesso em: 16 mar. 2015.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 50, p.103-119, abr. 2000. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf >. Acesso em: 21 jun. 2016.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000. p. 33-36.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 312 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 77 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.230-254, ago. 1990. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.ivorgoodson.com/files/19_Tornando-se_uma_materia_academica-Teoria e Educacao-IGoodson.pdf >. Acesso em: 15 out. 2016.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GOLD, Yvonne. Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: a critical dimension. In: BEY, T.; HOLMES, C. **Mentoring:** contemporary principles and issues. Reston: Association of Teachers Educators, 1992. p. 25-34.

GOLD, Yvonne. Beginning Teacher Support: attrition, mentoring, and induction. In: SIKULA, Josef; BUTTERY, Thomas John; GUYTON, Amy (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education.** 2. ed. New York: Macmillan, 1997. p. 548-594.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2003. 170 p.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e Sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GÓMEZ, Angel Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001. 320 p. Tradução de Ernani Rosa.

GORODETSKY, Malka; BARAK, Judith; HARARI, Haya. A Cultural-Ecological Edge: a model for a collaborative community of practice. In: ZELLERMAYER, Michal; MUNTHE, Elaine (Org.). **Teachers Learning in Communities:** international perspectives. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. p. 99-111.

GRACIANO, Ana Rita; FIALHO, Isabel. Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de infância. **Repositório da Universidade de Évora,** Évora, p.1-10, fev. 2008. Bimestral. Disponível em: < http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5081/1/Resumo Livro.pdf >. Acesso em: 25 maio 2015.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. 153 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

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

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Eletrônico:** versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/ >. Acesso em: 16 jan. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 128 p.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 52, n. 1, p.39-58, abr. 2004. Quadrimestral. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270 >. Acesso em: 15 abr. 2016.

KAERCHER, Nestor André et al. A inserção profissional da Geografia na sociedade. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS: os outros 500 na formação do território brasileiro, 12., 2000, Florianópolis. **Anais Eletrônico.** Florianópolis: AGB, 2000. p. 79 - 92.

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

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340 p. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri.

LEÃO, Vicente de Paula. **A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em Nível Superior.** 2008. 121 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LEÃO, Vicente de Paula. Os Cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 15-45.

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

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. Concebir la Geografía Escolar desde uma nueva perspectiva: uma disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletin de la A.G.E.**, Madrid, n. 33, p. 173-186, 2002. Disponível em: < file:///E:/Downloads/421-412-1-PB%20(1).pdf >. Acesso em: 8 mar 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 68, p.239-277, dez. 1999. Semestral. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013 >. Acesso em: 29 mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Desafios teóricos, práticos e técnicos da integração entre a Didática e as Didáticas específicas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1., 2003, Goiânia. **Anais Eletrônico.** Goiânia: CEPED, 2003. p. 1 - 5.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 29, n. 2, p.85-98, dez. 2004. Semestral. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3841 >. Acesso em: 15 maio 2016.

LIMA, Emília Freitas de. Introdução. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livros, 2006. p. 9-16.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê?: o que dizem alguns estudos. **Revista Educação & Linguagem,** São Paulo, v. 10, n. 15, p.138-160, jul. 2007. Semestral. Disponível em: < https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/el/article/download/161/171 >. Acesso em: 10 set. 2015.

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

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores:** um estudo e proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 337 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, Amélia. Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante. In: LOPES, Amélia. **Ser professor do 1º ciclo:** construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 85-92.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 1, n. 9, p.51-75, dez. 1998. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_09.pdf >. Acesso em: 29 jun. 2016.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente,** Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p.11-49, dez. 2010. Semestral. Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf >. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

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

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

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia.** 2010. 188 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010. 347 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MIRA, Marilia Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A relação Universidade-Escola no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia: desafios e possibilidades. **Revista EntreVer,** Florianópolis, v. 2, n. 3, p.184-199, dez. 2012. Semestral. Disponível em: < http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/download/2012/2523 >. Acesso em: 14 ago. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (Org.). **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-162.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCar, 2006. 203 p.

MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimento de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores:** práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p. 121-126.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, abr. 1999. Quadrimestral. Disponível em: < https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise de conteudo-1999.pdf? >. Acesso em: 12 jun. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-37.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2008. 245 p.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 2005. 238 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 87, n. 217, p.382-400, dez. 2006. Quadrimestral. Disponível em: < http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/812/787 >. Acesso em: 15 jul. 2015.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. 216 p.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 232p.

OCHOA, Luís Antônio Reyes. **Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia:** preocupaciones, problemas e desafios. 2011. 550 f. Tese (Doutorado) - Curso de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de La Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. 249 p.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999. 221 p.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais Eletrônico.** Curitiba: EDUCERE, 2008. p. 4372 - 4386. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf >. Acesso em: 11 jul. 2016.

PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Revista Terra Livre: as transformações no mundo da Educação,** São Paulo, v. 1, n. 14, p.41-47, jun. 1999. Semestral. Disponível em: < http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2016.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

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

PEZZATO, João Pedro. **Formação docente e Geografia Escolar:** um estudo de caso entre Brasil e Espanha. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 86 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3ª ed. São Paulo. Cortez Editora. 2008. 296 p.

PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar:** a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. 2010. 253 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000).** 2003. 277 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geociências, Instituto de Geociências, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses** 1967-2003. Goiânia: Editora Vieira, 2005, 285 p.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Formação de professores:** concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 91-108.

PIRES, Lucineide Mendes. **Culturas geográficas de alunos-jovens:** uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. 277 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PONTE, João Pedro da et al. O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação,** Lisboa, v. 10, n. 1, p.31-45, abr. 2001. Quadrimestral. Disponível em: < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O- (Indução-RE).pdf >. Acesso em: 25 mar. 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Licenciandos da Geografia e as representações sobre o 'Ser Professor'. **Revista Terra Livre: Geografia, Política e Cidadania,** São Paulo, v. 1, n. 11-12, p.189-207, jul. 1996. Semestral. Disponível em: < http://www.agb.org.br/files/TL_N11_12.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Revista Terra Livre: Geografia, Política e Cidadania,** São Paulo, v. 1, n. 15, p.145-154, jul. 2000. Semestral. Disponível em: < http://www.agb.org.br/files/TL_N15.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2001. p. 111-142.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Convergências e tensões na Formação de Professores de Geografia: a formação inicial do professor - debates. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 6. p. 457-472. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário**: um "corpo estranho" no quotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. 2008. 545 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de Mentoria Online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Revista Educação & Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 1, p.77-95, abr. 2008. Quadrimestral. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006 >. Acesso em: 15 fev. 2015.

ROCHA, Gisele Antunes. **A construção do início da docência:** uma doutora em Educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental. 2005. 259 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 12, n. 34, p.94-103, abr. 2007. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf >. Acesso em: 25 nov. 2016.

ROLIM, Eliana de Souza. **Patrimônio arquitetônico de Cajazeiras - PB:** memória, políticas públicas e educação patrimonial. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-

graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ROSA, Cláudia do Carmo. **O estágio na formação do professor de Geografia:** a relação universidade e escola básica. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, Ana Paula Silva dos et al. **O Semiárido Brasileiro - Riquezas, Diversidades e Saberes.** 2. ed. Campina Grande: INSA, 2014. 73 p.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa:** caminhos a percorrer na formação docente em Geografia. 2012. 148 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. **Licenciaturas:** diferentes olhares na construção de trajetos de formação. 2003. 303 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de (Org.). **Ensino de Ciências:** fundamentos e abordagens. Campinas: Editora Vieira, 2000. p. 12-41.

SCHÖN, Donald Alan. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SHIMIZU, Rita de Cassia Gromoni. **Leitura curricular da formação de professores de Geografia**: Brasil, Espanha e Portugal. 2015. 170 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2015.

SMITH, Thomas Michael; INGERSOLL, Richard. What are the effects of induction and mentoring on begininng teachers tunover? **American Educational Research Journal,** Pennsylvania, v. 41, n. 3, p.681-714, abr. 2004. Quadrimestral. Disponível em: < http: //repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs >. Acesso em: 26 maio 2015.

SERPELL, Zewe. Beginning Teacher Induction: a review of the literature. **Eric - Institute of Education Sciences: American Association of Colleges for Teacher Education,** Washington DC, v. 783, n. 443, p.1-45, 07 jul. 2000. Semanal. Disponível em: < h ttp://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443783.pdf >. Acesso em: 25 abr. 2015.

SERRAZINA, Maria Lourdes; OLIVEIRA, Isolina. Novos professores: primeiros anos de profissão. **Quadrante,** Lisboa, v. 11, n. 2, p.55-73, jul. 2002. Trimestral. Disponível em: < http:

//repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/860/1/Novos professores.pdf >. Acesso em: 30 maio 2016.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** Stanford, v. 2, n. 15, p.4-14, fev. 1986. Bimestral. Disponível em: < http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2016.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: Formação de Professores,** São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Semestral. Disponível em: < http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293 >. Acesso em: 20 dez. 2016.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular Prática Profissional na Licenciatura de Geografia do CEFET-RN (1999-2006)**. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SIKES, Patrícia. The life cycle of teacher. In: BALL, Stephen; GOODSON, Ivor. **Teachers lives and careers.** Philadelphia: The Falmer Press, 1985. p. 27-60.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade:** estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 189 p.

SOUTO, Benise Nazaré dos Reis. **Ensinar a ensinar e aprender a ensinar:** representações de professores e alunos em relação à formação inicial dos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Amapá. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia**. Campina Grande: Bagagem, 2003. 109 p.

SOUSA, Kássia Rejane Pereira de. **As relações de poder no processo de criação do Ensino Superior na cidade de Cajazeiras - PB, nos anos de 1970.** 2011. 78 f. Monografia (Especialização) - Curso de Programa de Pós-graduação em História do Semiárido Nordestino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Representações sociais dobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente - SP:** implicações para a formação inicial. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber acadêmico: Revista Multidisciplinar da UNIESP,** São Paulo, v. 8, n. 1, p.35-45, dez. 2009. Semestral. Disponível em: < http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8 >. Acesso em: 15 mar. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. 184 p.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 105-129.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no Magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 112-128.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 73, n. 21, p.209-244, dez. 2000. Semestral. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf >. Acesso em: 15 mar. 2016.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Proposta da UFCG ao REUNI**. Campina Grande: UFCG, 2007. 51 p. Disponível em: < http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/reuni/proposta_reuni.pdf >. Acesso em: 24 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia**. Cajazeiras: UFCG, 2008. 76 p. Disponível em: < http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/NOVO_PROJETO_PEDAGOGICO_PPC_2008.pdf >. Acesso em: 24 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** (PDI 2014 - 2019). Campina Grande: UFCG, 2014. 150 p. Disponível em: < http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI_da_UFCG_outubro_de_2014.pdf >. Acesso em: 24 maio 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 87, n. 216, p.178-187, ago. 2006. Quadrimestral. Disponível em: < http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767 >. Acesso em: 15 nov. 2015.

VALLI, Linda. Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement. **Action in Teacher Education,** Washington Dc, v. 14, n. 1, p.18-25, jun. 1992. Trimestral. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1080/01626620.1992.10462795 >. Acesso em: 20 set. 2016.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research,** Pennsylvania, v. 54, n. 2, p.143-178, jun. 1984. Trimestral. Disponível em: < http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543054002143 >. Acesso em: 30 maio 2016.

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

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia - Algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; PONTUSCHKA, Nídia Nacib**. Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005. 127 p.

WANG, Jian; ODELL, Sandra; STRONG, Michael. Conversations about teaching: learning from three novice-mentor pairs. In: DANGEL, Julie Rainer (Ed.) **Research on Teacher Induction**: Teacher Education Yearbook XIV. Toronto: Rowan and Littlefield Publishers, 2006. p. 125-144.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Prática de ensino e formação de professores**: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. 2010. 244 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994. 208 p.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p.226-237, ago. 2006. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf >. Acesso em: 25 jun. 2015.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Caxias do Sul: EDUSC, 1999. 175 p.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. **A formação do professor de Geografia**: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas. 2013. 202f. Tese (Doutorado). Instituto de Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal Uberlândia - Uberlândia, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de apresentação aos possíveis interlocutores da pesquisa

Prezados/as Professores/as,

Muitos de vocês já me conhecem. Sou Rodrigo Pessoa, professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras, e no momento desenvolvo uma pesquisa de Doutorado, cujo objeto de análise são professores de Geografia em início de carreira. Esta pesquisa será realizada sob a orientação da Prof.ª Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque e faz parte das atividades que devo desenvolver no Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* João Pessoa - PB.

Intitulada como "**Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional"**, a pesquisa tem o objetivo de analisar o início da trajetória docente dos professores de Geografia recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação profissional onde estão inseridos.

Para tanto, estamos entrando em contato com todos os professores iniciantes, recém-egressos desta Instituição, visando identificar o perfil dos que se encontram em início de suas atividades no Magistério, bem como reunir informações acerca da formação profissional.

Certos de sua colaboração, estamos enviando um questionário, com o objetivo de traçar seu perfil pessoal, profissional e acadêmico e de poder consultar se você teria a disponibilidade e o interesse em participar da segunda etapa (entrevista individual) desta pesquisa.

Vale ressaltar que sua participação será voluntária, e as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, para preservar sua identidade.

Acreditamos que os resultados da pesquisa poderão contribuir de forma positiva para o debate e a melhoria das condições de ensino do Curso de Licenciatura em Geografia, do qual você foi aluno. Caso tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode entrar em contato com o pesquisador responsável, através dos e-mails abaixo.

Sua participação é muito importante, e sem sua preciosa contribuição, o trabalho é inviável, portanto, desde já, agradecemos por sua colaboração e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Aguardamos o retorno de todos vocês!

Atenciosamente,

Rodrigo Bezerra Pessoa
(Doutorando - PPGG/UFPB)
E-mail: prof.rodrigo@ig.com.br /
geograforodrigo@gmail.com

Maria Adailza Martins de Albuquerque
(Orientadora - PPGG/UFPB)

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da pesquisa: **PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL**
Pesquisador: **Rodrigo Bezerra Pessoa**
Orientadora: **Prof.ª Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque**

Você está sendo convidado/a a participar desta pesquisa, cujo objetivo é de analisar o início da trajetória docente dos professores de Geografia recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação profissional onde estão inseridos.

Ao participar da pesquisa, você permitirá que o investigador faça a coleta de dados, com o propósito de obter informações pertinentes para a execução do estudo, através da aplicação do questionário e da realização da entrevista semiestruturada a partir de um roteiro planejado. A utilização do questionário e da entrevista tem o intuito de obter informações e esclarecimentos alusivos à formação e à atuação do professor iniciante de Geografia e está subdividida em temas centrais, pautado nos seguintes eixos de investigação: o perfil do professor em início de carreira; a trajetória pessoal, formativa e profissional; a opção pelo Curso de Licenciatura; a formação acadêmica e os primeiros anos de atividade docente.

É importante frisar que sua participação é totalmente voluntária e que, a qualquer instante, você poderá desistir e retirar seu consentimento sem que isso lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Esclarecemos, ainda, que a entrevista precisa ser gravada em áudio, para, posteriormente, ser transcrita e analisada.

Ressaltamos que lhe é plenamente garantido o acesso às informações alusivas a esse trabalho, inclusive para esclarecer quaisquer dúvidas acerca de sua participação. Além disso, asseguramos a privacidade quanto à sua identidade assim como outros nomes que forem mencionados por você na entrevista. Informamos que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, que sua participação no processo investigatório não acarretará em forma de aporte financeiro e que você poderá optar por exclui, total ou parcialmente, alguma gravação, se assim desejar.

Por fim, reiteramos que os procedimentos utilizados neste trabalho estão de acordo com os critérios da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, segundo a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Feitos esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma voluntária para participar do estudo.

Consentimento livre e esclarecido

Depois de ser devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta investigação e autorizo a divulgação dos dados obtidos no estudo, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que o estudo poderá trazer para se compreender bem mais a discussão sobre os processos formativos de professores iniciantes de Geografia.

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador

_____

Assinatura da orientadora

Uma via deste termo ficará em seu poder. Desde já, agradeço por sua atenção e colaboração na realização da pesquisa.

Atenciosamente,

Rodrigo Bezerra Pessoa
(Doutorando. PPGG/UFPB)
E-mail: prof.rodrigo@ig.com.br

Maria Adailza Martins de Albuquerque
(Orientadora. PPGG/UFPB)

APÊNDICE C - Questionário de caracterização do perfil dos professores iniciantes de Geografia

Prezado/a Professor/a,

Este questionário faz parte de uma pesquisa acerca dos **Professores de Geografia em início de carreira,** que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Precisamos de sua colaboração para desenvolver este estudo, respondendo às questões propostas abaixo.

Responda com sinceridade, pois nos comprometemos em manter seu nome sob sigilo. O questionário preenchido deverá ser salvo e enviado para os seguintes e-mails: **prof.rodrigo@ig.com.br / geografo rodrigo@gmail.com**

Desde já, nos colocámos à disposição para as informações adicionais que se fizerem necessárias e agradecemos pela colaboração.

Rodrigo B. Pessoa
Doutorando em Geografia - UFPB

Maria Adailza M. de Albuquerque
Orientadora - UFPB

(As questões subjetivas devem ser respondidas no espaço em branco; e as objetivas devem ser assinaladas com um "X").

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Telefone/s para contado:

( ) ( )

1.4 E-mail para contato:

1.5 Sexo:

☐ Masculino;

☐ Feminino.

1.6 Em que estado você reside?

1.7 Em que município você reside?

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

☐ Branca;
☐ Amarela;
☐ Parda;
☐ Indígena.
☐ Preta;

1.9 Qual é o seu estado civil?

☐ Solteiro;
☐ Divorciado;
☐ Casado ou união estável;
☐ Viúvo.
☐ Separado;

2 FORMAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA

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

☐ Escola pública, exclusivamente;
☐ Escola pública e privada.
☐ Escola privada, exclusivamente;

2.2 Onde cursou o ensino médio?

☐ Escola pública, exclusivamente;
☐ Escola pública e escola privada.
☐ Escola privada, exclusivamente;

3 DADOS ACADÊMICOS

3.1 Nível de formação profissional:

Graduação: **Licenciatura em Geografia**

3.1.1 Ano de início do curso:

3.1.2 Ano de conclusão do curso:

3.2 Turno:

☐ Diurno; ☐ Noturno.

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

☐ Atividades de monitoria;

☐ Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores do curso;

☐ Atividades em projetos de extensão conduzidos por professores do curso;

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

☐ Atividades em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC);

☐ Atividades em Programa de Licenciatura (PROLICEN);

☐ Atividades desenvolvidas através do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX);

☐ Não participei, porque não me interessei;

☐ Não participei, porque não tive oportunidade;

☐ Não participei, porque não tive conhecimento;

☐ Não participei, porque não tive tempo.

☐ Outra/as. Qual/is?

3.4 Você trabalhava enquanto fazia o Curso de Geografia?

☐ Sim, durante todo o curso; ☐ Sim, na menor parte do curso;

☐ Sim, na maior parte do curso; ☐ Não.

3.5 Você cursou Pós-graduação?

☐ Sim; ☐ Em andamento.

☐ Não;

Se sim, qual modalidade?

☐ Especialização; ☐ Doutorado.

☐ Mestrado;

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

3.6 A formação obtida no âmbito da graduação preparou-o/a para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio?

☐ Sim, plenamente;

☐ Sim, parcialmente;

☐ Sim, minimamente;

☐ Não.

4 DADOS PROFISSIONAIS

4.1 Atualmente você leciona no ensino básico (5º ao 9º ano do ensino fundamental ou ensino médio) a disciplina Geografia?

☐ Sim, no ensino fundamental;

☐ Sim, no ensino médio;

☐ Sim, no ensino fundamental e no ensino médio;

☐ Não, atualmente não estou ensinando.

4.2 Além da disciplina Geografia, você leciona outra disciplina?

☐ Sim;

☐ Não.

Se sim, qual/is?

4.3 Qual a sua situação funcional na/s escola/s em que trabalha como professor de Geografia?

☐ Efetivo (Concursado);

☐ Empregado, com carteira assinada;

☐ Empregado, sem carteira assinada;

☐ Prestador de serviço por contrato temporário;

☐ Prestador de serviço sem contrato;

☐ Substituto (Licença gestante, licença prêmio etc.);

☐ Outro. Qual?

4.4 Há quanto tempo você exerce o Magistério como professor de Geografia? (em meses e anos)

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

☐ 2011
☐ 2012
☐ 2013
☐ 2014
☐ 2015
☐ Se outro, qual?

4.6 Depois de concluir o Curso de Geografia, quanto tempo, aproximadamente, você demorou para obter o seu primeiro emprego como professor dessa disciplina?

☐ Menos de um ano;
☐ De um a dois anos;
☐ De dois a três anos;
☐ De três a quatro anos;
☐ De quatro a cinco anos;
☐ Mais de cinco anos;
☐ Antes de terminar a graduação.

4.7 Em qual rede de ensino você trabalha como professor de Geografia?

☐ Rede pública;
☐ Rede particular;
☐ Rede pública e particular.

4.8 Em quantos estabelecimentos de ensino você leciona atualmente como professor de Geografia?

☐ Em Um;
☐ Em Dois;
☐ Em Três;
☐ Em quatro ou mais escolas;
☐ Não estou ensinando.

4.9 Exceto a/s escola/s onde você está atuando, em quantas escolas já lecionou Geografia?

☐ Em nenhuma escola;
☐ Em uma;
☐ Em duas;
☐ Em três;
☐ Em quatro ou mais escolas.

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

☐ Pela manhã;

☐ À tarde;

☐ À noite.

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

☐ Até 10 horas;

☐ Entre 10 e 20 horas;

☐ Entre 20 e 30 horas;

☐ Entre 30 e 40 horas;

☐ Mais de 40 horas.

4.12 Em qual/ais município/s você atua como professor de Geografia?

4.13 Exerce outra atividade profissional além da docência em Geografia?

☐ Sim;

☐ Não.

Se sim, qual atividade?

4.14 Qual a sensação a respeito de sua estabilidade no emprego na atual Escola?

☐ Muito seguro;

☐ Seguro;

☐ Inseguro;

☐ Muito inseguro.

4.15 Em relação aos seus vencimentos mensais, provenientes exclusivamente do Magistério, você se enquadra na faixa salarial de:

☐ Até um salário mínimo (R$ 788,00 - Setecentos e oitenta e oito reais);

☐ Até dois salários mínimos;

☐ Até três salários mínimos;

☐ Até quatro salários mínimos;

☐ Até cinco salários mínimos;

☐ Até seis salários mínimos;

☐ Mais de seis salários mínimos.

5 NECESSIDADES DE APOIO

5.1 Você tem necessidade de apoio para lidar com a inclusão de alunos considerados portadores de necessidades especiais?

☐ Pouca ou nenhuma;
☐ Alguma;
☐ Razoável;
☐ Muita;
☐ Extrema.

6 SEGUNDA FASE DA PESQUISA

6.1 Gostaria de participar da segunda etapa desta pesquisa?

☐ Sim;
☐ Não.

A segunda etapa desta pesquisa consistirá de um estudo de caso mais aprofundado. Como instrumento para a coleta dos dados, utilizaremos a entrevista com os professores selecionados.

7 INFORMAÇÕES ADICIONAIS

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

Obrigado!

APÊNDICE D - Entrevista semiestruturada: roteiro geral

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Dados pessoais

1.1.1 Qual sua idade?

1.1.2 Conte-me um pouco sobre a história de sua vida.

1.2 Dados profissionais

1.2.1 Qual sua carga horária na disciplina Geografia?

1.2.2 Em quantas escolas, turmas/turnos você leciona Geografia? Quais os anos?

2. TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Você poderia fazer um breve relato de sua formação na escola básica?

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

3. OPÇÃO PELO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFCG

3.1 Como e por que você escolheu fazer o Curso de Licenciatura em Geografia? Por que escolheu a UFCG para fazer esse curso?

4. FORMAÇÃO ACADÊMICA

4.1 Na formação inicial, os professores das disciplinas de conteúdo específico (Cartografia, Climatologia, Geografia urbana, Geografia agrária, Geomorfologia etc.) se preocupavam em preparar o licenciando para atuar na escola básica? Caso positivo, como era feita essa preparação? Como esses conteúdos eram abordados?

4.2 De que forma as disciplinas da área pedagógica contribuíram para sua formação e atuação como professor de Geografia? Em sua opinião, que contribuições elas deveriam dar?

4.3 Como você avalia as disciplinas de Práticas de Ensino cursadas na graduação? Houve aulas adequadas ou desconectadas da realidade da sala de aula da escola básica? Como eram ministradas essas aulas na universidade?

4.4 Como você avalia as disciplinas de estágios cursadas na graduação? Elas proporcionaram condições de efetivo aprendizado?

4.5 A formação recebida no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG preparou você para atuar como docente na educação básica? Em que ela contribui para sua formação? Em que falhou?

4.6 Tendo em vista sua atuação profissional, o que precisa melhorar no Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG para melhor formar os futuros professores?

5. EXPERIÊNCIAS INICIAIS DA DOCÊNCIA (OS TRÊS PRIMEIROS ANOS)

5.1 Ingresso na profissão

5.1.1 Descreva como tem sido seus primeiros anos de docência.

5.1.2 Como você se sentiu nas primeiras experiências em sala de aula como professor/a de Geografia? Por quê?

5.1.3 De acordo com a literatura, os primeiros anos da atividade profissional docente são assinalados pela "sobrevivência" e pela "descoberta". O que foi mais intenso para você: a "sobrevivência", a "descoberta" ou ambos? Justifique.

5.1.4 A literatura acerca do professor iniciante fala em "choque de realidade" no início da carreira profissional. Isso aconteceu com você? De que maneira?

5.2 Dificuldades/problemas enfrentados no início da carreira

5.2.1 Que tipo de dificuldades você vem vivenciando nesse início de carreira? A universidade preparou-o/a para enfrentar essa realidade? Como você tenta superá-la?

5.2.2 Quais são os maiores problemas/dificuldades que você encontra para ministrar as aulas de Geografia? Em que medida essas dificuldades estão relacionadas com a formação que você recebeu no Curso de Licenciatura em Geografia?

5.3 Condições de trabalho

5.3.1 Como são as condições em que você trabalha na/s escola/s onde leciona?

5.4 O lugar dos conteúdos de Geografia e o seu ensino nos anos inicias da docência

5.4.1 No dia a dia, você consegue aplicar em suas aulas os conteúdos estudados na graduação? De que forma? De exemplos.

5.4.2 Quais os conteúdos com que você tem mais dificuldade/s de trabalhar? Por quê? Essa/s dificuldade/s tem/têm a ver com a/s deficiência/s da/s disciplina/s cursada/s na formação inicial? Esses conteúdos eram abordados na graduação? Como eram abordados? Como enfrenta o problema?

5.5 Apoio

5.5.1 Você teve algum tipo de assistência ou orientação que o/a auxiliasse quando iniciou a carreira docente? Caso positivo, que forma de assistência obteve? Qual a relevância dessa ajuda para você? Em que ela contribuiu nesse início de atividade profissional?

5.5.2 Em sua opinião, quais são os fatores que podem ajudar um professor iniciante a integrar-se na escola?

5.5.3 Você acha que faltou algo em seu Curso de Licenciatura para uma inserção de maneira mais tranquila na profissão? O quê?

5.5.4 O que você pensa sobre a possibilidade de existir um programa de formação que proporcione ao professor de Geografia em início de carreira ajuda e orientação nos primeiros contados com a atividade profissional docente?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Gostaria de dizer mais alguma coisa que não foi contemplada nesta entrevista e que acha importante relatar?

ANEXOS

ANEXO A - Primeira estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras

CÓDIGO / DISCIPLINA Currículo Mínimo – 1.860 horas-aula		CRÉD.	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
5102016	GEOGRAFIA FÍSICA I	05	75	-
5102017	GEOGRAFIA FÍSICA II	05	75	Geografia Física I
5102018	GEOGRAFIA FÍSICA III	04	60	Geografia Física II
5102019	GEOGRAFIA FÍSICA IV	05	75	Geografia Física III
5102027	BIOGEOGRAFIA I	04	60	-
5102028	BIOGEOGRAFIA II	04	60	Biogeografia I
5102020	GEOGRAFIA HUMANA I	05	75	-
5102021	GEOGRAFIA HUMANA II	05	75	Geografia Humana I
5102022	GEOGRAFIA HUMANA III	04	60	Geografia Humana II
5102026	GEOGRAFIA REGIONAL	05	75	-
5102023	GEOGRAFIA DO BRASIL I	05	75	-
5102024	GEOGRAFIA DO BRASIL II	05	75	Geografia do Brasil I
5102025	GEOGRAFIA DO BRASIL III	05	75	Geografia do Brasil II
5102029	CARTOGRAFIA I	04	60	-
5102030	CARTOGRAFIA II	05	75	Cartografia I
5102041	ANTROPOLOGIA CULTURAL	04	60	-
5102054	MINERALOGIA I	04	60	-
5102055	MINERALOGIA II	04	60	Mineralogia I
5103001	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	06	90	-
5103002	DIDÁTICA	06	90	Psicologia Educacional
5103003	EST. FUNC. DO ENS. DE I e II GRAUS	06	90	-
5103008	PRÁT. DE ENS. DE GEOGRAFIA	08	240	Didática
5103168	TEG (Comp. Prát. de Ensino em Geografia)	02	60	-
5102177	GEOGRAFIA DA PARAÍBA	04	60	-
Compl. Obrigatórias – 270 horas-aula				
5102036	SOCIOLOGIA I	03	45	-
5103013	LÍNGUA PORTUGUESA I	05	75	-
5103037	LÍNGUA ESTRANGEIRA I	05	75	-
5102037	SOCIOLOGIA II	05	75	Sociologia I
Comp. Optativas / 210 horas-aula				
5102158	CONS. REC. NAT. POL. AMBIENTAL	04	60	Biogeografia II
5103012	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	30	-
5102035	FILOSOFIA GERAL	03	45	-
5102157	GEOLOGIA GERAL	04	60	-
5102156	INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA	04	60	-
5102161	ORG. REG. DO ESPAÇO TERRESTRE	04	60	Introdução à Geografia
5102039	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS	05	75	-
5102010	HISTÓRIA DO BRASIL I	05	75	-
5102011	HISTÓRIA DO BRASIL II	05	75	História do Brasil I
5103152	L. ESTRANGEIRA II	03	45	Língua Estrangeira I
5103150	L. PORTUGUESA II	05	75	Língua Portuguesa I
5102040	PSICOLOGIA GERAL	04	60	-
5102034	TEORIA GERAL DO ESTADO	03	45	-
	TOTAL (Mínimo Geral)	**146**	**2.340**	

ANEXO B - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras.

Cajazeiras, março de 2008.

EQUIPE RESPONSÁVEL

Elaboração do Projeto

Profa. Dra. Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa
Prof. Dr. Josenilton Patrício Rocha

Colaboradores do Projeto

Prof. Ms. Marcos Assis Pereira de Souza
Prof. Dr. Sérgio Murilo Araújo

Documentos Consultados:

Resolução Nº. 2, de 27 de agosto de 2004.
Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003.
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.
Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.
Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002.
Parecer CNE/CES 492 de 03 de abril de 2001.
Parecer CNE/CES 1363 de 12 de dezembro de 2001.
Parecer CNE/CP de 28 de outubro de 2001.
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Decreto Nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999.

SUMÁRIO

1 Introdução..... 5
2 Justificativa..... 6
3 Histórico do Curso..... 7
4 Perfil do Curso..... 9
5 Objetivo do Curso..... 10
6 Perfil do formando..... 11
7 Competências..... 13
8 Habilidades..... 13
9 Organização Curricular do Curso..... 15
9.1 A Prática como Componente Curricular..... 15
9.2 O Estágio Curricular Supervisionado..... 17
10 O Trabalho de Conclusão de Curso..... 20
11 Atividades Complementares..... 20
12 Estrutura Curricular 23
13 Integralização Curricular..... 26
14 Distribuição dos Componentes Curriculares por Período..... 28
15 Ementário e Referência Bibliográfica..... 34
15.1 Disciplinas Obrigatórias – Conteúdo Específico..... 34
15.2 Disciplinas Obrigatórias – Conteúdo Complementar..... 45
15.3 Disciplinas Pedagógicas..... 57
15.3.1 Disciplinas Pedagógicas Práticas como Componente Curricular..... 56
15.3.2 Disciplinas Pedagógicas Práticas como Estágio Supervisionado em Regência e em Pesquisa..... 61
15.3.3 As Didáticas..... 65
15.4 Tópicos Especiais em Geografia..... 68
16 Condições de Oferta dos Cursos..... 72
16.1 Infraestrutura..... 72
16.2 Recursos Humanos..... 72
17 Avaliação do Projeto Pedagógico..... 73

A geografia é a ciência que estuda a organização do espaço geográfico pelo homem, espaço este, sinônimo de espaço humano, sinônimo de espaço social (SANTOS, 1979).

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a qualidade do ensino e do profissional que se quer colocar no mercado de trabalho têm representado uma preocupação por parte de setores do governo federal responsáveis pelo tema e, também, por parte dos profissionais da educação. Na Constituição Federal, promulgada no fim da década de oitenta, a educação é posta como o instrumento capaz de promover o desenvolvimento sustentável e superar as desigualdades sociais. É inegável que nas últimas duas décadas essa temática vem ocupando um lugar de destaque. Pauta de inúmeros foros, a educação, por fim, começa a receber o tratamento que lhe é devido.

A reformulação dos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior forma parte das mudanças objetivadas pelo governo federal. O cerne da questão consiste em otimizar o processo de formação dos professores que vão atuar no ensino médio e fundamental. Visa, por uma parte, a qualidade do ensino superior e, de outra, a excelência dos profissionais que serão lançados no mercado de trabalho, aspectos estes considerados como os caminhos para promover o desenvolvimento sustentável e superar as desigualdades sociais.

Uma das principais críticas ao atual modelo de formação desenvolvido se refere ao preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, tem mantido um formato tradicional. O Relatório do Parecer CNE/CP 9/2001, reconhece deficiências no preparo dos professores cuja formação não contempla muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente entre as quais se destacam: a) orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos b) comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos, c) assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, d) incentivar atividades de enriquecimento cultural e) desenvolver práticas investigativas f) elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares g) utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e, h) desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

No caso específico do Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, o atual projeto pedagógico remonta ao final dos anos 70 não contemplando assim as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior o que inclui, além dos aspectos citados anteriormente, outros relacionados aos conteúdos específicos, resultado do processo de transformação da sociedade mundial nas últimas décadas e inexistentes na atual estrutura curricular. A isso se acrescenta uma defasagem no que se refere ao conhecimento e uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Estes aspectos exigem não somente a sua imediata reformulação, mas, também, a dotação de toda uma infraestrutura.

Na verdade, ainda que o Curso de Geografia e o Projeto Pedagógico remonte ao final dos anos 70, nestes quase trinta anos, pouco foi feito no sentido de otimizar a formação dos futuros professores do Centro de Formação de Professores. A sua reformulação e imediata implantação se apresentam não somente como uma exigência, mas, sobretudo, como uma necessidade. A presente proposta, representa, na realidade, um novo Curso de Geografia para o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

2 JUSTIFICATIVA

As últimas décadas são marcadas por importantes mudanças no conjunto da sociedade humana. Novas formas de produzir, existir, ser, estar, acontecer e comunicar têm exigido cada vez mais mudanças de ordem qualitativas nas diversas esferas de realização da sociedade, o que inclui a formação de professores da educação básica, em curso de nível superior. Frente a essa nova realidade, o sistema de ensino brasileiro vem desde os anos 80 dedicando especial atenção a essa temática. É a partir de então que passos significativos vêm sendo dados no sentido de universalizar o acesso ao ensino através da democratização e da melhoria da qualidade do ensino básico.

Concomitantemente a essa nova realidade, as transformações e os desafios pelos quais passam a sociedade atual, as habilidades e competências exigidas no exercício da docência, a produção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, a necessidade da promoção do desenvolvimento sustentável, a busca da superação das desigualdades sociais e a construção da cidadania, entre outros aspectos, têm exigido mudanças na formação universitária no que concerne, sobretudo, à concepção de curso, de currículo e sua operacionalização.

Imbuídos por essa perspectiva, percebe-se que o atual currículo que funciona desde 1979, com parciais alterações[46], exige a adequação e atualização aos novos conhecimentos geográficos e constituição da identidade docente conforme exigências do Parecer N° CNE/CES 492/2001 e da Resolução do CNE Nº 14, de 13 de março de 2002. O presente projeto pedagógico justifica-se, ainda, pela necessidade urgente de atualização de aspectos referentes às habilidades e competências o que inclui a incorporação de novos conteúdos, valorização da prática investigativa, redimensionamento das práticas, uso de novas tecnologias da informação e da comunicação e atividades científicas e culturais.

[46] O cumprimento das 300 horas de prática de ensino (Portaria PRG/G/Nº 09/2000), para atender a LDB (Lei 9.394, art. 65, de 1996 que dispõe sobre a obrigatoriedade da prática de ensino dos alunos ingressos a partir de 1998), serve de exemplo.

As bases legais do presente projeto são: a Lei 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução 39/99 do CONSEPE/UFPB, que estabelece a sistemática de elaboração e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, convalidada pela Resolução 08/2003 do Colegiado Pleno da UFCG; a Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, fundamentada nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1.363/2001; a Resolução CNE/CP n^0 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, fundamentada nos Pareceres CNE/CP n^0 9/2001 e 27/2001; a Resolução CNE/CP n^0 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e no Parecer CNE/CP 28/2001.

3 HISTÓRICO DO CURSO

O Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, *Campus* de Cajazeiras – PB, foi criado em 1979 pelo Conselho Universitário – CONSUNI da Universidade Federal da Paraíba, instituição a qual pertencia o Centro de Formação de Professores (Resolução n^0 136/79 e 294/79), que data de 1^0 de agosto do mesmo ano, criado pela Resolução n^0 62/79 do Conselho Universitário da UFPB e inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

A homologação ocorreu em 06 de fevereiro de 1980, pelo Parecer n^0 146/80 e pelo processo n^0 98/80 do Conselho Federal de Educação. Sua criação se deu a partir da federalização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC) Nesta ocasião, o curso já funcionava com o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura – MEC, através da Portaria n^0 17 de 08 de janeiro de 1982.

Até o ano de 2002, o Centro de Formação de Professores (*Campus* V), fez parte da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Neste ano, por ocasião da sua divisão e concomitante criação da Universidade Federal de Campina Grande, o *Campus* V passou a fazer parte desta última. Desde a sua criação até os dias atuais, registram-se pequenas alterações no que se refere à estrutura curricular, mantendo-se praticamente intacto e em funcionamento o projeto pedagógico inicial.

A federalização do Curso de Geografia representou e representa um importante acontecimento, não somente para o Sertão Paraibano, uma vez que atende a uma demanda

procedente dos estados circunvizinhos do Rio Grande do Norte e Ceará, o que totaliza algumas dezenas de municípios. Funcionando desde o ano de 1979, o Centro de Formação de Professores – CFP tem sido responsável pela preparação/formação de um corpo docente que supre as demandas da educação básica em importantes áreas do conhecimento em vários municípios.

No que se refere especificamente ao ensino, nos últimos anos, o Curso de Geografia tem oferecido oitenta vagas anuais, sendo quarenta no turno matutino e quarenta para o noturno, atendendo assim, além do público que dispõe de horário integral, àquela parcela da população que dispõe unicamente do horário noturno para estudar. Do mesmo modo, o CFP tem desempenhado importante papel no que se refere ao desenvolvimento da região.

O curso conta atualmente com onze professores efetivos. Destes, seis possuem o título de doutor, sendo três em Geografia Física e três em Geografia Humana e cinco o título de mestre, estando um afastado para doutoramento. Estes desenvolvem além das atividades de ensino, projetos de pesquisa e extensão com efetiva participação da comunidade. Na atualidade, o corpo docente do Curso de Geografia do CFP apresenta perspectivas interessantes no que se refere a possibilidade de ofertar cursos de pós-graduação, *latu sensu,* priorizando o semiárido Nordestino, proposta esta que se encontra em fase de elaboração e que visa, para um futuro próximo, à criação de um Mestrado em Geografia.

4 PERFIL DO CURSO

A proposta contempla o Curso de Licenciatura em Geografia, direcionado à formação docente para o ensino básico. Este se fundamenta no pressuposto que a profissão docente exige uma formação específica, uma vez que, para o seu exercício, não é suficiente o domínio do conteúdo d*a área em que vai atuar*. É preciso capacitar o *docente* para compreender criticamente a educação e o ensino, assim como seu contexto sócio histórico.

Do mesmo modo, é fundamental oferecer elementos para uma atuação consciente nesta realidade no sentido de sua transformação, da superação das dificuldades e problemas atuais - em *f*avor de uma formação específica para o licenciado em *G*eografia, cuja ação docente exigirá, além de saberes técnicos, outros conhecimentos, outras habilidades e competências, ou seja, a compreensão de diferentes dimensões da docência não esgotáveis apenas pelo domínio dos conhecimentos específicos.

Nessa perspectiva, reafirmamos uma formação que preponderem as seguintes orientações:

- Tornar os conteúdos dos componentes curriculares, objetos de aprendizagem para o aluno, tornando-os assimiláveis pelo aluno;
- Despertar o interesse do aluno; estimulá-lo a aprender;
- Situar, contextualizar, significar, problematizar, articular o conteúdo com a realidade;
- Comprometer-se com a aprendizagem do aluno, em função disso, criar situações, atividades, experiências que possam desencadear e instigar essa aprendizagem;
- Planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- Situar-se como profissional em sua realidade social compreendendo, ressignificando continuamente o seu papel em função das novas emergências do mundo atual;
- Desenvolver o hábito de refletir e investigar sua ação docente como requisito de seu constante aperfeiçoamento;
- Compreender a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos;
- Ser capaz de fazer uma articulação interdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento; compreender o papel de cada saber disciplinar na articulação com os outros saberes da organização curricular; situar os saberes disciplinares no conjunto dos conhecimentos escolares;
- Superar uma perspectiva de mera reprodução do conhecimento em prol de elaboração, produção de conhecimentos;
- Conhecer e assumir um posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação.

5 OBJETIVOS DO CURSO

- Formar profissionais capacitados para exercer à docência no Ensino Básico;
- Preparar o aluno (a) para elaborar e executar projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão que visem a produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- Promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional a partir da produção coletiva e de práticas investigativas;

- Integrar os conhecimentos geográficos e os contextos sócio-econômico-político e cultural através da disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- Capacitar o aluno para a compreensão dos elementos e processos do meio natural e social com base na relação sociedade natureza, que se materializa na produção ou organização do espaço geográfico;
- Desenvolver no aluno (a) a capacidade de planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- Fazer com que o aluno (a) compreenda a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos;
- conhecer e assumir um posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação e no que se refere à organização da sociedade.

6 PERFIL DO FORMANDO

O parecer CNE/CES 492/2001 (p. 09), que trata das diretrizes curriculares nacionais, item "perfil do formando de geografia", define que o novo Projeto Pedagógico deverá propiciar ao aluno:

> Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia [e], dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Com a implantação do novo currículo, espera-se que o egresso apresente competências e habilidades que incluam:

a) a compreensão dos elementos e processos do meio natural e social com base na relação sociedade natureza, que se materializa na produção ou organização do espaço geográfico;
b) utilizar técnicas, fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, quando estes fundamentos se mostrarem

adequados à abordagem da relação sociedade-natureza ou da organização do espaço geográfico;

c) dominar as abordagens científicas do processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico;
d) elaborar e executar projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão que visem a produção e aplicação do conhecimento geográfico;
e) atuar como professor na educação básica, orientando e mediando o ensino para aprendizagem dos alunos;
f) ter consciência do seu papel como educador e como cidadão participante do processo de construção da cidadania e desenvolvimento da sociedade brasileira;
g) despertar o interesse do aluno; estimulá-lo a aprender;
h) ser capaz de situar, contextualizar, significar, problematizar, articular o conteúdo com a realidade;
i) comprometer-se com a aprendizagem do aluno, em função disso, criar situações, atividades, experiências que possam desencadear e instigar essa aprendizagem;
j) planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
k) situar-se como profissional em sua realidade social compreendendo, ressignificando continuamente o seu papel em função das novas emergências do mundo atual;
l) desenvolver o hábito de refletir e investigar sua ação docente como requisito de seu constante aperfeiçoamento;
m) compreender a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos;
n) ser capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento; compreender o papel de cada saber disciplinar na articulação com os outros saberes da organização curricular; situar os saberes disciplinares no conjunto dos conhecimentos escolares;
o) adquirir conhecimentos sobre seus alunos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, portadores de necessidades especiais, indígenas);
p) superar uma perspectiva de mera reprodução do conhecimento em prol de elaboração, produção de conhecimentos;
q) conhecer e assumir um posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação.

7 COMPETÊNCIAS

De acordo com o **Art. 6^0 da Resolução CNE/CP 1, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes,** com relação às competências, serão consideradas:

I. As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

8 HABILIDADES

Segundo o Parecer CNE/CES 492/2001, que define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Geografia, no item que trata das **Competências e Habilidades** a serem desenvolvidas pelo Licenciado em Geografia, os cursos de graduação de Geografia devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes *habilidades*:

GERAIS:

a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
b. articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
c. reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
d. planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
e. dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
f. propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
g. utilizar os recursos da informática;

h. dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
i. trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

Obs.: Pesquisar sobre competências e habilidades

ESPECÍFICAS

a Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
d. avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos;
e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

Do exposto, compete ao licenciado em Geografia atuar com profissionalismo não somente no que se refere ao domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreender as questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o conteúdo em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

9 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

Em atendimento ao estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002 e no Parecer CNE/CES 492/2001, o Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores da UFCG terá a seguinte organização curricular:

9.1 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002,

- A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso (Art. 12 § 1º);
- a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (Art. 12 § 2º);
- no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Art. 12 § 3º).
- em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (Art. 13);
- a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (Art. 13 § 1º);
- a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladores e estudos de casos (Art. 13 § 2º).

Nesta proposta curricular a prática como **componente curricular** deverá contemplar:

a) o estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas. A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação (PARECER, CNE/CP 009/2001);

b) a transposição didática – Os cursos de licenciaturas não devem, somente, formar especialistas por área de conhecimento ou disciplina. A prática deverá contemplar o conhecimento específico com os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio;

c) a formação de professores não deve restringir-se à sua preparação para a regência de classe. Essa deverá incluir as demais dimensões da atuação profissional como: participação no projeto

educativo da escola, relacionamento com alunos e com a comunidade, discussões sobre as temáticas relacionadas ao sistema educacional e à atuação dos professores. Este aspecto reforça a necessidade de maior contato com a escola.

d) a prática deve ser vista como um componente curricular tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional;

Na presente proposta a prática como **componente curricular** totaliza 405 (quatrocentas e cinco horas), distribuídas nas seguintes disciplinas: **Prática de Ensino em Cartografia, Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, Prática de Ensino em Geografia Humana e Prática de Ensino em Geografia Física.** Estas serão ofertadas a partir do terceiro período. A definição da carga horária de cada uma destas disciplinas leva em consideração o conteúdo visto pelo formando.

No que se refere à forma de realização das práticas, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, estas poderão ser na forma de oficinas, seminários, palestras, grupos de trabalho supervisionado, grupo de estudo, entre outros, abordando temas sobre a produção didática e paradidática no ensino da Geografia, os artefatos culturais e o ensino de Geografia, momentos da aula (motivação, introdução, escolha dos conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação) e, as diversas linguagens no ensino da Geografia capazes de promover, e ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

Os conteúdos para as práticas supracitadas deverão incluir, também, estudos e discussões de temáticas que integrem os conhecimentos geográficos com as vivências do aluno, o contato com a escola, o conhecimento da estrutura e funcionamento da escola e, os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do período anterior e em curso. A partir disso, viabilizar situações de estratégias pedagógicas para o ensino da Geografia na educação básica, elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: trabalho de campo, construção e utilização de recursos didáticos, elaboração de textos, vídeos, entre outros e, interagir com seu campo de atuação profissional através do conhecimento da realidade do aluno e da escola.

9.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado na escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser

desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Parágrafo 3º do Art. 13, da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002).

A prática como estágio supervisionado, do mesmo modo que a prática como componente curricular, além de ser condição para a obtenção da licença para o exercício da docência, oportuniza a vivência *in loco* e o conhecimento de situações reais diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É importante que a inserção do futuro professor em seu campo de estágio se dê de forma a preservar a integridade do projeto pedagógico da instituição que o recebe.

As duas perspectivas atribuídas à prática pelos documentos legais que regem a formação dos professores pretendem uma abordagem mais integrada e flexível que supere a fragmentação anterior e que atenda às diferentes necessidades e especificidades na busca de uma maior qualidade nos cursos de formação docente.

O Parecer nº CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, faz a seguinte consideração no que se refere ao Estágio Supervisionado:

O Estágio Supervisionado está definido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Este é um momento de formação do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Esta não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. É necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática, como **componente curricular**, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º , § 2º da LDB, bem como o Art. 3º , XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional dos formandos, especialmente quanto à regência; um momento para acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo período, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaços escolares.

O estágio curricular supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar, testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recepciona o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela. Assim, o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

A operacionalização do **Estágio Curricular Supervisionado** na integralização curricular está redimensionada conforme a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. A carga horária não deverá ser inferior a 400 (quatrocentas) horas e deverá ter início na segunda metade do curso. Na presente proposta, este totaliza 405 (quatrocentas e cinco horas) distribuídas em 04 (quatro) disciplinas. Destas, uma com 75 (setenta e cinco) horas, uma com

carga horária de 90 (noventa) horas e duas com 120 (cento e vinte horas). São elas: **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV.**

No **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I**, o aluno deverá conhecer a escola, o perfil dos alunos, a estrutura e funcionamento da escola, os conteúdos desenvolvidos, as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores, etc; o **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II** se refere à regência no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; o **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III** se refere à regência no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental lI; o **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV** será reservado à regência no Ensino Médio (1º , 2º e 3º anos).

O Estágio Curricular Supervisionado será regulamentado por Resolução própria do Colegiado do Curso.

10. O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

Para a obtenção do título de Licenciado em Geografia, será exigido a realização do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC na forma de monografia. Este se constituirá no desenvolvimento de uma monografia que será avaliada em sessão pública por uma comissão examinadora composta por três docentes, sendo o orientador membro nato e presidente, podendo um dos membros não pertencer ao colegiado do curso. Todos os membros da comissão examinadora deverão ter, pelo menos, título de mestre. Será considerado aprovado o candidato com média igual ou superior a 7,0 (sete), computadas as notas dos membros da comissão examinadora.

O aluno deverá eleger uma linha de pesquisa dentre as seguintes: ensino de Geografia, meio ambiente, organização e dinâmica do espaço urbano, organização e dinâmica do espaço agrário, estrutura e dinâmica do meio físico-biológico da região semi-árida. Este será regulamentado por Resolução própria do Colegiado do Curso.

11. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

De acordo com a Parecer CNE/CES 492/2001, as **ATIVIDADES COMPLEMENTARES** fazem parte da necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática, e entre a pesquisa básica e a aplicada. Estas atividades incluem um conjunto de

atividades acadêmicas previstas pela IES para a integralização do curso. Como **atividades acadêmicas** consideram-se aquelas relevantes para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos.

Ainda segundo o Parecer supracitado, são consideradas atividades integrantes da formação do aluno de Geografia, além das disciplinas e do estágio, seminários, participação em eventos, discussões temáticas, estágios curriculares, trabalhos orientados de campo, monografias, estágios em laboratórios, elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas a juízo do Colegiado do Curso. Estas poderão ocorrer em qualquer etapa do curso desde que seus objetivos sejam claramente explicitados.

Assim, de acordo com a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, além da carga horária em disciplinas obrigatórias, optativas, tópicos especiais e práticas, o aluno deverá cumprir, no mínimo, 200 (duzentas) horas em Atividades Complementares de natureza acadêmico-científico-culturais. Na presente proposta, estas totalizarão 210 (duzentas e dez horas). Estas têm por objetivo possibilitar a inserção do aluno em distintas situações de aprendizagem. É de responsabilidade do aluno requerer, junto à coordenação do Curso, a solicitação do credenciamento das Atividades Complementares, através do preenchimento de um formulário **próprio** e entrega **de documentação comprobatória da realização das atividades.** Este deverá ser apresentado à Coordenação no último período do curso, tanto para o curso diurno como para o noturno.

Para o desenvolvimento das atividades complementares, deverão ser "adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formandos e futuros professores (Art. 7º Inciso VII da RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002). Além disso, segundo o Inciso VI do Art. 7º da mesma Resolução, "as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação".

Com base no exposto, para o processo de formação do licenciado em Geografia do Centro de Formação de Professores da UFCG, *Campus* Cajazeiras, serão considerados como ATIVIDADES COMPLEMENTARES: **Participação em eventos científicos, em oficinas, em Mini-cursos, apresentação e publicação de trabalhos completos e resumos em anais de eventos científicos, apresentação de painel em encontros acadêmicos, publicação completa em livros ou periódicos nacional, publicação de trabalhos completos em anais de eventos ou revistas acadêmicas indexadas e não indexadas, atividades de Pesquisa, de Ensino e**

Extensão, seminários, atividades culturais à juízo do colegiado, workshop, Livro didático editado. A carga horária/créditos deverá considerar o quadro abaixo.

QUADRO 01
ATIVIDADES COMPLEMENTARES
CARGA HORÁRIA

ATIVIDADES	TIPOS	CARGA HORÁRIA	DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA
Participação em evento	Local/Estadual/ Regional	Um (01) crédito (máximo quatro)	Certificado ou certidão emitido pela Instituição responsável pelo evento.
	Nacional/Internacional	Dois (02) créditos (máximo quatro)	
Participação em oficinas	Eventos relacionados a área de educação	Um (01) crédito (máximo dois)	
Participação em Mini-cursos	-	Dois (02) créditos (máximo quatro)	
Apresentação com publicação de trabalhos completos em anais de eventos científicos	Local/Estadual/ Regional/Nacional	Dois (02) créditos (máximo quatro)	Certificado ou certidão emitido pela Instituição responsável pelo evento/Apresentar cópia autenticada do texto publicado no meio mencionado.
	Internacional	Quatro (04) créditos (máximo quatro)	
Publicação de resumos em Anais	-	Um (01) crédito (máximo 06)	
Apresentação de painel em trabalhos em encontros acadêmicos	Local/Estadual Regional/Nacional/ Internacional	Um (01) crédito (máximo quatro)	
Publicação completa em livro ou periódico nacional.	-	Quatro (04) crédito (máximo dois)	
Publicação de trabalhos completos em anais de eventos ou revistas acadêmicas não indexadas.	-	Um (01) crédito (máximo quatro)	Certificado ou certidão emitido pela Instituição responsável pelo evento/Apresentar cópia autenticada do texto publicado no meio mencionado.
Publicação de trabalhos completos em anais de eventos ou revistas acadêmicas indexadas.	-	Dois (02) créditos (máximo quatro)	
	PROBEX	Quatro (04) créditos	
	PIBIC		

Atividades de Pesquisa[47]	PROLICEN	(máximo dois semestre)	Certidão semestral emitida pela Unidade Acadêmica e assinada pelo orientador
Atividade de Ensino	Monitoria	Quatro (04) créditos por semestre (máximo dois)	Certidão semestral emitida pela Unidade Acadêmica e assinada pelo professor responsável.
Seminários, Atividades culturais à juízo do colegiado, workshop.	-	Um (01) crédito (máximo quatro)	Certidão emitida pela Instituição responsável pelo evento.
Livro didático editado	-	Três (03) créditos (máximo dois)	Cópia do exemplar.
Participação em curso de extensão.	-	dois (02) créditos (máximo dois)	Certidão emitida pela Instituição responsável pelo evento.

Obs.: (01) Para ter direito aos créditos a que faz *jus*, o aluno deverá apresentar certificado ou certidão da instituição promotora do evento que ateste a realização da atividade. Fica a coordenação do curso responsável pela contabilidade desses créditos.

Obs.: (02) A participação em programas institucionais (PROLICEN, PIBIC, PROBEX, Monitoria ou outros), permitirá a inclusão de até 60 (sessenta) horas na carga horária das Atividades Complementares de Graduação, de natureza acadêmico-científico-culturais a cada período letivo, até um limite máximo de 120 (cento e vinte horas). Para os alunos voluntários, tanto os da Pesquisa como da Extensão, Monitoria e PROLICEN, contabiliza-se a mesma carga horária, mediante documentação comprobatória.

12. ESTRUTURA CURRICULAR

A matriz curricular do Curso de Geografia se expressa em quatro núcleos (**NÚCLEO ESPECÍFICO, NÚCLEO COMPLEMENTAR e NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES)** em torno dos quais se articulam os conteúdos básicos e complementares organizados (Parecer CNE/CES Nº. 492/2001).

O **Núcleo Específico** contempla o conhecimento geográfico o que inclui: História do Pensamento Geográfico, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil;

O **Núcleo Complementar** contempla conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas do conhecimento, mas

[47] Para os alunos voluntários, tanto os da Pesquisa como da Extensão, Monitoria e PROLICEN, contabiliza-se a mesma carga horária, mediante documentação comprobatória.

não excluem os de natureza específica da Geografia. Estão compostos pelas disciplinas das áreas afins, as instrumentais e, as pedagógicas;

O **Núcleo de Opções Livres** refere-se aos créditos das disciplinas optativas e tópicos especiais em Geografia.

QUADRO 02
DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES SEGUNDO OS NÚCLEOS

	Componentes Curriculares	**Nº de Créditos**	**Carga horária**	**Pré-requisito**	**Caráter**
NÚCLEO ESPECÍFICO	Evolução do Pens. Geográfico	04	60	-	Obrigatória
	Climatologia	04	60	-	Obrigatória
	Geografia Econômica	04	60	-	Obrigatória
	Geografia da População	04	60	-	Obrigatória
	Geologia Geral	05	75	-	Obrigatória
	Geomorfologia	05	75	Geologia Geral/Climatologia	Obrigatória
	Geografia Urbana	04	60	-	Obrigatória
	Geografia Agrária	04	60	Geografia Econômica	Obrigatória
	Biogeografia	04	60	-	Obrigatória
	Pedologia	04	60	Geologia Geral e Climatologia	Obrigatória
	Geografia Física do Brasil	04	60	Geol. Geral, Climat., Geomorf.	Obrigatória
	Geografia Regional do Brasil	04	60	-	Obrigatória
	Geohidrologia	04	60	Geomorf./Climat./ Geol. Geral	Obrigatória
	Geografia do Espaço Mundial	04	60	-	Obrigatória
	Geografia da Paraíba	04	60	-	Obrigatória
	Geografia do Turismo	04	60	-	Obrigatório
	Aspectos Geoambientais do Semi-árido Nordestino	03	45	-	Optativo

NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES	Educação de Jovens e Adultos	02	30		Optativos
	Geoecologia	03	45		Optativo
	Geografia Política	03	45	-	Optativo
	Avaliação da Aprendizagem	02	30		Optativa
	Tópicos Especiais em Geografia	-	-		Optativa
NÚCLEO COMPLEMENTAR	Introdução a Filosofia	04	60	-	Obrigatória
	Psicologia da Educação	04	60	-	Obrigatório
	Psicol. do Desenvolv. e da Aprendizagem na Adolescência	04	60		Obrigatória
	Língua Estrangeira	04	60	-	Obrigatória
	Língua Portuguesa	04	60	-	Obrigatória
	Introdução a Sociologia	04	60	-	Obrigatória
	Cartografia Geral	04	60	-	Obrigatória
	Introd. ao Geoprocessamento	04	60	Cartografia Geral	Obrigatória
	Didática	06	90	-	Obrigatória
	Estrut. e Func. do Ens. Básico	04	60	-	Obrigatória
	Educação Ambiental	03	45	-	Obrigatória
	Língua Brasil. de Sinais I – LIBRAS	02	30	-	Obrigatória
	Atividades Complementares	14	210	-	Obrigatória
	Língua Brasil. de Sinais II – LIBRAS	02	30	Língua Brasileira de Sinais I – LIBRAS	Obrigatória
	Metodologia Científica	04	60	-	Obrigatória
	Prát. de Ensino em Cartografia	06	90	Cartografia Geral	Obrigatória
	Prát. de Ens. em Geog. Física	08	120	Geol. Geral/Climat./Geomorf.	Obrigatória
	Prát. de Ens. em Geog. Hum	04	120	Geog. Urb./Popul../Econ., e Agrária	Obrigatória
	Teoria e Método da Geografia	04	60	Evol. do Pens.Geográfico	Obrigatória

	Prát. de Ens. em Geog. Regional e do Brasil	05	75	Geog. Física e Reg. do Brasil	Obrigatória
	Estág. Curric. Superv. em Geog. I	05	75	Est. Func. Ens. Básico	Obrigatória
	Estág. Curric. Superv. em Geog. II	08	120	Estág. Curric. Superv. em Geog. I, Psicologia, Didática	Obrigatória
	Estág. Curric. Superv. em Geog. III	06	90	Estág. Curric. Superv. em Geog. II Psicologia, Didática,	Obrigatória
	Estág. Curric. Superv. em Geog. IV	08	120	Estág. Curric. Superv. em Geog. III, Psicologia, Didática	Obrigatória
	Projeto de Pesquisa	04	60	Met. do Trab. Cient. e Teoria e Método da Geografia.	Obrigatória
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	04	60	Projeto de Pesquisa	Obrigatória

Com base nos núcleos acima definidos, a formação do licenciado em Geografia, se articulará em torno dos seguintes **EIXOS TEMÁTICOS:**

EIXO 01 – Ensino, pesquisa e extensão (Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional);

EIXO 02 – Produção coletiva e práticas investigativas (Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional);

EIXO 03 – Conhecimento geográfico e os contextos sócio-econômico-político e cultural (Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade);

EIXO 04 – Formação do professor e contextos escolares (Eixo articulador da formação comum com a formação específica);

EIXO 05 – Geografia e as concepções, teóricas, educacionais e pedagógicas (Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa);

EIXO 06 – **Metodologia do ensino e da pesquisa** (Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas).

13. INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional. Segundo o Parecer, têm que se considerar suas diferentes dimensões, ou seja: sua **dimensão conceitual**[48] – na forma de teorias, informações, conceitos; sua **dimensão procedimental** – na forma do saber fazer e, na sua **dimensão atitudinal** – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (PARECER CNE/CP 009/2001).

A estruturação dos conteúdos no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – modalidade licenciatura, da UFCG, leva em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia que determina que cada IES estabeleça a sequência e estrutura semestral das atividades acadêmicas curriculares de acordo com as necessidades intrínsecas da formação pretendida para o profissional em Geografia, de maneira a conferir-lhes um eixo de integração ao longo do curso.

De acordo com o Parecer citado anteriormente, todos os conteúdos deverão contemplar além da dimensão teórica, uma prática. Nesta última, deverá ser explorado o conteúdo teórico voltado para o ensino. Assim, a Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia do CFP/UFCG, *campus* de Cajazeiras, totaliza uma carga horária de 3.060 horas, que correspondem a 204 créditos. Para o curso matutino esta deverá ser integralizada num tempo mínimo de oito períodos e no máximo em doze (12). Neste caso, o número de créditos máximo por período e será de vinte e cinco (25) e o mínimo de dezesseis (16). No caso do noturno, devido à carga de crédito semanal ser inferior, o prazo mínimo será de dez (10) períodos e

[48] Grifo nosso.

máximo de quatorze (14). O número de créditos máximo por período será de vinte (20) e o mínimo de quatorze (14).

O ingresso ocorrerá via vestibular e outras formas permitidas no Estatuto e Regimento Geral da UFCG, destinando-se 80 (oitenta) vagas anuais sendo 40 (quarenta) com funcionamento matutino e 40 (quarenta) para o noturno.

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA	**CH**	**CR**
CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO CULTURAL	**2.040**	**136**
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE NATUREZA ACADÊM. CIENT. CULTURAIS - FLEXÍVEIS	**210**	**14**
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	**405**	**27**
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	**405**	**27**
CARGA HORÁRIA TOTAL	**3.060**	**204**

14. DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES POR PERÍODO

PERÍODO MATUTINO

1º PERÍODO

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRED.**	**CARGA HORÁRIA**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teór.	**Prát.**	**Total**	
	Evolução do Pensamento Geográfico	04	60	-	60	-
	Introdução a Filosofia	04	60	-	60	-
	Língua Estrangeira	04	60	-	60	-
	Metodologia Científica	04	60	-	60	-
	Língua Portuguesa	04	60	-	60	-
	Introdução a Sociologia	04	60	-	60	-
Total		**24**	**360**	**-**	**360**	**-**

2º PERÍODO

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRED.**	**CARGA HORÁRIA**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Climatologia	04	60	-	60	-
	Geografia Econômica	04	60	-	60	-
	Cartografia Geral	04	60	-	60	-

	Geografia da População	04	60	-	60	-
	Geologia Geral	05	75	-	75	-
	Educação Ambiental	03	45	-	45	-
Total		**24**	**360**	**-**	**360**	**-**

3º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉD	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
			Teor.	Prát.	Total	
	Geomorfologia	05	75	-	75	Geol.Geral/Climt.
	Prática de Ensino em Cartografia	06	-	90	90	Cartografia Geral
	Geografia Urbana	04	60	-	60	
	Psicologia da Educação	04	60	-	60	-
	Didática	06	90	-	90	-
Total		**25**	**285**	**90**	**375**	**-**

4º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉD	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
			Teor.	Prát.	Total	
	Geografia do Espaço Mundial	04	60	-	60	-
	Biogeografia	04	60	-	60	-
	Geografia Agrária	04	60	-	60	Geog. Econômica
	Estrut. Func. do Ensino Básico	04	60	-	60	-
	Geografia Física do Brasil	04	60	-	60	Climat/Geol. Geral/Geomorf.
	Geohidrologia	04	60	-	60	Geol. Geral/Climat./ Geomorf.
Total		**24**	**360**	**-**	**360**	**-**

5º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉD	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
			Teor.	Prát.	Total	
	Estág. Curric. Superv. em Geografia I	05	-	75	75	Est. Fun. do Ens. Básico

	Geografia Regional do Brasil	04	60	-	60	-
	Prática de Ensino em Geografia Humana	08	-	120	120	Geog. Econ./Urb./Popul. /Agrária
	Optativa	03	45	-	45	-
	Geografia da Paraíba	04	60	-	60	-
Total		**24**	**165**	**195**	**360**	**-**

6º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Pedologia	04	60	-	60	Geol. Geral/Climat.
	Estágio Curric. Superv. em Geografia II	08	-	120	120	Estág.. Curr. Sup. em Geog. I., Psicol. Educ., Didática
	Prática de Ens. em Geog. Reg. e do Brasil	05	-	75	75	Geog. Fís. e Geog. Reg. do Brasil
	Teoria e Método da Geografia	04	60	-	60	Evol. Pens. Geog.-
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I	02	30	-	30	-
		23	**150**	**195**	**345**	**-**

7º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Est. Curric. Superv. em Geog. III	06	-	90	90	Estág. Curr. Sup. em Geog. II
	Psicol. do Desenv. e da Aprendiz. na Adolescência	04	60	-	60	-
	Projeto de Pesquisa	04	60	-	60	Metod. do Trab. Científico/Teoria .Mét.da Geografia.
	Língua Brás. de Sinais – LIBRAS II	02	30	-	30	Língua Brás. de Sinais – LIBRAS I
	Prática de Ens. em Geog. Física	08	-	120	120	Geol.Geral/Climat./Geom.

		24	**150**	**210**	**360**	**-**

8º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Estágio Curric. Superv. em Geografia IV	08	-	120	120	Estág. Sup. em Geog. III
	Introdução ao Geoprocessamento	04	60	-	60	Cartografia Geral
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	04	60	-	60	Projeto de Pesquisa
	Geografia do Turismo	04	60	-	60	-
	Optativa	02	30	-	30	-
Total		**22**	**210**	**120**	**330**	**-**

Obs.: As atividades de natureza acadêmico-científico-culturais deverão ser realizadas ao longo do curso. Os alunos pré-concluintes, na ocasião da matrícula do oitavo período, deverão solicitar a validação dos créditos referentes a estas atividades.

PERÍODO NOTURNO

1º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Evolução do Pensamento Geográfico	04	60	-	60	-
	Introdução a Filosofia	04	60	-	60	-
	Metodologia Científica	04	60	-	60	-
	Língua Portuguesa	04	60	-	60	-
	Introdução a Sociologia	04	60	-	60	-
Total		**20**	**300**	**-**	**300**	

2º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Língua Estrangeira	04	60	-	60	-

	Cartografia Geral	04	60	-	60	-
	Climatologia	04	60	-	60	
	Geologia Geral	05	75	-	75	-
	Educação Ambiental	03	45	-	45	
Total		**20**	**300**	**-**	**300**	**-**

3º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉD	CARGA HORÁRIA.			PRÉ-REQUISITO
			Teor.	Prát.	Total	
	Geografia Econômica	04	60	-	60	-
	Geografia da População	04	60	-	60	-
	Geomorfologia	05	75	-	75	Geolog. Geral/Climat.
	Prática de Ensino em Cartografia	06	-	90	90	Cartografia Geral
Total		**19**	**195**	**90**	**285**	**-**

4º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉD	CARGA HORÁRIA.			PRÉ-REQUISITO
			Teor.	Prát.	Total	
	Geografia da Paraíba	04	60	-	60	-
	Geografia Urbana	04	60	-	60	-
	Psicologia da Educação	04	60	-	60	-
	Didática	06	90	-	90	-
	Optativa	02	30	-	30	-
Total		**20**	**300**	**-**	**300**	**-**

5º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉD	CARGA HORÁRIA.			PRÉ-REQUISITO
			Teor.	Prát.	Total	
	Prática de Ensino em Geografia Física	08	-	120	120	Geol. Geral/Climat./ Geomorfologia
	Geografia Agrária	04	60	-	60	Geog. Econômica
	Pedologia	04	60	-	60	Geol. Geral/Climat.
	Estrutura e Func. do Ensino Básico	04	60	-	60	-

Total		**20**	**180**	**120**	**300**	**-**

6º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Geografia Física do Brasil	04	60	-	60	Geol. Geral/Climat./Geom.
	Geografia Regional do Brasil	04	60	-	60	
	Estágio Curric. Superv. em Geografia I	05	-	75	75	Est.Func. Ensino Básico
	Biogeografia	04	60	-	60	-
	Optativa	03	45	-	45	-
Total		**20**	**225**	**75**	**300**	**-**

7º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Estágio Curric. Superv. em Geografia II	08	-	120	120	Estág. Curr. Sup. em Geog. I/, Psicol. Educ. Didática.
	Geohidrologia	04	60	-	60	Geol. Geral/Climat./Geom.
	Prática de Ensino em Geog. Humana	08	-	120	120	Geog Popul./Urb./Econ. /Agrária
		20	**60**	**240**	**300**	**-**

8º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Estágio Curric. Superv. em Geografia III	06	-	90	90	Est. Curric. Sup. em Geog. II

	Prática de Ensino em Geografia Reg. e do Brasil	05	-	75	75	Geog. Fís e Reg. do Brasil
	Teoria e Método da Geografia	04	60	-	60	Evol. Pens. Geog.-
	Psicol. do Desenvolv. e da Aprendiz. na Adolescência	04	60	-	60	-
		19	**120**	**165**	**285**	**-**

9º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉD**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Projeto de Pesquisa	04	60	-	60	Metod. do Trab. Científico/Teoria e Mét. da Geog.
	Geografia do Espaço Mundial	04	60	-	60	-
	Estágio Curric. Superv. em Geografia IV	08	-	120	120	Est. Curric. Superv. em Geografia III
	Língua Brasileira de Sinais I – LIBRAS I	02	30	-	30	-
		18	**150**	**120**	**270**	**-**

10º **PERÍODO**

CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CRÉDS**	**CARGA HORÁRIA.**			**PRÉ-REQUISITO**
			Teor.	**Prát.**	**Total**	
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	04	60	-	60	Projeto de Pesquisa
	Introdução ao Geoprocessamento	04	60	-	60	Cartografia Geral
	Geografia do Turismo	04	60	-	60	-
	Língua Brasileira de Sinais II – LIBRAS II	02	30	-	30	LIBRAS I
Total		**14**	**210**	**-**	**210**	**-**

Obs.: As atividades Complementares de natureza acadêmico-científico-culturais deverão ser realizadas ao longo do curso. Os alunos pré-concluintes, na ocasião da matrícula do oitavo período, deverão solicitar a validação dos créditos referentes a estas atividades.

15. EMENTÁRIO E REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

O curso de Geografia – modalidade Licenciatura é composto por quarenta e quatro disciplinas distribuídas entre obrigatórias e optativas. A seguir estão relacionadas sua distribuição, ementário, objetivos e bibliografia básica e complementar**.**

15.1 DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CONTEÚDO ESPECÍFICO

1. Evolução do Pensamento Geográfico (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: A trajetória do conhecimento geográfico. A sistematização da Geografia como campo de conhecimento. As diferenciações metodológicas e conceituais nas distintas escolas geográficas. A Geografia na contemporaneidade. O pensamento geográfico no Brasil.

Objetivo: Fazer compreender o processo de formação da ciência geográfica, suas principais escolas, definições e as propostas teóricas-metodológicas desenvolvidas desde a sua criação até os dias atuais.

Bibliografia Básica:

CHISTOFOLETTI, Antonio. Perspectivas da geografia. São Paulo: DIFEL, 1985.
MORAES, A. C. Robert. Geografia pequena história crítica. São Paulo: HUCITEC, 1987.
SODRE, Nelson Werneck. Introdução a geografia. Petrópolis: vozes1984

Bibliografia Complementar:

ANDRADE, Manoel Correia de. Geografia, ciência da sociedade: uma introdução a análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
_____A Geografia e a questão social. Recife: Ed. Universitária, 1997.
BAULIG, H. A Geografia é uma ciência?. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org). Perspectivas da geografia. São Paulo: Difel, 1985.
BERNARDES, Nilo. O pensamento geográfico tradicional. In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro jul/set 1982.
BROEK, Jan O. M. Iniciação ao estudo da geografia. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores,1976.
DE MARTONNE, Emmanuel. Panorama da geografia. Lisboa: Cosmos,1953.

CASTRO, Iná Elias de et al (Orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5ª ed., 2003.
HARTSHORNE, Richard. Propósitos e natureza da geografia. São Paulo: HUCITEC, 1978.
MENDONÇA, Francisco. Geografia física: ciência humana? 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2001 – (repensando a geografia)
MORAES, A. C. R. de. A gênese da geografia moderna. São Paulo: HUCITEC, 1989.
_____ Ideologias geográficas. São Paulo: HUCITEC, 1991.
MOREIRA, Ruy. O que é geografia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
SOJA, E. W. Geografias pós-modernas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
WOOLDRIDGE, S.W. e GORDON EAST, W. Espírito e propósitos da geografia. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

2. Geografia Econômica (carga horária: 60 horas/créditos: 04)

Ementa: O início da geografia econômica. Noções básicas de economia. As escolas de economia. O processo de formação da economia internacional (DITs). O Processo de desenvolvimento. As teorias do desenvolvimento. Estrutura de mercado de bens e serviços e de fatores de produção. Noções de comércio internacional. A atividade agrária. A atividade industrial, a atividade terciária. O processo de globalização.

Objetivo: Habilitar os discentes para a identificação, compreensão e análise dos processos econômicos responsáveis pela dinâmica e organização do espaço geográfico a partir das relações econômicas nas escalas mundial, regional e local.

Bibliografia Básica:

ANDRADE, Manuel Correia de. Uma Geografia para o Século XX*I*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
ARAÚJO, T. B. de. Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro. Heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan:Fase, 2000.
PRADO JÚNIOR, C. História econômica do Brasil. 43ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
SANTOS, Milton. As técnicas, o tempo e o espaço geográfico. In: A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
SINGER, P. Aprender economia. São Paulo: Brasiliense,1994.

Bibliografia Complementar:

ARRIGHI, Giovanni. O Longo Século XX. São Paulo: UNESP, 1994.

BENKO, Georges. *Economia Espaço e Globalização na Aurora do Século XXI*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CASTRO, Iná Elias. GOMES, Paulo César da Costa. & CORRÊA, Roberto Lobato. (org.) Brasil: questões atuais da reorganização do território. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. Geografia: conceitos e temas: Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O* Lugar no/do Mundo. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. Espaço e Indústria. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1992.

FORBES, D. K. Uma visão crítica da geografia do subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GUIMARÃES NETO, L. Introdução à formação econômica do Nordeste. Recife: FUNDAJ. Ed. Massangana, 1989.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, Octavio. A Sociedade Global. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1996.

KURZ, Robert. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra 1993.

LACOSTE, Yves. Contra os antiterceiro-mundistas e contra certos terceiro-mundistas. São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, Milton. Uma tentativa de definição do espaço. In: Por uma geografia nova. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

SILVA, Lenyra Rique da. A natureza contraditória do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 1991.

TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luís. (Des)ajuste global e modernização conservadora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VELLOSO, João Paulo dos Reis & MARTINS, Luciano (coord.). A nova ordem mundial em questão. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

3 Geografia da População (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: O início da geografia da população. Repartição da população: diversidade e ocupação desigual do "ecúmeno". O crescimento da população mundial. Os elementos da dinâmica demográfica. As teorias demográficas: Adam Smith, Malthusianismo, Marxismo,

Neomalthusianismo e Neomarxismo. Evolução e estruturação da população no espaço geográfico. Mobilidade da população: migração campo-cidade, migração de retorno, migração internacional e migração e meio ambiente. As políticas de população. Os principais aspectos da população brasileira.

Objetivo: Capacitar os discentes para o entendimento, compreensão e análise crítica dos principais fatores que explicam a distribuição, estrutura e dinâmica da população mundial e do Brasil e suas conseqüências no processo de organização e reorganização do espaço geográfico.

Bibliografia Básica:

DAMIANI, Amélia. População e Geografia. São Paulo: Contexto,, 1991 (Coleção Caminhos da Geografia.
GEORGE, Pierre. Geografia da População. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.
GEORGE, Pierre. População e Povoamento. São Paulo: Difel, 1974.
VERRIÈRE, Jacques. As políticas de População. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1978.
IBGE. Censo Demográfico, 2000.

Bibliografia Complementar:

ANTUNES, Celso. Uma aldeia em perigo. Os grandes problemas geográficos do século 20. Vozes, 8ª ed. Petrópolis-RJ, 1986.
SINGER, Paul. Dinâmica Populacional e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 1980.
TREWARTHA, G. T. Geografia da população. Padrão mundial. São Paulo: Atlas, 1974.
ZELINSKY, W. Introdução à geografia da população. Rio de Janeiro: Zahas editores, 1969.
SINGER, P. Desenvolvimento Econômico. In: Aprender economia. São Paulo: Brasiliense, 1994.

4. Geomorfologia (carga horária: 75 horas/créditos: 05/pré-requisito: Geologia Geral, Climatologia).

Ementa: Bases conceituais e metodológicas da geomorfologia; Os processos endógenos na formação do relevo terrestre, relevos desenvolvidos em estruturas dobradas e em estruturas falhadas; O controle litológico do relevo terrestre, fatores de resistência das rochas à erosão; Os

processos exógenos no modelado do relevo terrestre, o ciclo de erosão, os agentes geomórficos e sua atuação. O equilíbrio morfoclimático, biostasia/resistasia; Os grandes conjuntos morfoclimáticos do globo terrestre, os domínios morfoclimáticos brasileiros.

Objetivo: Capacitar o aluno (a) para o entendimento os mecanismos e processos responsáveis pela estruturação e modelagem do relevo terrestre.

Bibliografia Básica:

CHRISTOFOLETTI, A. Geomorfologia. São Paulo: Ed. Edgard Blücher/EDUSP., 1974.
GUERRA, A. T. & CUNHA, S. B. Geomorfologia do Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.
GUERRA, A. T. & GUERRA, Antônio J. T. Novo Dicionário Geológico-Geomorfológico. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 1997.
PENTEADO, M. M. Fundamentos de geomorfologia. 2ª ed. Rio de Janeiro. IBGE, 1978.

Bibliografia Complementar:

AB`Saber. A. N. Os domínios morfoclimáticos da América do Sul. Primeira aproximação. São Paulo: IGEO – USP, 1977.
BIGARELLA, J. J. et al. Estrutura e Origens das Paisagens Tropicais e Subtropicais. Vol. 1 e 2. Florianópolis: Ed. UFSC, 1994.
CASSETI, Valter. Elementos de Geomorfologia. Ed. UFG. Goiânia. 1994
GUERRA, A.J. T. & CUNHA, Sandra B. da (org). Geomorfologia e Meio Ambiente. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1996.
GUERRA, A. J. T. & CUNHA, S. B. da (org). Geomorfologia: Uma atualização de bases e conceitos. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 1994
ROSS, J. L. S. Geomorfologia Ambiente e Planejamento. São Paulo: Editora Contexto, 1990.
TRICART, J. La tierra, planeta viviente. Akal Universitária (serie geografia). Madrid, 1981.
WHATELY, M. H. Notas sobre meteorização. Rio de Janeiro: Revista Brásileira de Geografia. 41 (1-2): 95-109, jan-jun. 1979.

5. Geografia Urbana (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: O início da geografia urbana. A cidade, o urbano, a urbanização e o crescimento urbano. O processo de urbanização. Interrelação cidade-campo. Os agentes produtores do espaço urbano. O espaço intra-urbano. Processos e formas espaciais. Urbanização e metropolização. A rede urbana. A urbanização brasileira.

Objetivo: Capacitar os discentes para o entendimento, compreensão e análise da origem, do processo de organização, reorganização e significado da cidade e do urbano no Mundo e no Brasil.

Bibliografia Básica:

CORREA, R. L. O espaço urbano. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2005.
CLARK, David. Introdução à geografia urbana. São Paulo. Difel, 1985.
ROLNIK, Raquel. O que é cidade. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).
RODRIGUES, Rosicler Martins. Cidades brasileiras. O passado e o presente. São Paulo; Moderna, 1992 (Coleção Desafios).
SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo. Hucitec. 1993.
SPÓSITO, Maria da Encarnação B. Capitalismo e urbanização. São Paulo: Contexto, 1998.

Bibliografia Complementar:

RODRIGUES, Arlete Moisés. Moradia nas cidades brasileiras. Contexto, 3ª ed., São Paulo, 1990.
CARLOS, Ana Fani A. A cidade. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Geografia).
_____ & CARRERAS, Carles. (orgs.) Urbanização e mundialização. estudos sobre a metrópole. Contexto. 2005.
CORRÊA, Roberto Lobato. A rede urbana. Ática: São Paulo, 1989.
CORRÊA, Roberto Lobato. Trajetórias geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997. (O Espaço Urbano: notas teóricas metodológicas).
GEORGE, Pierre. Geografia urbana. São Paulo: Difel, 1985.

6. Geografia Agrária – (carga horária: 60/créditos: 04/pré-requisito: Geografia Econômica).

Ementa: Noções de Geografia Agrária, Agrícola e Rural. A propriedade da terra e as relações de produção nos diversos modos. A renda fundiária. A formação da estrutura agrária brasileira. As relações sociais de produção no espaço rural brasileiro. A pequena produção. Os movimentos sociais no campo. Algumas reformas agrárias no Mundo e no Brasil.

Objetivo: Compreender os processos e as formas de organização e produção do espaço agrário, agrícola e rural no Mundo e no Brasil.

Bibliografia Básica:

VEIGA, J. E. O que é reforma agrária. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A, 1981.
FERREIRA, D. A. O. de. Mundo rural e geografia. Geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
OLIVEIRA. A. U. Modo capitalista de produção e agricultura. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

Bibliografia Complementar:

SAUER, S. & PEREIRA, J. M. M. (orgs.). Capturando a terra: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. 1ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2006.

7. Biogeografia (carga horária: 60 horas/ créditos: 04).

Ementa: Conceitos básicos em Ecologia. Subdivisões da Ecologia. Os ciclos biogeoquímicos. Cadeia trófica. O Ecossistema e seu funcionamento. A interação entre seus componentes bióticos e abióticos e sua importância no equilíbrio da natureza. A evolução do ecossistema. O homem no contexto ecológico. Compreender os diferentes padrões de distribuição da biota tendo por base os fatores abióticos, bióticos e geográficos; história-ecológica da Terra em diferentes escalas espaciais. A biogeografia no estudo dos quadros ambientais.

Objetivo: Compreender os diferentes padrões de distribuição da biota tendo por base os fatores abióticos, bióticos e geográficos.

Bibliografia Básica:

DAJOZ. R. Ecologia Geral. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, Celso. Biogeografia e ecologia. 5, edição. São Paulo: Nobel, 1985.

ODUM, E. P. Ecología. Trad. Christopher J. Tribe. Rio de Janeiro: DISCO CBS, 1985.

RICKLEFS, Robert E. . A Economia da Natureza. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003. 503 p.

Bibliografia Complementar:

AB'SÁBER, Aziz N. Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 159 p.

ANDRADE-LIMA, Dárdano de . Um pouco de Ecologia para o Nordeste**.** Recife: UFPE, 1975.

DEMARTONNE, Emmanuel. Panorama da geografia. Lisboa: Cosmos,1953.

FERRI, Mário G. Vegetação Brasileira. São Paulo: EDUSP, 1980.

_____. Ecologia: temas e problemas brasileiros. São Paulo: EDUSP, 1974.

FIBGE. Recursos Naturais do Brasil. Rio de Janeiro: FIBGE-FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍTICA, 1996.

MARGALEF, Ramon. Ecología. Barcelona: Ediciones Omega, 1980. 951 p.

NEYMAN, Zysman. Era Verde?: ecossistemas brasileiros ameaçados**.** São Paulo: Atual, 1989. (Série Meio Ambiente).

RAVEN, Peter H. *et al* .Biologia Vegetal. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Coogan S. A., 2001. Cap. 33.

RODRIGUES, Sérgio de A. .Destruição e desequilíbrio: o homem e o meio ambiente no espaço e no tempo. São Paulo: Atual, 1989. Caps. I, II e III; pp.: 3-30.

ROMARIZ, Dora de A. Aspectos da Vegetação do Brasil. Rio de Janeiro: a autora, 1996. 60 p. il.

SALGADO-LABORIAU, Maria Léa. História ecológica da Terra. São Paulo: Edgard Blücher, 1994.

TINOCO, Ivan de M. . Introdução ao estudo dos componentes bióticos dos sedimentos marinhos recentes**.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1988. 220 p.

TROPPMAIR, Helmut. Biogeografia e meio ambiente. 2 ed., Rio Claro: SP, 1995.

VIADANA, Adler G. .Biogeografia: natureza, propósitos e tendências. In: Reflexões sobre a geografia física no Brasil/ Antonio Carlos Vitte e Antonio José Teixeira Guerra (orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p.: 111-127.

ZUNINO, Mário e ZULINI, Aldo. Biogeografía: La dimensión espacial de la evolución. México-DF: Fondo de Cultura Econômica, 2003.

8. Geografia Regional do Brasil (carga horária: 60/ créditos: 04).

Ementa: O conceito de Região. As Regiões brasileiras. Regiões Naturais; Divisão sócio-econômico; Divisão do Brasil considerando as redes técnicas; Construção da Identidade Nacional; Regionalizações do Espaço Brasileiro; Políticas de Desenvolvimento regional e Desequilíbrio inter-regional brasileiro; Planejamento regional brasileiro, Políticas Territoriais a partir dos anos 50.

Objetivo: Permitir um conhecimento mais amplo do território brasileiro, capacitando o aluno a conceber a visão holística para o entendimento da paisagem brasileira.

Bibliografia Básica:

ARAÚJO, T. B. de. Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro. Heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan: Fase, 2000.

_____. (2000). Dinâmica regional brasileira nos anos noventa: rumo à desintegração competitiva. In. CASTRO, Iná E. MIRANDA, Mariana & EGLER, Cláudio A. G. (orgs.). Redescobrindo o Brasil: 500 anos depois – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: FAPERJ.

PRADO JÚNIOR, C. História econômica do Brasil. 43ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1998.

SANTOS, Milton (2001). Brasil: território e sociedade no início do século XXI / Milton Santos. Maria Laura Silveira. 2 - Rio de Janeiro: Record.

Bibliografia Complementar:

ANDRADE, Manuel Correia de (2003). Formação territorial e econômica do Brasil. Recife: FJN, Editora Massangana.

BECKER, Bertha K. (1994). Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo / Bertha K. Becker, Claudio A.G. Egler. 2.ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CORREA, R. L. – Região e Organização Espacial. São Paulo: Ática, 1986.

_____ - Espaço: Um Conceito-chave da Geografia. In; Castro, Iná e outros (orgs.). Geografia: Conceitos e temas: Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.

CANO, W. (1985). Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil: 1930-1970. São Paulo: Global.

GUIMARÃES NETO, L. Introdução à formação econômica do Nordeste. Recife: FUNDAJ. Ed. Massangana, 1989.

GUIMARÃES, Fábio de Macedo Soares. (1939). Divisão Regional do Brasil. In.: Revista Brasileira de Geografia / Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - ano 1. n. 1 (1939, jan./mar.). Rio de Janeiro: IGBE.

HESBAERT, R. O mito da desterritorialização. Do "fim dos territórios" à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEITE, M. A. F. P. Destruição ou Desconstrução. Questões da paisagem e tendências de regionalização. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

9. Geografia Física do Brasil - (carga horária: 60/créditos: 04/pré-requisito: Geologia Geral, Climatologia, Geomorfologia).

Ementa: O espaço brasileiro. Características do meio físico: morfologia e estrutura do relevo; clima; vegetação; aspectos hidrográficos. O homem e os recursos naturais. Conservação do solo. Os recursos vegetais. Os recursos hídricos. Os recursos minerais. A poluição. Os domínios morfoclimáticos brasileiros e suas unidades de conservação.

Objetivo: Compreender as características do meio físico do espaço brasileiro e a organização natural de suas paisagens.

Bibliografia Básica:

AB' SABER, A. N. – Províncias Geológicas e Domínios Morfoclimáticos do Brasil. Geomorfologia, São Paulo: IGEOG, USP, 1969.

AYOADE, J. D. – Introdução à Climatologia para os Trópicos. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil S.A. 1991.

FERNANDES, A. Fitogeografia Brasileira. 2ª Edição Fortaleza: Multigraf, 2000.

ROSS, J. L. SANCHES, Geografia do Brasil, 2ª Edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Bibliografia Complementar:

AB' SABER, A. N. - Domínios Morfoclimáticos e Solos do Brasil. In: os Solos dos grandes Domínios Morfoclimáticos do Brasil e o Desenvolvimento Sustentável. Viçosa, 1996.
BRASIL, Ministério de Minas e Energia-DNPM. Projeto Radambrasil e Levantamento de Recursos Naturais. Rio de Janeiro, 1978-1987.
CHRISTOFOLLETI, A. Geografia e Meio Ambiente. 2ª Edição, São Paulo: HUCITEC, 1998.
GUERRA, A. T. & CUNHA, S. B – Geomorfologia do Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.
GUERRA, A. T. - Dicionário Geológico-Geomorfológico. Rio de janeiro: IBGE, 1991.
TEIXEIRA, W. ET AL. Decifrando a Terra. São Paulo: Oficina de Textos, 2000.

10. Teoria e Método da Geografia (carga horária: 60 horas/créditos: 04/pré-requisito: Evolução do Pensamento Geográfico).

Ementa: As discussões teóricas e metodológicas nas diversas escolas do pensamento geográfico. As categorias de análise geográfica: A região, a paisagem, o lugar, o território, o espaço. A Geografia Física: questões conceituais e metodológicas. O campo de ação da Geografia Física. Análise geossistêmica, ecodinâmica e geoecológica da paisagem.

Objetivo: Identificar e compreender as discussões teóricas- metodológicas nas diversas escolas do pensamento geográfico e a problemática no processo de definição do seu objeto de estudo.

Bibliografia Básica

BERTRAND, G. - Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.
GREGORY, K.J. – A natureza da geografia física. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.
LENCIONI, S. Região e Geografia. São Paulo: Edusp, 2003.
MORAES, A. C. R. de. & COSTA, W. M. Geografia Crítica. A valorização do espaço. São Paulo: 4ª ed., Hucitec, 1999.
SANTOS, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Por uma geografia nova. Da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo. 3ª ed., Hucitec, 1990.

TRICART, J. Ecodinâmica. Rio de Janeiro: IBGE/SUPREN, 1977.

_____. Paisagem e Ecologia. São José do Rio Preto - SP: UNESP, 1982.

Bibliografia Complementar:

BASTIÉ, J. (1973). Algumas reflexões sobre a Pesquisa em Geografia Humana. In: Boletim de Geografia, nº 234, Rio de Janeiro: IBGE.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). Introdução à geografia cultural. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

GEORGE, P. Os métodos da geografia. São Paulo: 2ª ed., Difel, 1986.

CHRISTOFOLETTI, A. – Definição e objeto da geografia. Revista Geografia, vol. 8. Rio Claro: UNESP, 1984.

CONTI, J.B. – Desertização nos trópicos. Proposta de metodologia de estudo aplicado ao Nordeste brasileiro. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. A geografia física e as relações sociedade-natureza no mundo tropical. In: ALESSANDRI, A.F.C. Novos caminhos da geografia. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

COLTRINARI, L. - A geografia física e as mudanças ambientais. In: ALESSANDRI, A.F.C. Novos caminhos da geografia. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

GEORGE, P. – Os métodos da geografia. São Paulo: 2ª ed., Difel, 1986.

GIOMETTI, A. L. B. et. al. Subsídios metodológicos a gestão do meio ambiente. In: Teoria, técnicas, espaços e atividades. Rio Claro: UNESP-AGETEO, 2001.

ORTEGA VALCÁRCEL. Los horizontes de la geografia. Teoria de la geografia. Barcelona: Ariel Geografia, 2000.

SANTOS, M. Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico-informacional. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: 4ª ed. Hucitec, 1996.

_____. Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

_____. Por uma geografia nova. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

SOJA, E. W. Geografias Pós-modernas. A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

BRASIL, Ministério de Minas e Energia-DNPM. Projeto Radambrasil e Levantamento de Recursos _Naturais. Rio de Janeiro, 1978-1987.

RODRIGUES, C. A teoria geossistêmica e sua contribuição aos estudos geográficos e ambientais. Revista do Departamento de Geografia, nº 14. São Paulo, 2001.

SANTOS, M. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. Anales de Geografia de la Universidad Complutense, n. 15, 695 – 705. Servício de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1995

SOCHAVA, V. B. Introdução à Teoria dos Geossistemas. Novosibirsk: Ed. Nauka, 1978.

_____. Por uma teoria de classificação de geossistemas da vida terrestre. São Paulo: Instituto de Geografia USP, 1977.

_____. O estudo de geossistemas. São Paulo: USP (Método em Questão), 1977.

TAVARES, A. C. Geografia, Meio Ambiente e Sociedade. Rio Claro: UNESP. GEOGRAFIA, 13 (26): 1-22, outubro 1988.

VALCÁRCEL, J. O. – Los horizontes de la geografia. Teoria de la geografia. Barcelona: Editora Ariel, 2000.

11. Geografia do Espaço Mundial (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: O novo mapa do mundo e a nova ordem territorial. A formação dos novos mercados: CEE, NAFTA, MERCOSUL. O Japão e a emergência dos tigres asiáticos. Conflitos entre o Oriente Ocidente. O redirecionamento da economia americana. América Latina na nova ordem territorial. Divisão Internacional do Trabalho a partir do pós- II guerra.

Objetivo: Compreender o processo de organização do espaço mundial, segundo o efetivo processo de regionalização ao longo dos tempos históricos, valorizando os principais conceitos científicos tomados como base para tal dinâmica.

Bibliografia Básica:

ANDRADE, M.C.(1988). Imperialismo e fragmentação do espaço. São Paulo: Contexto.

ARBEX, JR. J. Revoluções em três tempos: URSS, Alemanha, China. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

BACIC OLIC, N. A desintegração do Leste: URSS, Iugoslávia, Europa Oriental. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

BACIC OLIC, N. Oriente Médio: uma região de conflitos. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.
BENKO, G. Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI. São Paulo: Hucitec, 1999.
GOMES, H. (1990). A produção do espaço geográfico no capitalismo. São Paulo: Contexto.
SANTOS, M., et al. (1993). O novo mapa do mundo — fim do século e globalização. São Paulo: HUCITEC/ANPUR.

Bibliografia Complementar:

MAGNOLI, D. (1993). O novo mapa do mundo. São Paulo: Editora Moderna.
HAESBAERT, Rogério (1991). Blocos internacionais de poder. São Paulo: Contexto.
HUNTINGTON, S. P. O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial. Ed. Objetiva Ltda. Rio de Janeiro, 1997.
ROUQUIÉ, A. (1992). O extremo-ocidente. Campinas: UNICAMP.
RUA, João. (1993). Para ensinar Geografia. São Paulo: Ed. ACCESSE. (Cap. América Latina).
SCARLATO, E., et al. (1993). O novo mapa do mundo — globalização e espaço latino-americano. São Paulo: HUCITEC/ANPUR.

12. Geografia do Turismo (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: Análise territorial do turismo: A natureza e a cultura como mercadorias do turismo. Turismo: movimento de população e o movimento de capital. Estado, sociedade, capital como gestores do turismo. O turismo: degradação ambiental ou desenvolvimento econômico? Imagens e territórios do turismo.

Objetivo: Analisar a natureza da atividade turística e sua importância no processo de organização do espaço geográfico.

Bibliografia Básica:

BENI, M. C. Análise estrutural do turismo. São Paulo: Editora Senac. 2004.
BENI, C.M. Globalização do turismo: Megatendências do setor e a realidade brasileira. Ed. Aleph, 2 ed., São Paulo 2003.
CRUZ, R.C.A. da. Política de turismo e território. Contexto, São Paulo, 2000.

TRIGO. Luis Gonzaga Godoi (Org.). Turismo: como aprender , como ensinar. São Paulo: Ed. SENAC, 3 ed., vol. 1, São Paulo, 2003.

Bibliografia Complementar:

BRASIL, Ministério do Comércio e do Turismo: Embratur, Anuário Estatístico, Brasília, 2004.
IANNI, O. A sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2 ed., 1993.
RODRIGUES, A. A. B. Turismo e geografia. Reflexões teóricas e enfoques regionais. São Paulo: Hucitec,1996.
_____. Turismo e espaço. Rumo a um conhecimento transdisciplinar. São Paulo: Hucitec,1999.
PAIVA, M. G. M. de. Sociologia do turismo. Capinas - SP: Papirus, 2001.
SANTOS, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. Hucitec, São Paulo, 1996.
VERA, J.F. (Coordinador). Análisis Territorial del Turismo. Ariel Geografia, Barcelona, 1997.

13. Geografia da Paraíba (carga horária: 60/créditos: 04)

Ementa: A geografia paraibana: os elementos do quadro físico, os ecossistemas paraibanos. A organização de seu quadro natural e a correlação com a organização social e econômica do espaço paraibano. As regionalizações e a ação da sociedade. A organização do espaço paraibano nas suas inter-relações com outros espaços regionais e nacionais.

Objetivo: Compreender os principais traços da geografia paraibana no tocante a organização de seu quadro natural e a correlação com a organização social e econômica do espaço paraibano. Demonstrar conhecimentos sobre a organização do espaço paraibano nas suas inter-relações com outros espaços regionais e nacionais

Bibliografia Básica:

ANDRADE, Manoel Correia de. O Processo de ocupação do espaço geográfico paraibano. In Poder político e produção do espaço. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 1984.
CARVALHO, Maria Gelza R. Fernandes de. Estado da Paraíba – Classificação Geomorfológica. João Pessoa. Editora UFPB. 1982

_____ Alguns Aspectos topoclimáticos e a vegetação correspondente no estado da Paraíba. Boletim nº 3. João Pessoa: DCEN/ UFPB, 1982

MOREIRA, Emília de Rodat F. Moreira. Mesorregiões e microrregiões da Paraíba. João Pessoa. Governo do Estado. GAPLAN. 1988

Bibliografia Complementar:

ALMEIDA, Jose Américo de. A Paraíba e seus problemas. 3 ed. João Pessoa: A União. 1978.

MOREIRA, Emília de Rodat F. Moreira e IVAN, Targino. Por um pedaço de chão. João Pessoa. Editora da UFPB. 1997. Vol I e II.

_____. Capítulos de geografia agrária da Paraíba. João Pessoa. Editora da UFPB. 1997.

UFPB. Atlas Geográfico da Paraíba. João Pessoa: GRAFSET. 1981.

14. Climatologia (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: Domínios e métodos da climatologia. Atmosfera e superfície da terra. Análise dos elementos e fatores climáticos e a interferência dos fatores geográficos. Classificações climáticas. Divisão climática do globo. O estudo das condições climáticas e suas influências sobre o meio e a sociedade. As condições climáticas como elemento organizador do espaço geográfico.

Objetivo: Identificar e compreender os fatores que definem a circulação geral da atmosfera e divisão climática do globo. Compreender a importância da interferência dos fatores geográficos e a influência do clima no processo de organização do espaço geográfico.

Bibliografia Básica:

AYOADE, J. O. Introdução à climatologia para os trópicos. 10ª edição - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 332 p.

DEMILLO, R. Como funciona o clima. São Paulo: Quark Books, 1998. 266 p..

FORSDYKE, A. G. Previsão do Tempo e Clima. São Paulo: Melhoramentos, 1981. 159 p.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - FIBGE.

NIMER, E. Climatologia do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1984.

Bibliografia Complementar:

ANDRADE, G. O.; LINS, R. C. Os climas do nordeste. In: VASCONCELOS-SOBRINHO, J. de .As regiões Naturais do Nordeste: o meio e a civilização. Recife: CONDEPE, 1970. p.: 95-138.

ANDRADE, G. O. . Os climas. In: Azevedo, Aroldo de. Brasil: a terra e o homem. 1968. Capítulo VII – os climas. p.: 397-456.

Geografia do Brasil: Região Nordeste. Rio de Janeiro: FIBGE, 1977.

GALVÃO, M. V. Regiões bioclimáticas do Brasil. In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro; 29 (1): 3-36, jan./mar., 1967.

GOODY, R. M. Atmosferas planetárias. São Paulo: Edgard Blücher, 1975.

MELLO, M. L. de. Áreas de exceção da Paraíba e do sertão de Pernambuco. Recife: SUDENE/PSU/SRE, 1989. 321 p.. (Brasil. SUDENE. Estudos Regionais, 19).

_____. Pluviometria e recursos hídricos de Pernambuco e Paraíba. Rio de Janeiro: IBGE, 1979. 128 p.. (recursos naturais e meio ambiente, 3).

_____ Circulação atmosférica do Brasil. In: Revista Brasileira de Geografia; Rio de Janeiro; 28(3): 232-250, 1966.

SYMON, C. Uma terra um futuro. São Paulo: Makron books, 1992.

15 Geologia Geral (carga horária: 75 horas/créditos: 05).

Ementa: Geologia: definições, subdivisões e breve histórico,. a Terra em conjunto e a litosfera. Meteoritos; o tempo geológico,. Minerais e Rochas; intemperismo e formação do solo; teorias geotectônicas;. Ação geológica das águas superficiais e subterrâneas. Atividades geológicas dos ventos. Atividades geológicas do gelo. Atividades geológicas do mar. Atividades geológicas dos organismos. Noções de Petrologia: Rochas ígneas, metamórficas e sedimentares. Recursos Minerais e Energéticos.

Objetivo: Permitir um conhecimento mais amplo da história geológica e evolução da Terra, capacitando o aluno a conceber a sua importância para o entendimento da superfície terrestre e suas relações com os processos de organização natural e humana das paisagens.

Bibliografia Básica:

LEINZ, V. & AMARAL, S. E. Geologia Geral. 3. Ed. S. Paulo: Editora Nacional, 1980.
POPP, J. H.. Geologia Geral. 2. ed. S. Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
TEIXEIRA, W. et all. Decifrando a Terra. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2002.
ABGE, Geologia de Engenharia. São Paulo: Associação Brasileira de Geologia de Engenharia, 1998.

Bibliografia Complementar:

LABOURIAU-SALGADO, M. L. História Ecológica da Terra. Ed. Edgard Blücher LTDA: S. Paulo, 1994.
CLARK JR, S. P. Estrutura da Terra. Série de Textos Básicos em Geociências. Editora Edgard Blucher Ltda, 1973.
DANA, J. D. Manual de Mineralogia. Livros Técnico-Científicos Editora S. A., 2 vols., 1976.
ERNEST, W. G. Minerais e Rochas. Série de Textos Básicos em Geociências, Editora Edgard Blucher Ltda., 1971.
GUERRA, A. T. - Dicionário Geológico-Geomorfológico. Rio de janeiro: IBGE, 1991.
GUIA PRÁTICO – Rochas e Minerais. Nobel ed. 1998
GASS, I. G; SMITG, J. WILSON, R.C. Vamos Conhecer a Terra. Coimbra: Livraria Albertina, 1984.
_____ - Gemas do mundo. Ao livro Técnico S/A – Indústria e comércio. Rio de Janeiro, 1989.
LEINZ, V. & CAMPOS, J. E. DE S. Guia para Determinação de Minerais. Companhia Editora Nacional, 1976.
MASON, B. H. Princípios de Geoquímica. Editora Polígono S. A., 1971.
SCHUMANN, W. Rochas e Minerais. Ao Livro Técnico e Científico Editora S. A., 1985.
SKINNER, B. J. Recursos Minerais da Terra. Série de Textos Básicos em Geociências. Editora Edgard Blucher Ltda, 1970.

16. Pedologia (carga horária: 60 horas/créditos: 04/ pré-requisito: Geologia Geral e Climatologia).

Ementa: Conceitos gerais da ciência do solo. Constituintes do solo. Morfologia do solo; Água no solo. Noções de química e mineralogia do solo. Fatores e processos pedogenéticos.

Classificação de solos – evolução dos sistemas; principais classes de solos do Brasil e da Paraíba. Conservação do solo.

Objetivo: Compreender os elementos e fatores responsáveis pela formação dos solos, sua evolução e os problemas relacionados ás práticas agrícolas.

Bibliografia Básica:

LEPSCH, I. F. Formação e Conservação do Solo. São Paulo: Oficina de Textos, 2002.
MONIZ, A. Elementos de pedologia. Piracicaba. ESALQ, 1972.
VIEIRA, L. S. Manual da ciência do solo. São Paulo. Ed. Agronômica Ceres, 1975.

Bibliografia Complementar:

AMARAL, N. D. Noções de Conservação do Solo. 2ª Edição. São Paulo: Nobel, 1978
BERTONI, J. & LOMBARDI NETO, F. Conservação do Solo. Piracicaba: Livroceres, 1985.
EMBRAPA - CENTRO DE PESQUISA DE SOLOS – Sistema Brasileiro de Classificação de Solos. Brasília: EMBRAPA, Rio de Janeiro: EMBRAPA Solos, 1999.
RESENDE, M. et al. Pedologia Aplicada - Base para distinção de ambientes. Viçosa: NEPUT, 2002
OLIVEIRA, J. B. Pedologia Aplicada. Jaboticabal: FUNEP, 2001.
PRADO, H. Solos do Brasil: gênese, morfologia, classificação e levantamento. 2ª Ed. Jaboticabal: FUNEP, 2001.
TEIXEIRA G, A. *et al*. Erosão e Conservação dos Solos: Conceitos, Temas e Aplicações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
TOLEDO, M. C.; OLIVEIRA, S. M. de B. & MELFI J. A. Intemperismo e Formação do Solo. In: Teixeira et al. (Org.) Decifrando a Terra. São Paulo, Oficina de Textos, 2002.

17. Geohidrologia - (carga horária: 60 horas/créditos: 04/pré-requisito: Geologia Geral, Climatologia e Geomorfologia).

Ementa: Conceito, campos e métodos da Hidrologia. Interações com outras ciências,. Ciclo hidrológico. Águas superficiais: condicionantes do escoamento fluvial. Fatores, regimes e classificação dos cursos d´agua. Águas subterrâneas, Noções gerais de oceanografia e limnologia. Aspectos básicos da hidrografia brasileira. Análise dos recursos hídricos como

contribuinte para o entendimento das atividades econômicas e relações internacionais. Bacias hidrográfica como unidade de gestão.

Objetivo: Capacitar o alunado para a identificação, compreensão e análise crítica das questões atuais do uso e importância do recursos hídricos no planeta e dos impactos, alterações e possíveis alternativas de uso racional e consciente.

Bibliografia Básica:

GARCEZ, N. L. Hidrologia. São Paulo: Ed. Edgard Blucher Ltda., 1970.

CHRISTOFOLETTI, A. Geomorfologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. Geomorfologia Fluvial. São Paulo: Edgard Blücher, 1981.

TUNDISI, José Galizia – Água no século XXI: Enfrentando a Escassez. São Carlos: RiMa, IIE, 2003

Bibliografia Complementar:

DREW, David – Processos Interativos Homem- Meio ambiente: Editora Bertrand Brasil, 2ª Edição, 1989.

FLEURY, José Maria. Curso de Geologia Básica: Editora da UFG, 1995.

GREGORY, K. J. A Natureza da Geografia Física: Editora Bertrand Brasil S.ª, Rio de Janeiro, 1992

GUERRA, Antonio Teixeira Guerra (org.) e Cunha, Sandra Batista. Geomorfologia – Uma Atualização de Bases e Conceitos : Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

MENDONÇA, Francisco. Geografia Física: Ciência Humana?. São Paulo: Contexto, 1989.

MICHEL, Camdessus. Água: oito milhões de mortos por ano: um escândalo mundial. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

REBOUÇAS, Aldo. Uso Inteligente da ÄGUA. São Paulo, Escrituras Lisboa, 2004.

SOARES, Mario (presidente). O oceano nosso Futuro - Relatório da Comissão Independente sobre os Oceanos. Rio de janeiro, 1999.

VITTE, Antonio; Antonio José Teixeira Guerra (orgs.). Reflexões sobre a Geografia Física no Brasil: São Paulo, 2004.

TUREKIAN, Karl. Os oceanos. Coleção de textos de Geociências. São Paulo, 1988.

VILELLA, Swamir Marcondes. Hidrologia Aplicada. São Paulo, McGraw – Hill do Brasil, 1975.
VILLIERS, Marc de. Água: como o uso deste precioso recurso natural poderá acarretar a mais séria crise do século XXI: Rio de Janeiro, Ediouro, 2002.

15.2 DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CONTEÚDO COMPLEMENTAR

1. Introdução à Filosofia - (carga horária: 60 horas/créditos: 04)

Ementa: Filosofia: reflexão, realidade, conhecimento. Natureza e Realidade humana: da cosmologia à antropologia filosófica. Da Grécia Antiga ao mundo contemporâneo: filosofia como fundamentação teórica e reflexão crítica dos conhecimentos e das práticas. O mundo percebido e o ser-no-mundo: espacialidade e temporalidade da natureza e da cultura.

Objetivo: Despertar o senso crítico pelo filosofar. Compreender o que seja filosofia e sistema filosófico. Familiarizar-se com a história da Filosofia. Despertar para diferentes questões filosóficas do mundo contemporâneo. Distinguir a atitude filosófica da Filosofia propriamente dita. Compreender a necessidade do filosofar junto à atividade científica. Situar filosoficamente a ciência na história. Compreender a função humana da Ciência. Distinguir a ciência da tecnologia e do tecnicismo.

Bibliografia Básica:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, MARIA Helena Pires. *Filosofando:* introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1986. 396 p.
BOCHENSKI, J. M. *Diretrizes do pensamento filosófico***.** Tradução por Alfredo Simon. 6. ed.
CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia***.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
CASINI, Paolo. *As filosofias da natureza*. Tradução por Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Lisboa : Editorial Presença. 144 p. (Coleção Biblioteca de textos universitários, 32). Tradução de: Natura (1975).
PRADO JÚNIOR, Caio. *O que é filosofia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 108 p. (Coleção Primeiros Passos, 37).

Bibliografia Complementar:

CASSIRER, Ernst. *O mundo humano do espaço e do tempo*. In: _____. *Antropologia filosófica:* ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução Dr. Vicente Felix de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977. p. 75-95. Tradução de: An essay on man.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia para uma geração consciente*: elementos da história do pensamento ocidental. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1987. 224 p.

CUNHA, Maria Helena Lisboa da. O problema do espaço e do tempo. In: _____. *Espaço real, espaço imaginário*: a estética de Jung. 2. ed. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998. p. 65-98.

_____. *Introdução à história da filosofia.* Tradução por Dr. António Pinto de Carvalho. 3. ed. Coimbra: Arménio Amado Editor, Sucessor, 1974. 182 p. (Coleção Stvdivm, 63).

NIELSEN NETO, Henrique. As diversas visões sobre o ser. In: _____. *Filosofia básica*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1985. p. 102-152.

SCIACCA, Michele Federico. *História da filosofia*: Antiguidade e Idade Média. Tradução por Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1967. v. 1: 258 p. Tradução de: La filosofia nel sou sviluppo storico.

_____. *História da filosofia*: do humanismo a Kant. Tradução por Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1967. v. II. 212 p. Tradução de: La filosofia nel sou sviluppo storico.

SELVAGGI, Felippo (S.J.). As noções de espaço e tempo. _____.*Filosofia do mundo:* cosmologia filosófica. Tradução por Alexander A. MacItyre, S.J. São Paulo: Loyola, 1998. p. 227-238. (Coleção Filosofia, 9). Tradução de: Filosofia del mondo.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia.* Tradução por Alfredo Bosi. 2. ed.: São Paulo Mestre Jou, 1982. 982 p. Tradução de: Dizionario di filosofia.

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar*; o ser, o conhecer, a linguagem. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. 208 p.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é realidade*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 104 p..102-103. (Coleção Primeiros Passos, 115).

João Azenha Jr. 12ª. Reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 560 p.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: _____. *Cadernos do cárcere.* Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Crocce. p. 83-225.

MORENTE, Manuel García. *Fundamentos de filosofia*; lições preliminares. Tradução por Guilhermo de la Cruz Coronado. 7. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1979. 324 p. Tradução de: Fundamentos de Filosofia.

2. Língua Estrangeira (carga horária: 60/créditos: 04).

Ementa: Estudo de estratégias de leitura aplicadas aos diferentes níveis de compreensão: geral, específica e detalhada. Aplicação de conhecimentos prévios na compreensão de textos acadêmicos e técnicos em língua estrangeira. Estudos de aspectos gramaticais importantes na compreensão de textos.

Objetivo: Desenvolvimento a prática de leitura e compreensão de texto científicos em inglês.

Bibliografia Básica:

DIAS, R. Inglês instrumental: leitura crítica – uma abordagem construtivista. Belo Horizonte: UFMG, 1990.
KATO, M. Estratégias gramaticais e lexicais na leitura em língua estrangeira.
_____. O aprendizado da leitura. São Paulo: Pontes, 1987.

Bibliografia Complementar:

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. Cadernos do I.L. Porto Alegre, v. 15, 1996, pp. 143-159.
MEURER, J. L. Uma abordagem ao estudo dos gêneros textuais. Revista GELNE, n. 2, v. 2, 2000 a, pp. 98-101.
HARMER, J. The practice of english language teaching – new edition, Longman, London, 1994.
KLEIMAN, A. Estratégias de interferência lexical na leitura da segunda língua. In: _____Leitura, ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

3. Metodologia Científica (carga horária: 60/créditos: 04).

Ementa: Ciência e conhecimento científico. Tipos de conhecimento. Caracterização do conhecimento científico. Métodos científicos. Técnicas de pesquisa. Pesquisa bibliográfica e resumos. Organização do trabalho científico e suas formas de apresentação. Projeto e relatório de pesquisa. As normas da ABNT.

Objetivo: Desenvolver no aluno (a) a capacidade de preparar trabalhos acadêmicos e científicos segundo os critérios da metodologia científica.

Bibliografia Básica:

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1994.
DEMO. P. Introdução à metodologia científica. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.
OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Bagaço, 2005.

Bibliografia Complementar:

BASTOS, C. & LELLER, V. Introdução à metodologia científica. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
CARVALHO, M. C. M. de. (Org.). Construindo o saber: técnicas de metodologias científicas. Campinas: Papirus, 1989.
LAVILLE, C. & DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
MINAYO, M. C. S. de. (Org.). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. 19ª ed., Petrópolis, 2001.
POPPER, K. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1995.
SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

4. Língua Portuguesa (carga horária: 60/créditos: 04).

Ementa: Concepção de leitura e produção de textos, formulação de fichamento e resenhas de textos acadêmicos. Mecanismos de textualidade.

Objetivo: Aprimorar a capacidade de leitura, compreensão e produção de textos acadêmicos-científicos.

Bibliografia Básica:

ABREU, A. S. Curso de redação. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.
BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 37 edição Revisada e Complementada. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.
FLORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.
_____. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1997.

Bibliografia Complementar:

CITELLI, A. Linguagem e persuasão. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
FARACO, A. & TEZZA, C. Prática de texto: língua portuguesa para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1992.
FAVERO, L.L. Coesão e coerência textual. São Paulo: Ática, 1997.
LIBERTO, Y. & FULGÊNICO, L. Como facilitar a leitura. São Paulo: Contexto, 1992.
MARTINS, M. H. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
MEDEIROS, J. D. Redação científica – a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 1991.
RUIZ, J. A. Metodologia científica: guia para eficiência no estudo. São Paulo: Atlas, 1980.
SERAFINI, M, T. Como escrever textos. Rio de Janeiro: Global, 1989.
VONOYE, F. Usos da linguagem: problemas técnicos na produção oral e escrita. 9 ed. São Paulo: Martins Fonte (s/d).

5. Introdução a Sociologia - (carga horária: 60 horas/créditos: 04)

Ementa: As origens da Sociologia. A Sociologia pré-científica: as idéias dos filósofos sociais dos séculos XVII e XVIII. A Sociologia Clássica: as idéias dos fundadores da Sociologia. Conceitos fundamentais e aplicações da Sociologia no estudo da modernidade. Discutir o objeto de estudo da Sociologia e sua relevância teórico-metodológica para a compreensão dos fenômenos sociais na contemporaneidade.

Objetivo: A expectativa é que este curso possa colaborar para a formação teórica de estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia a partir do diálogo com diversas categorias e noções das ciências sociais, que têm como finalidade a construção de conhecimentos que permitam compreender a dinâmica social do contexto no qual o homem está inserido.

Bibliografia Básica:

FERNANDES, Florestan. Ensaios de sociologia geral e aplicada. São Paulo: Pioneira, 1976.
FLORENZANO, Modesto. As revoluções burguesas. São Paulo: Brasiliense, 1994.
IANNI, Otávio. A sociologia e o mundo moderno. In: Tempo Social; USP, 1(1), 727, 1º sem. 1989.
IANNI, Otávio. (org.). Marx. São Paulo: Ática, 1996.
MARTINS, Carlos Benedito Martins. O que é sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1994.
TURNER H., Jonathan. Sociologia: conceitos e aplicações. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

Bibliografia Complementar:

ARON, Raymond. Etapas do pensamento sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Otávio. Homem e sociedade: lições básicas de Sociologia geral. São Paulo: 1980.
CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2002.
COHN, Gabriel. Weber. São Paulo: Ática, 1997.
CORCUFF, Philippe. As novas sociologias: construções da realidade social. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
CULSON, Margarett. Introdução crítica à sociedade. São Paulo: Zahar, 1990.
LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausn: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1994.
RODRIGUES, José Albertino. Durkheim. São Paulo: Ática, 1984.

6 Cartografia Geral (carga horária: 60 horas/créditos 04/ pré-requisito: Cartografia Geral).

Ementa: Conceito e importância cartográfica no Curso de geografia. Histórico e evolução da cartografia. Unidades de medida: escala gráfica e escala numérica. Quantificação cartográfica: sistema de coordenadas. Projeções cotadas. Projeções cartográficas. Principais elementos da carta topográfica. Interpretação e utilização de cartas topográficas. Apresentação gráfica de superfícies. Noções de aerofotogrametria.

Objetivo: Desenvolver no aluno(a) a capacidade de leitura, interpretação e confecção de mapas através das técnicas cartográficas.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. O espaço geográfico: ensino e representações. São Paulo: Contexto, 1989.

COMASTRE, J. A. Topografia planimetria. Viçosa: ed. da UFU, 1977.

_____. Altimetria. Viçosa: Ed. da UFU, 1977.

DUARTE, P. A. Cartografia básica. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.

_____. A cartografia temática. Editora da UFSC, Florianópolis, 1991.

FITZ, P. R. Cartografia básica. Canoas-RS: La Salle, 2000.

JOLY. Fernand. A Cartografia. Campinas: Papirus, 2004.

LIBAULT, A. Geocartografia. São Paulo: E. Nacional, 1975.

PAREDES, E. A. Introdução à aerofotogrametria para engenheiros. Maringá: ed. da WEM, 1987.

Bibliografia Complementar:

BRASIL, Ministério de Minas e Energia-DNPM. Projeto Radambrasil e Levantamento de Recursos Naturais. Rio de Janeiro, 1978-1987.

IBGE. Atlas Nacional do Brasil. Região Nordeste. Rio de Janeiro, 1995.

_____. Atlas Nacional do Brasil. Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Rio de Janeiro, 1992.

MARCHETTI, D. A. B. Princípios de fotointerpretação. 1ª ed. São Paulo: Nobel, 1981.

MARTINELLI, M. Curso de cartografia temática. São Paulo: Contexto, 1981.

OLIVEIRA, C. de. Curso de cartografia moderna. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1983.

PAREDES, E. A. Práticas aerofotogramétricas e suas aplicações na engenharia. Maringá: Ed. da UEM, 1987.

RAISZ. E. Cartografia Geral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1969.

_____. Dicionário Cartográfico. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1983.

7. Introdução ao Geoprocessamento (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: Histórico de sua evolução e aplicabilidade dos Sensores remotos. Tipos de Sensores remotos. Definição e conceitos. Fotografias aéreas e imagens de satélites, Chaves de interpretação: visual – digital. Interpretação de fotografias aéreas e imagens de satélite. Leitura e reconhecimento dos sistemas sensores aplicados e utilizados na identificação de recursos terrestres, para fins de utilização e pesquisas em Ensino Fundamental e Médio; Modelo Digital do Terreno. Nomenclatura de cartas. Cartografia digital: prática em SIG. Métodos para georeferenciamento de mapas digitais. Mapeamentos digitais em SIG, Uso de GPS e prática com receptores de navegação.

Objetivo: Instrumentalizar o alunado para a compreensão das diversas formas de obtenção de fotografias aéreas e imagens de satélites, interpretação de imagens, aplicação de softwares e confecção de mapas para fins didáticos no Ensino Básico.

Bibliografia Básica:

KUX, H. Sensoriamento Remoto e SIG Avançados. São Paulo: Editora Oficina de Textos. 2005.

JORGE X. & ZAIDAN, R. Geoprocessamento e Análise Ambiental.. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 2004.

Bibliografia Complementar:

CORSO, G. P.; NENTWIG, A. C. Geoprocessamento e Urbanismo. In: Teoria, técnicas, espaços e atividades. Rio Claro: UNESP-AGETEO, 2001.

TERESA G. Imagens de Satélites para Estudos Ambientais. São Paulo: Editora Oficina de Textos.2002.

8. Educação ambiental (carga horária: 45 horas/créditos: 03).

Ementa: Conceitos e Princípios de educação ambiental no tratado de Tbilisi, A agenda XXI e a carta da terra: uma abordagem crítica. Os novos paradigmas educativos e a dimensão ambiental. A práxis em educação ambiental, A educação ambiental e os PCNs.

Objetivo: Permitir o desenvolvimento de um posicionamento crítico a partir do conhecimento das relações homem-natureza que resultem em uma nova postura e atitude perante o atual modelo de crescimento econômico.

Bibliografia Básica:

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Global, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. et. al. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

IBAMA. Educando para o futuro sustentável. Brasília: edições IBAMA, 1999.

_____. Diretrizes para a educação ambiental. Brasília: Divisão de Educação Ambiental, 1993.

MINTER/SEMA. Educação Ambiental. Brasília, 1977.

_____. Resolução CONAMA. 1987-88. Brasília, 1988.

Bibliografia Complementar:

AGENDA 21. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2ª ed., Brasília, 1997.

BECKER, B. K. Geografia e meio ambiente. Rio de Janeiro: Hucitec, 1995.

BOFF, L. Saber cuidar. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

BOLSANELLO, A. Dez lições de Ecologia. Curitiba: Editora Educacional Brasileira S.A, 1976.

BRANCO, S. M. O meio ambiente em debate. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. Caatinga: a paisagem e o homem. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. Energia e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 1990.

BRESSAN, D. Gestão racional da natureza. São Paulo: Hucitec, 1996.

DAJOZ, R. Ecologia Geral. Petrópolis: Vozes, 1983.

DEFRIES, R. S. Uma terra, um futuro. São Paulo: Makron Books, 1992.

DORST, J. Antes que a natureza morra: por uma ecologia política. São Paulo> Edgard Blucher, 1973.

DIEGUES, A. C. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo. Hucitec. 1996.

DUBOS, R. Namorando a Terra. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

RODRIGUES, S. A. de. O homem e o meio ambiente no espaço e no tempo. São Paulo: Atual, 1989. (Série Meio Ambiente).

9. Língua Brasileira de Sinais I – Libras: (créditos: 02/carga horária: 30)

Ementa: A Escola Inclusiva e sua importância; o processo de aquisição da linguagem do surdo; a história da educação do surdo; considerações sobre LIBRAS e a língua portuguesa escrita; como comportar-se diante uma pessoa surda; estudando algumas siglas; estudar LIBRAS, por quê?

Objetivo: Utilizar a Língua Brasileira de Sinais como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias; interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação.

Bibliografia Básica:

CALDEIRA, José Carlos Lassi... et al. Programa Comunicar. 5 volumes. Clínico – Escola Fono. Belo Horizonte – 1998.

CRUICKSHANK, William M. Educação de Excepcionais. Universidade de Michigan EUA. Editora Globo. Porto Alegre – Rio de Janeiro – 1982. pág. 63 à 105.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. B. (org.) Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PETERSON, John E. & Colaboradores. Comunicando com as mãos. ACADA – Associação Caririense de Deficientes Auditivos – 2001. Juazeiro do Norte – CE.

SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.) Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

Bibliografia Complementar:

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANESI, M. C. (org.) O admirável mundo dos surdos: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
LODI, A. C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de; TESKE, O. (org.) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.
LACERDA, C. B. F; GÓES, M.C.R. de. (org.) Surdez: Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas de Inclusão. Brasília – DF, 2004.
THOMA, A. da S; LOPES, M.C. (Org.) A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

10 Língua Brasileira de Sinais II – Libras: (créditos: 02/carga horária: 30/pré-requisito: Libras I):

Ementa: O processo de aquisição da linguagem do surdo; língua Brasileira de Sinais; língua de Sinais; língua gestual portuguesa, a linguagem e a surdez, praticando LIBRAS (saudações, alfabeto, número, verbo, substantivos, adjetivos, pronomes, etc. profissões; assuntos bíblicos; alimentos e bebidas; animais, família; tempo, estados do Brasil, regiões, cores, natureza, vestimenta e acessórios, Hino Nacional Brasileiro)

Objetivo: Utilizar a Língua Brasileira de Sinais como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias; interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação.

Bibliografia Básica:

CALDEIRA, José Carlos Lassi... et al. Programa Comunicar. 5 volumes. Clínico – Escola Fono. Belo Horizonte – 1998.
QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. B. (org.) Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
PETERSON, John E. & Colaboradores. Comunicando com as mãos. ACADA – Associação Caririense de Deficientes Auditivos – 2001. Juazeiro do Norte – CE.

SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.) Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

Bibliografia Complementar:

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
DANESI, M. C. (org.) O admirável mundo dos surdos: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
LODI, A. C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de; TESKE, O. (org.) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.
LACERDA, C. B. F; GÓES, M.C.R. de. (org.) Surdez: Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas de Inclusão. Brasília – DF, 2004.
THOMA, A. da S; LOPES, M.C. (Org.) A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

15.3 DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

15.3.1 Disciplinas Pedagógicas Práticas como Componente Curricular

1. Prática de Ensino em Geografia Física (carga horária: 120 horas/créditos: 08/pré-requisito: Geologia Geral, Climatologia, Geomorfologia).

Ementa: Construção de propostas metodológicas para o ensino dos conteúdos das disciplinas Geologia Geral, Climatologia, Biogeografia e Geomorfologia nas diferentes séries da Educação Básica. Conteúdos e metodologias de ensino; Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos geográficos com as vivências do aluno. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: trabalho de campo, construção de recursos didáticos, elaboração de textos, vídeos, entre outros. Produção de recursos didáticos: elaboração de recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo.

Objetivo: Viabilizar situações de estratégias pedagógicas para o ensino dos conteúdos referentes a Geologia, Climatologia, Biogeografia e Geomorfologia nas diferentes séries da Educação Básica.

Bibliografia Básica:

AYOADE, J. O. Introdução à climatologia para os trópicos. 10ª edição - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 332 p.

CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.

LEINZ, V. & AMARAL, S. E. Geologia Geral. 3. Ed. S. Paulo: Editora Nacional, 1980.

TEIXEIRA, W. et all. Decifrando a Terra. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2002.

Bibliografia Complementar:

ANDRADE, G. O.; LINS, R. C. Os climas do Nordeste. In: VASCONCELOS-SOBRINHO, J. de .As regiões Naturais do Nordeste: o meio e a civilização. Recife: CONDEPE, 1970. p.: 95-138.

ANDRADE, G. O. Os climas. In: Azevedo, Aroldo de. Brasil: a terra e o homem. 1968. Capítulo VII – os climas. p.: 397-456.

DEMILLO, R. Como funciona o clima. São Paulo: Quark Books, 1998. 266 p..

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - FIBGE. Geografia do Brasil: Região Nordeste. Rio de Janeiro: FIBGE, 1977.

GALVÃO, M. V. Regiões Bioclimáticas do Brasil. In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro; 29 (1): 3-36, jan./mar., 1967.

MELLO, M. L. de. Áreas de exceção da Paraíba e do Sertão de Pernambuco. Recife: SUDENE/PSU/SRE, 1989. 321 p.. (Brasil. SUDENE. Estudos Regionais, 19).

NIMER, E. Climatologia do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1984.

_____. Pluviometria e recursos hídricos de Pernambuco e Paraíba. Rio de Janeiro: IBGE, 1979. 128 p. (recursos naturais e meio ambiente, 3).

ODUM, E. P. Ecología. Trad. Christopher J. Tribe. Rio de Janeiro: DISCO CBS, 1985.

POPP, J. H. Geologia geral. 2. ed. S. Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

2. Prática de Ensino em Cartografia (carga horária: 90 horas/créditos: 06/pré-requisito: Cartografia Geral).

Ementa: Conteúdos e metodologias de ensino de cartografia. Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos cartográficos com as vivências do aluno. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: construção de recursos didáticos, elaboração de maquetes, mapas básicos, textos e outros recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo.

Objetivo: Viabilizar situações de estratégias pedagógicas para o ensino da Cartografia nas diferentes séries da Educação Básica.

Bibliografia Básica:

CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. O espaço geográfico: ensino e representações. São Paulo: Contexto, 1989.
JOLY. Fernand. A Cartografia. Campinas: Papirus, 1990.

Bibliografia Complementar:

DUARTE, P. A. Cartografia básica. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.
_____. A cartografia temática. Editora da UFSC, Florianópolis, 1991.
FITZ, P. R. Cartografia básica. Canoas-RS: La Salle, 2000.

3. Prática de Ensino em Geografia Humana (carga horária: 120 horas/créditos: 08/pré-requisito: Geografia Urbana, da População, Econômica e Agrária).

Ementa: Construção de propostas metodológicas para o ensino dos conteúdos explorados nas diferentes séries da Educação Básica (Geografia da População, Urbana, Econômica e Geografia do Espaço Mundial). Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos geográficos com as vivências do aluno. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: trabalho de campo, construção de recursos didáticos, elaboração de textos, vídeos, entre outros. Produção de recursos didáticos: elaboração de recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo.

Objetivo: Viabilizar situações de estratégias pedagógicas para o ensino dos conteúdos referentes as disciplinas Geografia da População, Urbana, Econômica, Geografia do Espaço Mundial nas diferentes séries da Educação Básica.

Bibliografia Básica:

CARLOS, Ana Fani A. A Cidade. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Geografia).

CORRÊA, Roberto Lobato. A Rede Urbana. Ática: São Paulo, 1989.

_____. O Espaço Urbano. Ática 4ª. Ed.: São Paulo, 2005.

CLARK, David. Introdução à Geografia Urbana. São Paulo. Difel, 1985.

DAMIANI, Amélia. População e Geografia. Contexto, São Paulo, 1991 (Coleção Caminhos da Geografia.

GEORGE, Pierre. Geografia da População. Bertrand. Rio de Janeiro, 1991.

SANTOS, Milton. As técnicas, o tempo e o espaço geográfico. In: A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. Hucitec. 1ª ed., São Paulo, 1996.

SINGER, P. Economia internacional. In: Aprender economia. Brasiliense. São Paulo, 1994.

Bibliografia Complementar:

GEORGE, Pierre. População e Povoamento. Difel, São Paulo, 1974.

RODRIGUES, Arlete Moisés. Moradia nas cidades brasileiras. Contexto, 3ª ed., São Paulo, 1990.

ROLNIK, Raquel. O que é Cidade. 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos.

RODRIGUES, Rosicler Martins. Cidades brasileiras. – O passado e o presente. São Paulo; Moderna, 1992 (Coleção Desafios).

SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo. Hucitec. 1993.

SINGER, Paul. Dinâmica Populacional e Desenvolvimento. Hucitec. São Paulo, 1980.

SPÓSITO, Maria da Encarnação B. Capitalismo e Urbanização. São Paulo: Contexto, 1998.

ZELINSKY, W. Introdução à Geografia da População. Zahas editores. Rio de Janeiro, 1969 (Tradução).

VERRÈRE, Jacques. As políticas de População. 2ª ed. Bertrand. Rio de Janeiro, 1978 (Tradução).

SINGER, P. Desenvolvimento Econômico. In: Aprender economia. Brasiliense. São Paulo, 1994.

ARRIGHI, Giovanni. O Longo Século XX. São Paulo: UNESP, 1994.

BENKO, Georges. Economia Espaço e Globalização na Aurora do Século XXI. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CASTRO, Iná Elias. GOMES, Paulo César da Costa. & CORRÊA, Roberto Lobato. (org.) Brasil: questões atuais da reorganização do território. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.

FORBES, D. K. Uma Visão Crítica da Geografia do Subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

IANNI, Octavio. A Sociedade Global. - 4ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1996.

KURZ, Robert. *O Colapso da Modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. -2ª ed. - São Paulo: Paz e Terra 1993.

SANTOS, Milton. Uma tentativa de definição do espaço. In: Por uma geografia nova. 3ª ed. Hucitec. São Paulo, 1990.

SILVA, Lenyra Rique da. *A Natureza Contraditória do Espaço Geográfico*. São Paulo: Contexto, 1991.

TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luís. (Des)Ajuste Global e Modernização Conservadora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VELLOSO, João Paulo dos Reis & MARTINS, Luciano (coord.). A Nova Ordem Mundial em Questão. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

4. Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil (carga horária: 75 horas/créditos: 05/pré-requisito: Geografia Física e Geografia Regional do Brasil).

Ementa: Construção de propostas metodológicas para o ensino dos conteúdos das disciplinas Geografia da Paraíba, Geografia Regional do Brasil e Geografia do Espaço Mundial nas diferentes séries da Educação Básica. Conteúdos e metodologias de ensino Geografia Física e humana do Brasil. Estudo e discussão de temáticas que integrem os conhecimentos geográficos com as vivências do aluno. A partir disso, viabilizar situações de estratégias pedagógicas para o ensino da Geografia na Educação Básica. Elaborar e executar atividades práticas com as temáticas, entre elas: trabalho de campo, construção de recursos didáticos, elaboração de textos, vídeos, entre outros. Produção de recursos didáticos: elaboração de recursos didáticos e roteiros de trabalho de campo.

Objetivo: Viabilizar situações de estratégias pedagógicas para o ensino dos conteúdos referentes as disciplinas Geografia da Paraíba, Geografia Regional do Brasil nas diferentes séries da Educação Básica.

Bibliografia Básica:

ARAÚJO, T. B. de. Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro. Heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan:Fase, 2000.

_____. (2000). Dinâmica regional brasileira nos anos noventa: rumo à desintegração competitiva. In. CASTRO, Iná E. MIRANDA, Mariana & EGLER, Cláudio A. G. (orgs.). Redescobrindo o Brasil: 500 anos depois – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: FAPERJ.

AB' SABER, A. N. Províncias Geológicas e Domínios Morfoclimáticos do Brasil. Geomorfologia, São Paulo: IGEOG, USP, 1969

CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.

FERNANDES, A. Fitogeografia Brasileira. 2ª Edição Fortaleza: Multigraf, 2000.

PRADO JÚNIOR, C. História econômica do Brasil. 43ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1998.

ROSS, J. L. SANCHES, Geografia do Brasil, 2ª Edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Bibliografia Complementar:

AB' SABER, A. N. Domínios Morfoclimáticos e Solos do Brasil. In: os Solos dos grandes Domínios Morfoclimáticos do Brasil e o Desenvolvimento Sustentável. Viçosa, 1996.

AYOADE, J. D. Introdução à Climatologia para os Trópicos. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil S.A.., 1991

BRASIL, Ministério de Minas e Energia-DNPM. Projeto Radambrasil e Levantamento de Recursos Naturais. Rio de Janeiro, 1978-1987.

CHRISTOFOLLETI, A. Geografia e Meio Ambiente. 2ª Edição, São Paulo: HUCITEC, 1998.

GUERRA, A. T. Dicionário Geológico-Geomorfológico. Rio de janeiro: IBGE, 1991.

TEIXEIRA, W. et al. Decifrando a Terra. São Paulo: Oficina de Textos, 2000.

15.3.2 Estágio Supervisionado

1. Estagio Curricular Supervisionado em Geografia I (carga horária: 75 horas/créditos: 05/pré-requisito: Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico).

Ementa: Infra-estrutura geral e específica dos estabelecimentos de ensino básico (laboratórios, bibliotecas, recursos didáticos e uso de novas tecnologias), projeto pedagógico da escola, perfil do corpo docente e discente, entre outros; estudo e análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e de projetos educativos das escolas.

Objetivo: Introduzir o aluno ao seu futuro campo de trabalho através de observações *in loco* procurando identificar e compreender o funcionamento da Escola da rede pública na sua totalidade.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, A. M. B., et. Al. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e a ação. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
LIMA, M. S. L. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
MATOS, K.S.L. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. 2ª Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Bibliografia Complementar:

ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
LISITA, V. M. (Org.). Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Revista Lusófona de Educação .2003.
NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

2. Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II - (carga horária total: 120 horas/créditos: 08/pré-requisito: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, Psicologia da Educação, Didática).

Ementa: Preparação e execução de projeto de ensino e aprendizagem inserido no contexto da escola, na segunda fase do ensino fundamental. Vivência da prática educativa. Planejamento de situações de ensino, incluindo preparação de materiais, execução e avaliação. Regência no 6º e 7º anos do ensino fundamental. Preparação de relatório com a apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Objetivo: Preparar o aluno(a) para a prática da docência na segunda fase do ensino fundamental (6º e 7º anos), permitindo sua autonomia quanto ao processo de concepção, elaboração e exercício de sua profissionalização.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, A. M. B., et. Al. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e a ação. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
MATOS, K.S.L. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. 2ª Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Bibliografia Complementar:

LIMA, M. S. L. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
FREIRA, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1992.
LISITA, V. M. (Org.). Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Revista Lusófona de Educação .2003.
NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

3. Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III - (carga horária total: 90 horas/créditos: 06/pré-requisito: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II).

Ementa: Preparação e execução de projetos de ensino da no 8º e 9º anos do ensino fundamental. Vivência da prática educativa. Planejamento de situações de ensino, incluindo preparação de materiais, execução e avaliação. Regência no 8º e 9º anos do ensino fundamental. Preparação de relatório com a apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Objetivo: Preparar o aluno(a) para a prática da docência no 8º e 9º anos do ensino fundamental, permitindo sua autonomia quanto ao processo de concepção, elaboração e exercício de sua profissionalização.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, A. M. B., et. Al. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e a ação. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
MATOS, K.S.L. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. 2ª Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Bibliografia Complementar:

LIMA, M. S. L. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
FREIRA, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1992.
LISITA, V. M. (Org.). Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Revista Lusófona de Educação .2003.
NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

4. Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV - (carga horária total: 120 horas/créditos: 08/pré-requisito: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III).

Ementa: Preparação e execução de projetos de ensino no Ensino Médio. Vivência da prática educativa. Planejamento de situações de ensino, incluindo preparação de materiais, execução e avaliação. Regência nos três anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano). Preparação de relatório com a apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Objetivo: Preparar o aluno(a) para a prática da docência nos três anos do Ensino Médio, permitindo sua autonomia quanto ao processo de concepção, elaboração e exercício de sua profissionalização.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, A. M. B., et. Al. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e a ação. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
CAVALCANTI, L. S. de. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
MATOS, K.S.L. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. 2ª Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Bibliografia Complementar:

LIMA, M. S. L. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
FREIRA, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1992.
LISITA, V. M. (Org.). Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Revista Lusófona de Educação .2003.
NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

5. Projeto de Pesquisa (carga horária: 60 horas/créditos: 04/pré-requisito: Metodologia do Trabalho Científico e Teoria e Método da Geografia).

Ementa: O que é pesquisa? Por que se faz pesquisa? O que é necessário para se fazer uma pesquisa? O que é um projeto de pesquisa? A definição do tema e escolha do problema ou definição do objeto. Como estruturar o projeto de pesquisa. Elaboração de projeto de pesquisa individual desenvolvido pelo aluno. Este deverá eleger uma linha de pesquisa dentre as seguintes: ensino de Geografia, meio ambiente, organização e dinâmica do espaço urbano, organização e dinâmica do espaço agrário, estrutura e dinâmica do meio físico-biológico da região semi-árida.

Objetivo: Capacitar o aluno(a) para a concepção e elaboração de projetos de pesquisa.

Bibliografia Básica:

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.
LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1994.
OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Bagaço, 2005.

Bibliografia Complementar:

BASTOS, C. & LELLER, V. Introdução à metodologia científica. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
CARVALHO, M. C. M. de. (Org.). Construindo o saber: técnicas de metodologias científicas. Campinas: Papirus, 1989.
DEMO. P. Introdução à metodologia científica. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.
HÜHNE, L. M. (Org.). Metodologia científica. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
LAVILLE, C. & DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
MINAYO, M. C. S. de. (Org.). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. 19ª ed., Petrópolis, 2001.
POPPER, K. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1995.
RUDIO. F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1983.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

6. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (carga horária: 60 horas/créditos: 04/pré-requisito: Projeto de Pesquisa).

Ementa: Trabalho de Pesquisa individual desenvolvido pelo aluno. Este deverá eleger uma linha de pesquisa dentre as seguintes: ensino de Geografia, meio ambiente, organização e dinâmica do espaço urbano, organização e dinâmica do espaço agrário, estrutura e dinâmica do meio físico-biológico da região semi-árida.

Objetivo: Desenvolver trabalho monográfico.

15.3.3 AS DIDÁTICAS

1. Psicologia da Educação (carga horária: 60 horas/créditos: 04).

Ementa: Eixos básicos da psicologia e suas aplicações à educação. A importância da relação professor aluno. Compreensão do processo ensino-aprendizagem. A psicologia da aprendizagem: conceitos, características, tipos, teorias. Fatores que interferem na aprendizagem. Os problemas de aprendizagem na escola e alguns distúrbios de aprendizagem e do comportamento.

Objetivo: Dar subsídios aos alunos para a compreensão do comportamento humano perante alterações de ordem psicológica que poderão interferir no processo ensino-aprendizagem.

Bibliografia Básica:

BOCK, A. M. B. et. al. Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
COUTINHO, M. T C. da. Psicologia da educação. Belo Horizonte: Ler, 1992.
GOULART, I. B. Psicologia da educação: fundamentos teóricos: aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999.

Bibliografia Complementar:

KAHHALE, E. M. P. et. al). A diversidade da psicologia: uma contribuição teórica. São Paulo: Cortez, 2003.
PIAGET, J. Viver, mente e cérebro. Coleção memória da pedagogia. Edição Especial n. 01. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
PINEL, H. Teorias psicológicas aplicadas nos contextos educacionais escolares e não escolares (Livro em CD-ROOM). Belo Horizonte: Nuex-Psi, 2004.
SKUY, M. (et. Al.). Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula. São Paulo: SENAC/PIERON, 2002.

2. Didática (carga horária: 90 horas/créditos: 06)

Ementa: Educação e didática na realidade contemporânea; O Professor, o estudante e o conhecimento. A natureza do trabalho docente. Processo de organização do trabalho pedagógico. Concepções de ensino. Planejamento e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Concepções teórico-metodológicas da avaliação.

Objetivo: Capacitar o aluno (a) o para o exercício docente a partir do conhecimento e organização de atividades pedagógicas.

Bibliografia Básica:

BARLOW, M. Avaliação escolar: mitos e realidade. Tradução Murad, Porto Alegre, Artmed, 2006.
CANDAU, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de janeiro: DP&A, 2002.
DEMO, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 2000.
FAZENDA, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Bibliografia Complementar:

CARVALHO, M. C. M. de (Org.). Construindo o saber: Metodologia científica e fundamentos e técnicas. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: uma prática ema busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS, P. L. O. A didática e as contradições da prática. São Paulo: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs). Concepções e práticas em formação de professores. Diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, I. P. A. Didática: o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 1996.

3. Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico (carga horária: 60 horas créditos: 04).

Ementa: - O campo de estudo da disciplina e seu significado na formação de profissional de educação. Sociedade e educação: tendências da política educacional no contexto das mudanças estruturais e conjunturais. Educação básica: legislação vigente e a realidade. Papel da escola pública na construção da cidadania. Gestão da educação. Financiamento da educação. Educação e trabalho: o ensino médio e a educação profissional no contexto das mudanças no mundo do trabalho. Profissionais da educação: formação, carreira e seu papel na sociedade do conhecimento.

Objetivo: Permitir ao aluno um conhecimento das políticas educacionais nos contextos estruturas e conjunturais da sociedade contemporânea.

Bibliografia Básica:

AGUIAR, M. A. da. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

MAIA FILHO, O. O contexto sócio-político da atual reforma do ensino médio. In: MENEZES, A. D. Trabalho, sociabilidade e educação. Fortaleza: UFC, 2003.

SOUZA, P. N. Como entender e aplicar a nova LDB (Lei 9394/96). São Paulo: Pioneira, 1997.

VIEIRA, S. Estrutura e funcionamento da educação básica. Fortaleza: Demócrito Rocha, UECE, 1998.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
BRASIL. Referências Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, 1998.
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, 1998.
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1999.
BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Reforma da Educação Profissional.
BRASIL. Projeto de Lei do FUNDEB.
BRASIL. Lei n. 10.219/01 de 11 de abril de 2001. Bolsa Escola.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

4 Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem na Adolescência (carga horária: 60 horas/créditos: 04)

Ementa: Concepções básicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Conceito e características da infância e adolescência. Desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo. Crises na adolescência. Fatores psicológicos no processo ensino/aprendizagem: percepção, atenção, motivação, memória e inteligência. Distúrbios na aprendizagem. Avaliação da Aprendizagem.

Objetivo: Compreender que a educação e o ensino devem respeitar o processo maturacional dos aspectos do desenvolvimento humano, como também, estimular e promover o processo de desenvolvimento.

Bibliografia Básica:

BEE, H. A criança em desenvolvimento**.** São Paulo: Harbra, 1977.
BIAGGIO, A. M. B. Psicologia do desenvolvimento**.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
MUSSEN, P. H. et al. Desenvolvimento e personalidade da criança**.** Tradução de Maria Lúcia G. Leite Rosa, São Paulo: Harbra ltda, 2001.

Bibliografia Complementar:

FONTANA, D. Psicologia para professores**.** Trad. de Cecília Camargo Garlotti. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PIAGET, J. Para Onde Vai a Educação? 5 ed. Rio ode Janeiro: José Olympio, 1977.

_____. A Linguagem e o Pensamento da Criança. 5 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIAGET, J et INHELEDER, B. A Psicologia da Criança. 10 ed.; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

TELES, M. L. S. Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à psicologia da educação**.** 9 ed. rev., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TOBIAS, C. U. Como as crianças aprendem**.** Trad. Valéria Lamim Delgado Fernandes. São Paulo: Mundo Cristão, 2005.

WEITEN, MAYNE. Introdução à psicologia: temas e variações**.** Tradutores: Maria Lúcia Brasil, Zaira G. Botelho, Clara A. Colotto e José Carlos B. dos Santos. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

15.4 NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES

1. Aspectos geoambientais do semi-árido nordestino (carga horária: 45/créditos: 03)

Ementa: A posição geográfica do Nordeste e sua relação com o quadro natural. Caracterização geo-ambiental. Determinantes ambientais do semi-árido nordestino; O semi-árido e a teoria dos refúgios e redutos; Produção do espaço e processos de degradação ambiental; Formas alternativas de produção do espaço semi-árido nordestino; A evolução dos paradigmas na produção do espaço semi-árido: o combate às secas, a convivência com as secas e com o semi-árido. Realidade e mitos em relação às secas nordestinas.

Objetivo: Permitir o maior conhecimento da dinâmica e evolução do espaço semi-árido nordestino.

Bibliografia Básica:

AB'SABER, Aziz N. O domínio morfoclimático do semi-árido das caatingas brasileiras. Geomorfologia 43. São Paulo: IGEO-USP, 1974.

ANDRADE, Gilberto Osório de. Alguns aspectos do quadro natural do Nordeste. Recife. MINTER/SUDENE. (Série Estudos Regionais 2) 1977.

ANDRADE, Manuel Correia de. A Terra e o Homem no Nordeste. Livraria Editora Ciências Humanas. São Paulo, 1980.

Bibliografia Complementar:

AB'SABER, Aziz N. Os domínios morfoclimáticos da América do Sul. Primeira aproximação. Geomorfologia. IGEO-USP. São Paulo (n.52). 1977.

AB'SABER, Aziz N. Espaços ocupados pela expansão dos climas secos na América do Sul por ocasião dos períodos glaciais quaternários. Paleoclimas, IGEOC-USP. São Paulo (3): 1-20. 1977.

ANDRADE, Gilberto Osório de. A Superfície de aplanamento pliocênica do Nordeste do Brasil. Edição do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife. Recife, 1958.

_____, A Serra de Ororobá. Contribuição ao estudo dos níveis de erosão do Planalto da Borborema. Separata da Revista Doxa. Recife.

_____, Seca: Realidade e Mito. Editora Bagaço. Recife, 1985.

BIGARELLA, João José et all. Estrutura e Origens das Paisagens Tropicais e Subtropicais. Vol. 1 e 2. Ed. UFSC. Florianópolis. 1994

MABESOONE, Janus M. & CASTRO, Cláudio de. Desenvolvimento Geomorfológico do Nordeste Brasileiro. Boletim do Núcleo Nordeste da Sociedade Brasileira de Geologia. n. 3 .Instituto de Geociências. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1975.

7.0 Educação de jovens e adultos (carga horária: 30 /créditos: 02).

Ementa: Fundamentos teóricos e políticos da EJA. Tema: fracasso escolar nas camadas populares; A EJA e a legislação brasileira. EJA, história, sujeitos e práticas docentes. Alfabetização de jovens e adultos: sentidos e representações de alunos e professores. Escolarização de jovens e adultos e o mundo do trabalho. Metodologias de trabalho em EJA. Práticas e relatos de experiências em EJA.

Objetivo: Preparar o aluno (a) para a realização de projetos educacionais de intervenção e regência na educação de jovens e adultos.

Bibliografia Básica:

FERNANDES, D. G. Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios. 2ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Educação de jovens e adultos no Brasil: conceitos, sujeitos e práticas educativas. In: INFERFACES DE SABERES. Revista da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Caruaru: KRG. 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no. 9394/96. Brasília, 1996.

FUCK, I. T. Alfabetização de adultos: relato de luma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. & RAMÃO, J. E. (Orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M. & IRELAND, T. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996 – 2004). Brasília: UNESCO/MECA, 2004.

SILVA, J. B. da (Org.). Retratos na parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos. Secretaria da Educação e Cultura João Pessoa: Textoarte, 2004.

3 Geoecologia (carga horária: 45/créditos: 03).

Ementa: A paisagem como objeto da investigação geoecológica. Fundamentos teóricos e metodológicos da geoecologia. Unidades geoecológicas da paisagem. Unidades locais da paisagem. Enfoque dinâmico-evolutivo da análise da paisagem. Enfoque integrativo da estabilidade e sustentabilidade da paisagem.

Objetivo: Introduzir o aluno(a) aos estudos de análise da paisagem a partir do enfoque interativo entre os elementos que o constitui.

Bibliografia Básica:

TRICART, J. Paisagem e Ecologia. São José do Rio Preto - SP: UNESP, 1982.

Bibliografia Complementar:

AB' SABER, A. N. Províncias Geológicas e Domínios Morfoclimáticos do Brasil. Geomorfologia, São Paulo: IGEOG, USP, 1969.

AB' SABER, A. N. Domínios Morfoclimáticos e Solos do Brasil. In: os Solos dos grandes Domínios Morfoclimáticos do Brasil e o Desenvolvimento Sustentável. Viçosa, 1996.

CALDEIRON, S.S. – (Coord.). Recursos naturais e meio ambiente: uma visão do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

DREW, D. Processos interativos homem-meio ambiente. São Paulo: 1986.

BRASIL, Ministério de Minas e Energia-DNPM. Projeto Radambrasil e Levantamento de Recursos Naturais. Rio de Janeiro, 1978-1987.

4 Geografia Política (carga horária: 45/créditos: 03).

Ementa: Fundamentos da política. Geografia, Política e Geopolítica. Geografia Política Clássica; Espaço, Território e Poder; Poder Político e Espaço; Espaço e Representação Política. Concepções de Estado, nação e território. Estratégias de segurança nacional, soberania, fronteiras expansão territorial. Geografia Política Contemporânea. Meio ambiente e ordem política-econômica mundial.

Objetivo: Permitir um maior conhecimento das atuais relações internacionais entre os diversos Estados-Nações e suas conseqüências na (re)organização do espaço geográfico.

Bibliografia Básica:

CASTRO, Iná Elias de. Geografia e Política: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, Iná Elias de. et al. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CLAVAL, P. Espaço e Poder. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

COSTA, Wanderley Messias da. Geografia Política e Geopolítica. – São Paulo: HUCITEC, 1992.

HUNTINGTON, Samuel P. O Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Global. Rio de Janeiro: 2ª ed. Editora Objetiva Ltda 1997.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

Bibliografia Complementar:

ARENDT, Hannah. O que é Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
DALARI, Dalmo. O Estado Federal. São Paulo: Ática, 1986.
GENTILI, P. (Ed.). Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 2ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
LACOSTE, Yves. A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1998.
HALL, Jonh. Os Estados na História. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
PUTNAM, Robert D. Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

5 Avaliação da aprendizagem – (carga horária: 30/créditos: 02).

Ementa: Concepções teórico-metodológicas da avaliação. As diferentes abordagens da avaliação e os paradigmas teóricos. Avaliação da aprendizagem: implicações sociológicas, políticas e pedagógicas.

Objetivo: Capacitar o aluno (a) para o processo de avaliação através do conhecimento das diferentes abordagens e paradigmas teóricos.

Bibliografia Básica:

BARLOW, M. Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.
DEMO, P. A avaliação qualitativa. São Paulo. Cortez, 1987.
LIMA, A. O. de. Avaliação escolar: julgamento x construção. Petrópolis: Vozes, 1998.
SANT'ANA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDÄO, Z. (org.). A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Mitologia da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar. Campinas, São Paulo, autores associados, 2002.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola â universidade. Porto Alegre, 1999.

_____. Mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre. Mediação, 2003.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

6. Tópicos Especiais em Geografia – TEG – (carga horária e créditos: variável).

Ementa: A ser definida

Objetivo: Esta disciplina tem a finalidade de permitir a inclusão de novos conteúdos, adicionando novas disciplinas optativas no elenco já existente com a devida aprovação do colegiado do curso.

Bibliografia Básica:

Variável de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido.

16. CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO

16.1 Infra-estrutura

Atualmente o Curso de Geografia do Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, conta com cinco salas de aula não climatizadas, dois micro-ambientes denominados, “laboratórios de geografia física e humana”, com área em torno de nove metros quadrados, mobiliados com dois birôs antigos e dois

armários de aço, um micro-ônibus, modelo “urbano”, com capacidade para vinte e oito pessoas, sem direito a bagagem.

16.2 Recursos Humanos

Na atual proposta a carga horária totaliza três mil e sessenta horas (3.060), distribuídas em duzentos e quatro créditos (204), o que representa um acréscimo, em relação à estrutura anterior, de setecentas e vinte horas (720).

O aumento da carga horária e de créditos, atendendo as resoluções do Ministério de Educação e Cultura, significa um acréscimo considerável de disciplinas novas nos eixos temáticos referentes ao ensino, com a obrigatoriedade das oitocentas horas das práticas e estágios, à pesquisa, que passa a ter caráter obrigatório, bem como no que se refere aos conteúdos específicos, uma vez que, a atual estrutura curricular, por haver sido elaborada no final dos anos setenta, não contempla conteúdos básicos indispensáveis à formação do professor de Geografia que vai atuar no ensino básico.

Por outro lado, o corpo docente do Curso de Geografia do Centro de Formação de Professores conta atualmente com onze (11) professores efetivos e um (01) substituto, que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Destes, três são da área de geografia humana, um da área de instrumental e sete da geografia física. Considerando os professores de outros cursos que ministram disciplinas afins ao Curso de Geografia, tem-se um total de dezoito professores. Com a nova proposta fica evidente a necessidade de contratação de docentes para as áreas de prática e geografia humana. Além disso, não se pode deixar de considerar os casos de afastamento de docentes para qualificação, bem como o período referentes a implantação da nova proposta curricular que significa o funcionamento concomitante de duas estruturas curriculares, até que seja concluída toda a adaptação à nova estrutura. Assim, para atender à essa demanda, será necessário que a Unidade Acadêmica de Ciências Sociais contrate novos docentes para o Curso de Geografia.

17 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O projeto pedagógico é dinâmico e deve passar por avaliações anuais. A permanente avaliação do Curso de Licenciatura em Geografia, a ser implementado com esta proposta, é importante para aferir o sucesso do novo currículo para o curso, como também se certificar de alterações futuras que venham a melhorar este projeto. Os mecanismos de avaliação a serem

utilizados deverão permitir uma avaliação institucional e uma avaliação do desempenho acadêmico - ensino/aprendizagem, de acordo as normas vigentes, viabilizando uma análise diagnóstica e formativa durante o processo de implementação do referido projeto.

As estratégias estão listadas a seguir:

- **A efetuação de uma discussão ampla do projeto** mediante um conjunto de questionamentos previamente ordenados que busquem encontrar suas deficiências, se existirem;
- **O roteiro[49] proposto pelo INEP/MEC para a avaliação das condições do ensino**. Este integra procedimentos de avaliação e supervisão a serem implementados pelo Centro de Formação de Professores/UFCG em atendimento ao artigo 9º, inciso IX, da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A avaliação em questão contemplará os seguintes tópicos:
  - **organização didático-pedagógica:** administração acadêmica, projeto do curso, atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação;
  - **corpo docente:** formação acadêmica e profissional, condições de trabalho; atuação e desempenho acadêmico e profissional;
  - **infra-estrutura:** instalações gerais, biblioteca, ambientes de professores e laboratórios específicos.
- **Avaliação do desempenho discente** nas disciplinas, seguindo as normas em vigor;
- **Avaliação do desempenho docente** feito pelos alunos/ disciplinas fazendo uso de formulário próprio e de acordo com o processo de avaliação institucional;
- Avaliação do Curso pela sociedade através da ação-intervenção docente/discente expressa na produção científica e nas atividades concretizadas no âmbito da extensão universitária em parceria com vários segmentos da sociedade cajazeirense.

Assim, analisando, dinamizando e aperfeiçoando todo esse conjunto de elementos didáticos, humanos e de recursos materiais, o Curso de Graduação de Geografia – modalidade Licenciatura, poderá ser aperfeiçoado visando alcançar os mais elevados padrões de excelência educacional e, consequentemente, da formação inicial dos futuros profissionais da área.

[49] Manual de avaliação das condições de ensino. Disponível no site: www.inep.gov.br/avaliação das condições do ensino.

18 AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

A avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem no Curso de Licenciatura do CFP/UFCG será realizada de acordo com o que determina o Regulamento do Ensino de Graduação (Resolução CSE/UFCG nº 26/2007), Seção V.