

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL/ EIXO AVALIAÇÃO CURRICULAR

LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES

**AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: A PERCEPÇÃO DO LICENCIANDO EM
GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ- UVA/
SOBRAL- CEARÁ**

FORTALEZA
OUTUBRO/2010

LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES

**AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: A PERCEPÇÃO DO LICENCIANDO EM
GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ- UVA/
SOBRAL- CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título Mestre.

Orientador: Professor Doutor Nicolino Trompieri Filho.

FORTALEZA

OUTUBRO/ 2010

"*Lecturis salutem*"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M511a

Menezes, Lídia Azevedo de.

Avaliação da influência do currículo na construção da identidade docente [manuscrito] : a percepção do licenciando em geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/Sobral-Ceará / por Lídia Azevedo de Menezes. – 2010.

143f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 07/10/2010.

Orientação: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.

Inclui bibliografia.

1-UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – CURRÍCULOS – AVALIAÇÃO. 2-UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – ESTUDANTES.3-ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – AVALIAÇÃO – SOBRAL (CE).4-ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – SOBRAL(CE) – ATITUDES. 5- PROFESSORES - FORMAÇÃO - SOBRAL(CE).6-GEOGRAFIA – ESTUDO E ENSINO(SUPERIOR) – SOBRAL(CE).I-Trompieri Filho, Nicolino, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 378.199098131

95/10

LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES

**AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: A PERCEPÇÃO DO LICENCIANDO EM
GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ- UVA/
SOBRAL- CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade em Educação, da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título Mestre.

Orientador: Professor Doutor Nicolino Trompieri Filho.

Aprovada em / /

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Nicolino Trompieri Filho

Universidade Federal do Ceará

Professora Doutora Ana Maria Fontenelle Catrib

Universidade de Fortaleza

Professora Doutora Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

A todos os que compartilharam comigo essa caminhada, que tiveram paciência e deram-me força e incentivo.

Aos meus pais, “in memoriam”, José Maria e Doralice, e a minha tia-mãe Doralúcia, também “in memoriam”, pelo amor e certeza da satisfação de vocês por essa conquista.

Ao meu marido, Humberto, que sempre esteve ao meu lado, amando-me e respeitando-me, e nunca mediu esforços para ajudar-me a realizar meus sonhos, desde o início da minha vida acadêmica e profissional, além da compreensão da minha ausência à casa e da dedicação como pai e mãe às minhas duas filhas, Doralice e Doralúcia.

Às minhas filhas, pela confiança que sempre depositaram em mim e por me deixarem com o coração tranquilo para trilhar essa caminhada; à minha sogra, Dona Chica, e à cunhada, Juelina, meu eterno agradecimento pelo apoio e cuidado que tiveram com minhas filhas e minha casa.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Nicolino Trompieri, que me acolheu e, com sua paciência e sabedoria, me orientou na pesquisa.

Às Professoras Doutoras Isabel Ciasca e Ana Catrib, pela disponibilidade e compromisso com que atenderam ao convite para compor a Banca Examinadora.

Aos meus componentes familiares, de forma especial, à minha prima-irmã Sandrinha, por me haver acolhido em sua casa. Aos meus irmãos Liziane e Júnior e a amigos como Adriana Campani, Virgínia, Fábio, Adriana Melo, Aninha, Raquel, Casemiro, Emílio, Mary Bessa e Ana Cléa, que sempre estiveram ao meu lado, dando-me carinho e amizade.

Ao Professor Vianney Mesquita, pela competência e gentileza com que procedeu à revisão estilística e gramatical desta dissertação.

Ao CNPq, pelo incentivo à pesquisa.

“Boa pesquisa é aquela que mantém fidelidade ao movimento do real, que penetra demoradamente nos dados para captar seus nexos constitutivos, suas relações, para extrair deles a confirmação de alguma suposição, mas, principalmente, para compreender fatos, relações e conexões que, antes, estavam velados e propor ações de mudança.”

José Carlos Libâneo

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa de mestrado, na Linha de Avaliação Educacional, no Eixo Avaliação Curricular, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará - UFC, realizada no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, em Sobral, Ceará. O objetivo consistiu em compreender como ocorre a contribuição e a influência do novo currículo na construção da identidade docente dos licenciandos, pois se percebiam nas escolas muitos professores com a formação inicial fragmentada, levando-se em consideração que o currículo era fundamentado no sistema 3+1, adotado nas licenciaturas das universidades brasileiras desde a década de 1930. Neste, o aluno cursava um tronco comum (em três anos), geralmente voltado para o bacharelado, e, ao final, eram acrescentadas algumas disciplinas pedagógicas (em um ano). Assim, o percurso metodológico da investigação tomou por base o enfoque qualitativo, configurando-se mais especificamente como um estudo de caso, no qual se buscou analisar o discurso dos entrevistados por meio de adaptação do modelo avaliativo responsivo, de Stake, com a intenção de avaliar o novo currículo prescritivo, perceptivo e em ação, com base nas percepções dos licenciandos do 4º e 8º períodos. Os procedimentos adotados para a explicitação e o entendimento do objeto de estudo compreenderam a revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas com os interlocutores selecionados. No referencial teórico contamos com a contribuição de Stake (1983), Silva (1996), Pimenta (1999) e Veiga (1996), entre outros. Resultados parciais do diagnóstico avaliativo com os licenciandos do 4º período apontaram que sua opção pela licenciatura em Geografia foi decorrente da baixa concorrência na seleção do exame vestibular. Somente alguns afirmaram identificação com a área e a maioria não quer ser docente, mas bacharel, argumentando a desvalorização da docência, pois, sendo bacharéis, teriam *status* profissional. Por outro lado, os licenciandos do 8º período, na sua maioria, tencionou fazer o bacharelado, pois admitiram que o novo currículo comprometeu a formação como geógrafo, criticaram professores do Curso de Pedagogia e orientações de monografias. Alguns pretendem ter experiência na educação básica, mas seguir carreira no ensino superior, cursar mestrado, doutorado. Enfim, poucos anseiam ser professores nas escolas, admitindo desinteresse pela docência. Foram sugeridas mudanças na matriz curricular e eles afirmaram que seria importante uma conversa acerca da especificidade do curso, pois percebem as dificuldades de alguns professores, principalmente ligadas à necessidade de eles relacionarem teoria e prática na dimensão do ensino da Geografia, e utilizarem planos de aula e metodologias renovados.

Palavras-Chave: Avaliação. Influência. Currículo. Identidade Docente.

ABSTRACT

This paper is a research, on Line for Educational Evaluation, Curriculum Evaluation in Axis, the Post-Graduate Education in Brazil, Federal University of Ceará - UFC, held in Degree in Geography from the State University Valley Acaraú - UVA in Sobral, Ceará. The goal was to understand how does the contribution and influence of the new curriculum in the construction of teacher identity of the undergraduates, because they realized many teachers in schools with the initial formation fragmented, taking into account that the curriculum was based on system 3 1, adopted the degrees of the universities since the 1930s. In this, the student was studying a common trunk (three years), usually toward the bachelor's degree, and in the end, teaching some courses were added (in a year). Thus, the methodological research was based on the qualitative approach, becoming more specifically as a case study, in which he sought to analyze the interviewees through adaptation of the responsive evaluation model, the Stake, with the intention of evaluate the new prescriptive curriculum, perceptual and action, based on the perceptions of undergraduates in the 4th and 8th periods. The procedures adopted for the explanation and understanding of the object of study included a literature review, document analysis and interviews with selected partners. At a theoretical count on the contribution of Stake (1983), Silva (1996), Pepper (1999) and Veiga (1996), among others. Partial results of the diagnostic evaluation with the licensees of the 4th period indicated that their choice of degree in Geography was due to low competition in the selection of the entrance examination. Only a few said they identified with the area and most do not want to be a teacher, but a bachelor, citing the devaluation of teaching, then, being graduates, have professional status. Moreover, the licensees of the 8th period, mostly purposed to do a BA, since admitted that the new curriculum is committed to training as a geographer, criticized teachers and the School of Education guidelines monographs. Some claim to have experience in basic education but a career in higher education, attend master's, doctorate. Anyway, a few yearn to be teachers in schools, even disinterest in teaching. Were suggested changes in curriculum and they said it was important to talk about the specificity of the course because they realize the difficulties of some teachers, mainly related to the need for them to relate theory and practice in the teaching of geography dimension, and use lesson plans and methods renewed.

Keywords: Assessment. Influence. Curriculum. Teacher identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 ESTUDO DE CASO: TRILHAS DE UMA AVALIAÇÃO CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA RESPONSIVA.....	23
2.1 Produção dos Dados	24
2.2 Perfil dos Entrevistados	30
3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	35
3.1 Identidade Docente: como se constrói?	35
3.1.1 Currículo: documento de identidade	51
3.2 Avaliação Curricular na Percepção do Licenciando.....	57
3.3 Análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia: entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE	137
Apêndice 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS LICENCIANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UVA- SOBRAL/ CEARÁ	138
ANEXOS	140
Anexo 1: SEMINÁRIO: O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E AS PRÁTICAS CURRICULARES DE ENSINO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UVA.....	141
Anexo 2: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	143

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Avaliação da Influência do Currículo na Construção da Identidade Docente: A Percepção do Licenciando em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA/ Sobral-Ceará”, encontra-se vinculada à linha de pesquisa Avaliação Educacional, no eixo temático Avaliação Curricular, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, e teve como objeto de estudo as relações entre o currículo prescritivo, perceptivo, e em ação, na construção da identidade docente dos futuros professores que atuarão na educação básica.

A escolha do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará, decorreu dos seguintes fatos:

3. observação, como coordenadora pedagógica, da prática docente fragmentada na formação inicial anterior a reforma curricular;
4. haver ministrado disciplinas no referido curso e vivenciado momentos de reflexões acerca do novo currículo;
5. do ponto de vista político, a escolha da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA/ Sobral- CE decorreu das exigências de reforma curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo em vista que há quatro anos ocorreu esse movimento em todas as universidades estaduais cearenses. Dessa forma, nossa intenção foi avaliar as influências do novo currículo na construção da identidade docente mediante uma avaliação responsiva, o que proporcionará contribuições como pesquisadora, transformando-se a investigação em um estudo de caso.

As universidades encontram-se regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, com base na qual foram estruturadas as diretrizes curriculares que, entre outros aspectos, pretendem assegurar às instituições de ensino superior liberdade para atuar na composição da carga horária e integralização dos currículos, na especificação das unidades de estudos a serem ministradas, no prolongamento ou redução da duração dos cursos de graduação.

[...] Dentro desse contexto legal, as instituições poderão usar maior autonomia na definição dos currículos de seus cursos, sendo chamadas a construir um processo pedagógico que atenda a dinâmica das demandas da sociedade e considerando a graduação como etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente. Têm ainda espaço para propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do estudante, diversificar a estruturação modular e ampliar a diversidade da organização dos cursos, visando a um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados. (ANASTASIOU, 2006, p.6).

Constatou-se, com efeito, que o discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais desafia os docentes universitários a se tornarem mediadores entre a ciência e os conteúdos programáticos, reorganizando o currículo com suporte nos saberes dos licenciandos, tomando como princípio a motivação e o seu comprometimento com sua aprendizagem, a construção da identidade profissional ao longo da etapa de graduação, compreendendo as relações de poder e a diversidade dos estudantes, cursos e turmas.

Como se pode observar, a reforma curricular nos cursos de licenciaturas nas universidades ocorreu em um contexto de mudanças, provocado, substancialmente, pelas políticas curriculares pós-década de 1990. O discurso oficial dessas políticas ensejou alterações na estrutura e na organização curricular das licenciaturas e, em decorrência disso, no seu modelo de formação de professores, o que poderá influenciar na construção da identidade docente proposta pelo novo currículo no âmbito desta pesquisa.

As revisões de literatura citadas a seguir possibilitaram que se conhecessem pesquisas sobre o currículo no ensino superior, levando em consideração vários aspectos, como: currículo e identidade na educação, processo ensino-aprendizagem, perfil dos licenciandos em Geografia e o currículo como instrumento de poder. É por tudo isso que se considera pertinente proceder a uma pesquisa no âmbito da avaliação curricular que busque avaliar as influências do novo currículo na construção da identidade docente do professor de Geografia da UVA, em Sobral, Ceará.

Na busca de pesquisas relacionadas ao objeto deste estudo, foram deparados alguns autores, como Lobo (2005), na obra *Currículo e Identidade na Educação* e Oliveira (2007), em *Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor*, no artigo *A Geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares no Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão*.

Para Lobo (2005), toda essa discussão sobre identidade, neste caso especial sua relação com o currículo, possibilita perceber que sua desconstrução deve ter como alvo seus limites, rótulos, a visão unitária, a rigidez de suas fronteiras; e que, mesmo a entendendo assim, a identidade não é um guia para a exatidão, mas um conjunto de significados que se pode capturar em dado momento.

Como se pode observar, Lobo obteve como resultados de sua pesquisa a constatação de que o currículo serve para justificar a desvalorização social da Pedagogia.

Oliveira (2007) tece considerações acerca de como ensinar Geografia quando as exigências são as do mercado. Ensinar a aprender a Ciência Geográfica é tarefa do geógrafo. Essa é uma realidade que impõe pensar quem é essa personagem (o geógrafo educador) e como ele deve atuar na qualidade de educador-pesquisador, mas principalmente educador, num mundo cada vez mais dominado pela competitividade do mercado, exigindo sujeitos com as competências e habilidades que atendam às suas demandas.

Percebem-se geógrafos preocupados com o perfil do profissional que pretendem formar, levando em consideração o atual contexto, pois, como se sabe, as Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas em competências e habilidades a serem desenvolvidas nos professores dos cursos de licenciaturas, e não se pode perder de vista o fato de que os saberes geográficos, conforme a autora, não são neutros.

Uma experiência sobre o ensino de Geografia e reflexões acerca da (re) construção do currículo no âmbito da licenciatura, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/BA), das autoras Oliveira e Trindade (2005), aponta duas vertentes que, a princípio, parecem ser mutuamente excludentes: a primeira diz respeito a atender às exigências das novas legislações para a educação brasileira elaboradas durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2002), conforme Brasil/LDBEN/1996 e Brasil/PCNs/SEF/MEC/1998, já exaustivamente discutidas no âmbito das licenciaturas; e a segunda busca elaborar um currículo que efetivamente contribua para formar profissionais críticos, autônomos e comprometidos com o ensino contextualizado de Geografia, com a justiça social e com a defesa dos princípios básicos da cidadania.

Para as autoras, a construção do currículo releva aos poucos impasses e questões não resolvidas, seja na escala local, entre as diferentes concepções de Geografia que emergem da fala dos professores, seja no âmbito mais amplo, referente às discussões empreendidas pelos geógrafos brasileiros nas diferentes instituições de ensino (público e privado) e nos diferentes variados níveis de escolarização.

A supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura tenta impor-se no discurso e na prática de alguns profissionais que, mesmo atuando em um curso com especificidades da licenciatura, insistem em realizar um trabalho desvinculado das reais necessidades dos alunos que, em pouco tempo, estarão em sala de aula, nos diferentes ciclos do ensino fundamental e médio. (OLIVEIRA e TRINDADE, 2005).

Além disso, no decorrer do processo da (re) construção curricular, no caso específico de Licenciatura em Geografia citado há pouco, outros impasses vieram à tona, tais como: a supervalorização que é dada, no âmbito da Universidade, às questões ligadas diretamente à pesquisa, em detrimento daquelas associadas ao ensino; a secundarização no tratamento que muitos membros da universidade concedem aos cursos de formação de professores; o desencontro que há do ensino superior com relação ao ensino nos níveis fundamentais e médio, mesmo considerando-se que os cursos de licenciatura formam profissionais que irão atuar na educação básica, e, por último, a desarticulação da área específica de Geografia, em relação às ciências auxiliares e as disciplinas pedagógicas. Segundo as autoras, apesar do “trabalho de Hércules” que o colegiado do curso procura realizar no sentido de fomentar a interdisciplinaridade, a cooperação e o diálogo entre os pares, são poucos os professores que efetivamente se encontram abertos.

O currículo deve deixar de ser visto e tratado como “grade” que aprisiona disciplinas e conteúdos, e passar a ser visto efetivamente pelo que, em essência, é: um documento político-pedagógico que norteia toda a vida do aluno no curso e certamente repercute, para o bem ou para o mal, no seu exercício profissional, quando esse aluno deixa a universidade e ingressa na área de trabalho no setor de sua formação (OLIVEIRA e TRINDADE, 2005).

Já Gramacho (2005), no artigo “O Currículo de Licenciatura de Geografia: horizonte e possibilidades concretas ou de submissão”, relata uma experiência de trabalho na coordenação do Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

Considerando o currículo do curso de Licenciatura em Geografia, os “discursos” atuam nas consciências ilustradas; a razão científica e as técnicas empíricas com seus conteúdos subjacentemente “ideologizantes” também são sancionados e legitimados. Em função disso, o ensino de Geografia não é em nenhuma hipótese uma ação neutra (GRAMACHO, 2005).

O autor conclui, indicando que todos esses fatores atuam decisivamente na consciência dos sujeitos, que, ou são mutilados em seu humanismo e em sua liberdade, levando o currículo a uma senda perigosa de prevalecer no interesse meramente técnico e instrumental, despolitizando o campo social, ou são elevados a vencedores das pressões sociais que a ciência criou, e, como intelectuais orgânicos e agentes interdependentes, se apresentam como formadores de um currículo voltado para a cidadania e democracia e que tenha a educação-formação como parte de uma luta constante por uma sociedade menos desigual; enfim, um currículo que seja horizonte de possibilidades concretas para o bem (GRAMACHO, 2005).

Articular esses diversos saberes foi uma atividade intelectual relevante para se compreender a teoria e a história do currículo, e a fim de se buscar fundamentação em autores, pesquisas de revisão de literatura no campo em que será realizada a pesquisa – Cursos de Licenciaturas em Geografia proporcionando a que se analisem as influências do currículo na construção da identidade docente.

Espera-se que as reflexões tenham contribuído para se analisar os cenários que se vive, no qual o currículo ocupa lugar que não é neutro, e a identidade não é algo imutável, ou seja, as relações de poder advindas das várias instâncias podem influenciar na construção da identidade dos professores geógrafos que atuarão na educação básica. Com efeito, apresentamos, a seguir o *locus* desta pesquisa.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA nasceu por força da Lei Municipal nº 214, de 23 de outubro de 1968. Em se tratando do Curso de Geografia, este veio a ser criado no segundo semestre de 1994 e encontra-se vinculado ao Centro de Ciências Humanas (CCH), no Campus III - Junco, onde se localizam suas estruturas física e administrativa. As atividades letivas do curso foram iniciadas em fevereiro de 1995.

O Curso foi reconhecido pelo Parecer nº 00812/99 da Câmara da Educação Superior e Profissional do Conselho de Educação do Estado do Ceará, publicado no Diário Oficial de 18 de janeiro de 2000. O reconhecimento foi renovado pelo Parecer nº 0070/2005, em 23 de fevereiro de 2005.

Levando em consideração as disposições legais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, foi que a Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral- Ceará, realizou no período de 2003 a 2006 um processo de reforma curricular.

O currículo anterior à reforma estava baseado no clássico sistema 3+1 adotado nas licenciaturas das universidades brasileiras, desde a década de 1930 com base no qual o aluno cursava um tronco comum (em três anos), geralmente voltado para o bacharelado, e, ao final, eram acrescentadas algumas disciplinas pedagógicas (em um ano).

Dessa forma, a matriz curricular compreendia um “tronco comum” de disciplinas até o VII semestre. Após este período, o aluno optava por uma das habilitações formais, bacharelado ou licenciatura, as quais compreendiam mais dois semestres, sendo que o VIII semestre comportava as Disciplinas Específicas e o IX o desenvolvimento do trabalho de monografia, obrigatório para ambas as habilitações.

Neste item, serão expostos os motivos que nos levaram a se optar por fazer a pesquisa no curso retrocitado, porém, antes, serão contextualizadas as percepções acerca da formação inicial anterior à reforma curricular.

O interesse pela formação inicial do professor para a educação básica adveio inicialmente, a da pedagógica e psicopedagógica da autora, além de experiências profissionais e estudos no grupo de pesquisa Avaliação Curricular, disciplinas cursadas no Mestrado em Educação Brasileira- UFC, que despertaram a visão de pesquisadora sobre o currículo, na perspectiva de avaliá-lo na construção da identidade docente.

No período de 2000 a 2002, teve-se a experiência como coordenadora pedagógica de uma escola da rede pública municipal de Sobral, oportunidade em que se acompanhou o trabalho pedagógico realizado pelos professores do ensino fundamental

II, hoje 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, tendo sido deparadas situações de planejamento pedagógico, na qual professores licenciados em Geografia e nas mais diversas áreas específicas do conhecimento demonstravam fragilidades em relacionar teoria e prática, decorridas de sua formação acadêmica, que repercutiam na sala de aula, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem. Notou-se também, a existência de posturas utilizando metodologias tradicionais, fazendo com que os alunos decorassem textos e informações sem nenhuma relação direta com a realidade.

Em 2005, atuando na Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Sobral, baseada na experiência citada há pouco, propôs-se à Secretária de Educação, uma formação continuada para professores cuja proposta pudesse privilegiar temas pedagógicos e oficinas específicas, com revisão da proposta curricular do ensino fundamental, no intuito de qualificá-los para sua práxis docente. Desde então, foram convidados professores do Curso de Pedagogia e das áreas específicas - História, Geografia, Letras, Matemática, Biologia, Química e Educação Física. Os professores registravam em um portfólio suas percepções dos encontros, relacionando os assuntos discutidos nas formações com a sua prática profissional, tornando-se, assim, mais um elemento importante na definição da respectiva temática, pois o que fora observado circunstancialmente em uma escola, prevalecia de forma sistêmica, denotando uma formação inicial técnico-instrumental muito pouco aplicável as necessidades da educação básica, ou seja, uma formação fundamentalmente teórica desarticulada da prática, o que denotava influências na identidade docente desses profissionais.

As primeiras aproximações ocorreram em 2006, por intermédio de participações em bancas de monografias, ocasiões em que se observava temáticas voltadas para o ensino da Geografia nas diversas modalidades, porém com pouca propriedade, o que revelava o distanciamento dos conteúdos pedagógicos e específicos, muita fragilidade nos conhecimentos pedagógicos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, dentre outras ocorrências.

Em 2007, atuou-se como professora colaboradora do Curso de Pedagogia. A experiência de se haver ministrado a disciplina Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I permitiu que se observasse, durante as aulas com os

licenciandos, o distanciamento que eles percebiam do que estavam aprendendo em relação à prática docente, afirmando que os textos utilizados nas disciplinas eram muito complexos e, na perspectiva dos licenciandos, não contribuíam para o ensino da Geografia, além de métodos de ensino inadequados, o que ensejava desmotivação na aprendizagem. Outro aspecto perceptível era a pedagogia como um apêndice do curso, ou seja, não havia interação dos professores de Geografia com Pedagogia, o que inviabilizava certamente o ensino com enfoque interdisciplinar, desarticulando os saberes e fragmentando a formação dos alunos.

Nos dias 03 a 05 de março de 2009, participou-se como observadora do Seminário intitulado “O Trabalho de Conclusão de Curso e as Práticas Curriculares de Ensino no Curso de Licenciatura em Geografia da UVA”, quando se teve a oportunidade de compreender o momento vivenciado pelos professores e os licenciandos do respectivo curso, no que diz respeito aos encaminhamentos a serem dados no que tange à finalidade dos componentes curriculares e ao acompanhamento dos trabalhos de conclusão de curso.

Conforme *folder* do evento, com fala de um dos professores do curso,

As mais recentes diretrizes para a formação de professores das diversas áreas do conhecimento preveem a reformulação e inclusão de componentes curriculares, tais como estágio, trabalho de conclusão de curso, práticas curriculares de ensino e atividades acadêmico-científico-culturais. Se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico foi desafiadora, o que dizer de sua implementação? Acreditamos que para fazê-la precisamos de “novos” professores e de “novos” alunos. A discussão contínua e a constante re-elaboração se apresentam como estratégias eficientes desse processo. Dessa forma iniciamos o semestre de 2009.1, com este seminário. Nestas horas que reservamos, esperamos que o Projeto Pedagógico não somente seja conhecido por todos, mas que se torne, de fato, instrumento de reflexão e guia na formação dos licenciandos em geografia.

Com efeito, durante o Seminário e a observação participante nas reuniões do Colegiado, foi possível notar a preocupação e o envolvimento dos professores efetivos do Curso de Geografia. Eles são, na sua maioria, geólogos, e admitiram que sua formação pedagógica é frágil, tendo assumido o fato de que os desafios postos pelas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica os situam na condição de repensar a sua formação para que possam de fato estar preparando os futuros docentes para a educação básica.

Na ocasião, alguns professores confessaram que as práticas de orientação monográfica camuflavam a verdadeira essência das produções, ou seja, o conteúdo e a pesquisa eram voltados para o bacharelado, alterando apenas o título para que dessem a entender que as produções científicas estavam voltadas para as licenciaturas.

No último dia do Seminário, os licenciandos levantaram várias questões acerca da possibilidade de pedagogos poderem ajudar nas orientações das monografias, uma vez que estas teriam como foco prepará-los para as licenciaturas. Os professores manifestaram-se positivamente, porém, ao apresentarem suas linhas de pesquisa, evidenciou-se que estas se voltavam para o bacharelado, inclusive citando-se como exemplo um projeto de pesquisa apresentado para os licenciandos, que estava norteado nesses princípios teórico-metodológicos.

Outro fato que despertou a atenção foi um momento vivenciado na reunião do Colegiado, na qual uma das professoras do 2º período afirmou preocupar-se com a fala dos licenciandos, pois eles não querem ser professores, mas bachareis. A posição de dois docentes foi expressa com a frase: “Digo é muito para eles: eu também não queria ser professor, e agora não sou?”

Para Nóvoa (1995a), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Percebeu-se nas falas e expressões corporais que os professores mencionados há pouco não demonstraram interesse pela docência, vendo-a como se fosse algo que aconteceu em suas vidas por acaso ou por necessidade que os levou à profissão docente.

Anastasiou e Pimenta (2008) enfatizam que a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto fazem-no sem nenhum processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Para essas autoras, a docência universitária é uma profissão que tem por natureza constituir a mediação entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.

No mesmo período que as observações se efetivaram em relação às monografias apresentadas, como se explicitou anteriormente, viu-se as resistências dos docentes universitários em realizar um curso somente voltado para a licenciatura, ou seja, as tensões e desafios postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Dessa forma, concordamos com Nóvoa, quando acentua que:

Essa profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (1995a, p. 17).

Pelo que podemos constatar, a maioria dos professores são bachareis e não-licenciados, embora já haja mudanças em sua atuação docente, é possível perceber os dilemas vivenciados por conta da formação que possuem. Como Nóvoa enfoca, a maneira de ensinar é a maneira de ser, o que demanda reflexões para os docentes do curso, em virtude deste ser voltado para a licenciatura.

Percebeu-se resistências da docência universitária ante as novas exigências para a educação superior, pois a participação da geografia para a formação do professor muitas vezes ocorre somente para as disciplinas que tenham a nomenclatura de ensino, em geografia, como metodologia do ensino em Geografia.

Assim, mais uma vez, se constatar o distanciamento entre as disciplinas pedagógicas e específicas bem como o fato de que, e a responsabilidade pela formação do professor é atribuída apenas às disciplinas relacionadas ao ensino, ou seja, a resistência dos professores suscitar ainda uma fragmentação na formação inicial que poderá repercutir na construção da identidade docente.

Giroux (1987) nos mostra que o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um lugar onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados situados no nível da consciência pessoal ou

individual. Eles estão fortemente ligados a relações de poder e desigualdade. São significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.

Por outro lado, Guimarães (2004) assinala que, em se tratando de cursos de licenciatura, a instituição, e especificamente seus professores, lidam com o fato de formar não estudiosos de uma determinada área, mas outros formadores que irão atuar na educação de crianças e jovens. Isso implica que os conhecimentos, os métodos e os aspectos éticos da profissão, além de serem bem trabalhados, tem como característica distintiva a intencionalidade de formar professores, o que traz algumas implicações para o desenvolvimento dos cursos.

Concorda-se com Guimarães em relação à intencionalidade de formar professores, pois, com base no depoimento que se reproduziu há pouco, começa-se a perceber as influências da relação docente-licenciando na construção da identidade docente dos futuros professores de Geografia que atuarão na educação básica.

Dessa forma, por meio da participação como observadora participante, surgiu o convite para ministrar a disciplina Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente. Pode-se asseverar, com segurança, que a experiência ao ministrar a disciplina, juntamente com as práticas profissionais citadas e os estudos acadêmicos constituíram o delineamento da pesquisa para uma avaliação curricular, tendo como foco, a identidade docente do professor de Geografia que atuará na educação básica.

Nos momentos citados, foram ouvidos relatos dos docentes acerca de preocupações na implementação do novo currículo, para que realmente pudessem desenvolvê-lo de forma a preparar os futuros professores para a educação básica, pois, anteriormente, se percebia que o currículo, como tinha duas finalidades, bacharelado e licenciatura, deixava a desejar na formação profissional para a docência.

Ante tal circunstância relatada almeja-se responder às seguintes questões:

- qual a contribuição e influência do novo currículo na construção da identidade docente do licenciando em geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará?

- Como o licenciando avalia o novo currículo na construção da identidade docente?

- Qual a relação entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação na construção da identidade docente?

Dessa forma, constituiu-se como objetivos:

- compreender como ocorre a contribuição e a influência do novo currículo na construção da identidade docente dos licenciandos em geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará;

- avaliar o novo currículo com base na percepção do licenciando do curso retrocitado e

- analisar a relação entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação na construção da identidade docente.

No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, vale salientar os conhecimentos teóricos apreendidos nas articulações advindas das disciplinas cursadas no decorrer do mestrado, que subsidiam teoricamente esta pesquisa. Nas disciplinas Estudos Orientados I e Correntes Modernas da Filosofia da Ciência, pôde-se iniciar a visão sobre o currículo, nas dimensões histórica e filosófica, por meio da história e das teorias do currículo. Já em Avaliação Educacional, teve-se a oportunidade de conhecer a trajetória histórica da Avaliação Educacional e o surgimento da Avaliação Curricular, bem como os modelos de Avaliação Educacional, que possibilitaram se fazer o *link* com a disciplina Avaliação Curricular, onde adentramos, de forma bem mais profunda, as discussões relacionadas ao currículo e à avaliação curricular, que, por sua vez, estabeleceram conexões com a disciplina Educação, Currículo e Ensino.

Ressalta-se o fato de que as reuniões do grupo de pesquisa Avaliação Curricular acerca das metodologias apropriadas aos objetos de estudo e a disciplina Produção Textual também foram primordiais para organização do conhecimento e sistematização desta pesquisa.

Enfim, todas as leituras, discussões, revisão de literatura e experiências profissionais possibilitaram a construção do nosso objeto de pesquisa. Na sequência, descrevem-se as teorias que fundamentaram a pesquisa, nas quais são abordadas as categorias identidade docente, currículo e avaliação curricular responsiva.

No segundo capítulo, explicitamos o percurso teórico-metodológico que norteou o desenvolvimento da pesquisa, o tratamento dos dados e o perfil dos entrevistados. Adotou-se o seguinte referencial teórico: Vianna (2000), Guba e Lincoln (1989), André (2005), Stake (1945; 1981), Goodson (2008), Guimarães (2004), Wanderson (2009). A pesquisa é de natureza qualitativa, mediante uma abordagem naturalista, com o tipo de pesquisa mais apropriado ao objeto, o estudo de caso, na perspectiva da avaliação responsiva, proposta por Stake, onde se procura conhecer antecedentes, interações e resultados, com base em análise documental, observação participante, grupo focal com os licenciandos do 4º período e entrevistas semiestruturadas com os licenciandos do 8º período, via triangulação, numa revisão dialética.

O terceiro capítulo subdivide-se em três partes, nas quais se apresentam os resultados da pesquisa.

No item 3.1- Identidade Docente: como se constrói?, e em seu subitem 3.1.1- Currículo: documento de identidade, suscitam-se discussões referentes ao currículo como construção da identidade docente. Para tanto, reflete-se sobre como ocorreu o delineamento do objeto de pesquisa, ou seja, como aconteceu contribuição do currículo na construção da identidade docente, tendo-se dialogado com autores como Guimarães (2004), Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c), Abdalla (2000), Ciampa (2001), Vygotsky (1984), Silva (2002), Lobo (2005), Brzezinski (2002), Lima (1995), Pimenta (1999), Silva (2007), Goodson (2008), McNeil (1995), Berticelli (2005), Apple (1997) e Moreira e Silva (1994). No decorrer, foram abordados dados da pesquisa referentes à opção pelo curso, identificação e concepções de currículo, realizada com os licenciandos do 4º e 8º períodos do curso em foco, pois a intenção foi relacionar teoria e prática desde o início das reflexões propostas. Enfim, chega-se à culminância, apontando que se compreendeu o currículo como documento de identidade.

Dando continuidade o item 3.2, Avaliação Curricular na Percepção do Licenciando, realizou-se uma avaliação curricular com base nas percepções dos participantes selecionados, no que diz respeito ao currículo prescritivo, perceptivo e em ação, descritos nos itens: opinião, estágios supervisionados, conteúdos e disciplinas, metodologias, recursos, pontos positivos e negativos, e se oferece sugestão de mudanças. As análises foram arrimadas em autores como: Vianna (2000), Rodrigues (1989), Veiga (2009), Anastasiou e Pimenta (2008), Nóvoa (1995a), Guimarães (2004), Lüdke (2001) e Candau (1997).

Por fim, no item 3.3- Análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA/ Sobral-Ceará: entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação, efetuou-se uma análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura pesquisado, por meio de um comparativo, via triangulação, do currículo nos níveis prescritivo, perceptivo e em ação, tendo-se buscado avaliar suas influências na construção da identidade docente. O referencial teórico para estas reflexões foram Veiga (1996), Vianna (2000), Nóvoa (1993), Ramalho (2006), Borges (2003), Codo (1999), Pimenta (1999), Guimarães (2004), Nóvoa (1995a), e Anastasiou e Pimenta (2008).

Acredita-se que uma pesquisa no âmbito da Avaliação Educacional, especificamente na perspectiva da Avaliação Curricular, contribuirá, por meio de relatório final, com *feedback* que será dado ao Curso de Licenciatura pesquisado, na possibilidade de análise dos resultados encontrados após análise documental, observação participante em reuniões e eventos que abordaram a implementação do novo currículo, e percepções dos licenciandos, além de responder às indagações de pesquisadora, inserida no grupo sobre metodologias de avaliação curricular, no qual se trilha um caminho avaliativo e se explicitam os princípios epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos, que permearam a caminhada no decorrer desta pesquisa, almejando descobrir, dessa forma, se o atual currículo contribui na construção da identidade docente, tornando a formação inicial menos fragmentada.

2 ESTUDO DE CASO: TRILHAS DE UMA AVALIAÇÃO CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA RESPONSIVA

“O avaliador na perspectiva responsiva deve procurar fatos significativos, como esses mesmos fatos ocorreram em condições não controladas ou modificadas pelo avaliador, além de ser um contador de estórias, a fim de retratar múltiplas realidades, em toda sua complexidade e refletir o mistério da sua experiência.”

(HERALDO MARELIM VIANNA)

A abordagem teórico-metodológica emergiu de trilhas de uma forma naturalista de abordar, que, conforme Guba e Lincoln (1989), representa um paradigma de investigação, ou seja, um padrão ou modelo de como uma pesquisa pode ser conduzida.

Com origem na percepção de um fenômeno educacional, a avaliação e/ou pesquisa qualitativa identifica eventos ou casos que sejam de interesse (pessoas, grupos, produtos, dentre outros); considera propriedades ou variáveis, que entretanto, não são o ponto nuclear do estudo; na verdade, momentos, lugares e pessoas são o centro do enfoque; procura a singularidade individual, base da compreensão do que é típico e, depois, do geral; identifica sequências importantes de eventos, e observa como os eventos são determinados; registra e interpreta as observações, procura padrões de covariação, selecionando-se intuitivamente; verifica com rigor as observações, verificando via triangulação, ou seja, as observações, notando via triangulação, ou seja, as observações são repetidas por múltiplos observadores; valida as observações em diferentes fase e momentos, à medida que o processo se desdobra; e elabora relatório final, que é um retrato descritivo dos fenômenos observados, apresentando generalizações naturalistas, propiciando aos usuários da avaliação e/ou pesquisa condições para que cheguem às próprias generalizações (VIANNA, 2000).

Vianna (2000) mostra, ainda, que nem tudo o avaliador vai obter diretamente, daí a necessidade de muitas vezes dedicar parte do seu tempo a entrevistas e a estudos de documentos, comportamentos típicos de uma avaliação qualitativa, na qual se inclui um estudo de caso.

A decisão de realizar um estudo de caso implicou considerar diferentes aspectos, destacando-se principalmente a conceituação do objeto de estudo, a definição da prioridade das questões avaliativas, o estabelecimento de padrões relativos aos dados, a necessidade de triangulação das observações, a escolha de interpretações alternativas a serem investigadas, o desenvolvimento de afirmações sobre o caso, a natureza descritiva do relatório, o estabelecimento de comparações com outros casos, deixando que o leitor faça próprias generalizações.

André (2005) destaca um ponto comum no debate sobre o conceito de estudo de caso, que é sempre envolver uma instância em ação. Assim, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos ensaios sociológicos ou antropológicos, como, por exemplo, observação, entrevista, análise de documentos, gravações e, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém.

Dessa forma, foi no intuito de conhecer como a formação inicial contribui para construção da identidade docente que se optou pela realização de um estudo de caso do tipo etnográfico, que, conforme a autora, surgiu muito recentemente na literatura educacional, numa acepção bem clara: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional.

Assim, busca-se por meio deste estudo de caso, através do presente estudo de caso, realizar adaptações no modelo da avaliação responsiva. Conforme Vianna (2000), uma avaliação é responsiva, na proposta de Stake, se sua orientação está voltada mais para as atividades do programa e menos para seus objetivos, se ela corresponde à necessidade de informações propostas por diferentes públicos e se variadas perspectivas de valor são apresentadas no relatório sobre o sucesso ou fracasso do programa.

Por conseguinte, apresenta-se o modo como procedeu na produção dos dados, compreendendo que estes suscitaram informações acerca do currículo na construção da identidade docente.

2.1 Produção dos Dados

A produção dos dados apropriado ao objeto de estudo, currículo e identidade docente, tem fundamento no princípio básico da etnografia, que é a relativização, para o que se fizeram necessários o distanciamento e a observação participante, além de análise documental e entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de se realizar uma triangulação das informações, e produzir um relatório final.

André (2005) exprime que a relativização vai exigir do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento, ou seja, um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir e agir, bem como os valores, crenças, costumes, práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados.

A observação é dita participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a óptica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (ANDRÉ, 2005).

Durante o período da pesquisa, se tentou manter um distanciamento, para avaliar, via observação participante, como o currículo em ação, presente na cultura universitária, na relação docente-licenciando, além da análise do currículo prescritivo e das percepções dos licenciandos, apontou influências na construção da identidade docente.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a descrição, intimamente associada ao trabalho de campo. André (2005) ensina que a etnografia é uma descrição densa, e explica que o etnógrafo enfrenta, de fato, uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas, e que ele tem, primeiro, de alguma de forma, apreender e depois apresentar.

Stake (1995) esclarece que a “descrição densa” não é a descrição objetiva das complexidades, mas das percepções particulares dos agentes.

Assim, foram valorizadas as falas de uma amostra dos agentes sociais do curso, pois são estes é que de fato vivenciam o currículo nas suas diversas dimensões. Eles apresentaram uma leitura ou visão fidedigna, da sua realidade.

Finalmente, na pesquisa etnográfica, conforme André (2005), o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, sendo possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho.

Vale ressaltar o fato que se optou por uma adaptação do modelo avaliativo responsivo, por Stake (1967). Ao realizar uma avaliação ou pesquisa, é preciso pensar na sua destinação, no seu objetivo principal, e que ninguém vê como a descrição e o julgamento, são na verdade, os dois atos básicos da avaliação.

Utilizaram-se, pois, os três elementos envolvidos na descrição e julgamento (antecedentes, interações e resultados), e se produziu um relatório, porém o julgamento, de forma responsiva, caberá aos usuários da avaliação, como aos professores e aprendizes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

O nível prescritivo relacionou-se ao aspecto formal, registrado no Projeto Político-Pedagógico; o nível em ação, na identificação das crenças e valores presentes na relação docente-licenciando, e observação participante, e o nível perceptivo, com base das percepções dos entrevistados.

Inicialmente, como propõe Stake (1967), procurou-se conhecer todos os elementos da cultura institucional e dos posicionamentos em relação ao que deva ser objeto de avaliação, que, no caso, se pensou no novo currículo e suas influências na construção da identidade docente do curso em foco.

Assim, fez-se uso de uma abordagem naturalista, na qual os sujeitos foram observados nas suas atividades habituais, e as observações restaram apresentadas em linguagem não técnica.

Stake (1981) mostra que uma avaliação responsiva deve ter elementos suficientes para poder oferecer informações consistentes relacionadas com as questões ligadas à avaliação do programa e possíveis discordâncias, porque sempre haverá qualquer forma de oposição ao trabalho, ostensivamente ou de forma velada; as necessidades manifestas pelo conjunto curricular em que o programa está inserido; a formatação que esse programa deva efetivamente ter; a possível falta de opções para o programa, ou as possíveis opções.

Por fim, para chegar à fase do relatório final, o avaliador, segundo Vianna (2000), deve ter passado por diferentes etapas: negociar com a parte contratante os parâmetros necessários para a realização do estudo; estabelecer diferentes tópicos ou questões que possam ser objeto de preocupação para os que propõem e/ou financiam a avaliação e observá-lo e, identificar assuntos e aspectos que sejam objeto de controvérsias, com base em informações levantadas por intermédio de entrevistas e questionários.

Dessa forma, teve-se, na qualidade de pesquisadora, uma preocupação em negociar com o coordenador do curso o foco da pesquisa, e como se procederia para realizá-la. Foram identificados elementos de controvérsias que emergiram numa avaliação dos pontos positivos e negativos do currículo na construção da identidade docente dos futuros professores que atuarão na educação básica. A seguir são indicadas as fases trilhadas.

André (2005) enfatiza que se pode caracterizar o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo, e período de análise sistemática dos dados.

Os procedimentos metodológicos privilegiaram as três fases, conforme vem descrito.

Na fase exploratória, teve-se por finalidade definir a unidade de análise, confirmaram-se ou não as questões iniciais, estabeleceram-se contatos iniciais para entrada em campo, localizaram-se os participantes e definiram-se precisamente os procedimentos e a coletas de dados.

Para tanto, a disciplina Avaliação Curricular fora de suma importância nesta fase, pois se fez uma pesquisa exploratória, estabelecendo os contatos iniciais, realizando entrevista semiestruturada com um licenciando do 7º período, enfim, teve-se a oportunidade de testar o instrumento, se faríamos uso de todas as questões pensadas até então, e obtendo-se dados que contribuiriam para o delineamento do objeto desta pesquisa.

Na manhã do dia 15 de junho de 2009, foi-se ao Curso de Licenciatura em Geografia da UVA, em Sobral, conversou-se com uma docente, que ministrava disciplina no 7º período. Esta concedeu um espaço no horário da sua aula, para se explicar aos alunos a pesquisa que seria realizada no curso.

Estabeleceu-se diálogo com os licenciandos, que atentamente ficaram ouvindo a fim de compreender a finalidade da pesquisa. Procedeu-se à apresentação, que se estava cursando o Mestrado em Educação Brasileira- UFC, na linha de Avaliação Educacional, no Eixo de Avaliação Curricular, e como se estava estruturando metodologicamente a pesquisa.

Outro aspecto mostrado aos licenciandos foi como ocorreu a escolha do curso de Geografia, ou seja, afirmou-se que já se havia ministrado disciplinas no curso, e que durante a experiência como coordenadora pedagógica em uma escola municipal, se havia deparado professores das mais diversas licenciaturas, com fragilidades na sua formação inicial, o que resultava em dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Enfim, justificou-se a importância de se avaliar a influência do currículo na construção da identidade do professor de Geografia da UVA/ Sobral- Ceará. Tanto a professora quanto os licenciandos concordaram quanto à relevância da pesquisa, dizendo que esta contribuiria com o curso, no sentido de apresentar uma avaliação com base nos licenciandos da primeira turma formada no novo currículo, pois os resultados

deveriam ser apresentados aos professores, para redirecionar ações que proporcionassem melhor desenvolvimento do currículo.

Em seguida, conversamos com o coordenador do curso, que, em primeira instância, sugeriu que realizássemos a entrevista somente em agosto, pois naquele momento os alunos estavam vivenciando um período de organização do trabalho final do curso, e o mesmo considerava que as respostas obtidas poderiam estar distorcidas.

Percebeu-se que havia ali uma resistência à participação nas atividades. Então, explicou-se mais detalhadamente sobre como se procederia, e teve-se o apoio para a realização da pesquisa. Ficou evidenciado o receio em serem apontadas pelos licenciandos fragilidades do novo currículo.

Na segunda fase, realizou-se a delimitação do estudo, pois se focou a investigação, visto que não era possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. Assim, foram selecionados os aspectos mais relevantes e a determinação do recorte foi, portanto, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada.

O desenvolvimento ocorreu da seguinte forma:

Procedeu-se à observação participante por intermédio de diário de campo, no qual registrou situações em que o currículo estivesse em desenvolvimento, como seminários, reuniões, dentre outras atividades curriculares. Tal procedimento ocorreu durante toda a pesquisa, e colaborou para reflexões acerca do currículo em ação.

Realizou-se dinâmica com 35 licenciandos do 4º período, bem como se efetivaram entrevistas semiestruturadas com 18 licenciandos do 8º período do curso de Licenciatura em Geografia, matriculados no novo currículo.

A pesquisa no 4º período, ocasião em que se ministrou a disciplina Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente, teve como finalidade produzir um diagnóstico avaliativo, momento em que definimos o objeto de estudo: currículo e identidade docente, pois se tinha somente a problemática: formação inicial fragmentada na proposta do currículo antigo, baseada no sistema 3+1, ou seja, focou-se em maior

profundidade o 8º período, pois, como se tratava de uma pesquisa de caráter avaliativo, acreditava-se que as respostas dos respectivos entrevistados apresentariam mais consistência, por terem vivenciado toda a formação no novo currículo.

Dessa forma, nas entrevistas semiestruturadas com os 18 licenciandos do 8º período do curso, objetivou-se avaliar o currículo nas percepções dos licenciandos, no que diz respeito à construção da sua identidade docente. As entrevistas foram utilizadas como estratégia de adaptação do modelo de avaliação educacional, tendo em vista que se valorizou as falas, no intuito de avaliar o novo currículo no nível perceptivo.

Para Goodson (2008), as histórias de vida, as narrativas representam mais do que memórias, pois revelou o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas e a construção de sua identidade profissional. Por conseguinte, nas entrevistas, não apenas se pretendeu conhecer o outro, mas sim chegar a uma cooperação entre o pesquisador e o narrador.

No que se refere ao currículo como narração, Goodson (2008) dá um exemplo oriundo de projeto de pesquisa em que está envolvido. O principal projeto que aborda a questão do aprendizado narrativo é o projeto chamado “Learning Lives” (vidas que aprendem). É um estudo longitudinal de quatro anos de duração cujo objetivo é aprofundar a compreensão do sentido e do significado do aprendizado informal na vida dos adultos e também identificar formas de dar-lhes apoio e de melhorar sua aprendizagem. “Aprendizado Narrativo” é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade.

Dessa forma, fez-se uso das narrativas dos alunos, por se acreditar que estas expressaram suas percepções acerca de aspectos positivos e negativos do currículo na construção da identidade docente.

A seguir, apresenta-se o perfil dos entrevistados do 8º período, fazendo-se referência à localidade e à experiência na docência, bem como a uma relação com outras pesquisas afins ao objeto deste estudo.

2.2 Perfil dos Entrevistados

Quanto à localidade, a maioria é oriunda de outros municípios, sendo 1 de Jaibaras, 1 de Camocim, 1 de Groaíras, 1 Itapipoca, 1 de Tianguá, 1 de Meruoca, 1 de Ipu, 1 de Ararendá, 3 de Moraújo, 1 de Alcântaras e 6 de Sobral.

Percebeu-se, com efeito, assim que a maioria dos licenciandos provêm de outras localidades, deslocando-se todos os dias, em transportes das prefeituras, para o curso de Geografia.

Em relação à experiência no magistério, 50% disseram que ainda não tiveram, a não ser através por meio de estágios supervisionados. Outros 50% exerceram atividades na docência, substituindo professores, ministraram disciplinas como Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Português, Arte e Religião, no ensino fundamental e ensino médio e em projetos sociais (ProJovem, Escola Solidária).

Realizou-se contudo, um estudo comparativo com uma pesquisa de Guimarães (2004), em três cursos da Universidade Federal de Goiás, Pedagogia, Letras e História, que objetivou investigar as diferenças e semelhanças dos saberes disciplinares, pedagógicos-didáticos e a identidade profissional, em que contribuíram para que os alunos se desenvolvessem.

Conforme Guimarães (2004, p. 72 e 73),

Os dados indicam que as alunas dos cursos de Pedagogia (69%) e letras (73%) que participaram desta pesquisa, na maioria já eram professoras; mais de 50% dos alunos de ambos os cursos lecionavam há mais de 2 anos e que 31% e 22% respectivamente, ainda não lecionavam. A opção não pretende ser professor não foi assinalada em Pedagogia e teve uma incidência insignificante(2%) em Letras. No entanto, os alunos do curso de História apresentaram um perfil inverso aos de Letras e Pedagogia. Enquanto nesses cursos a maioria já lecionava, 58% dos alunos de História não eram professores, além de 8% não pretendê-lo sê-lo.

Observou-se dessa forma, que a maioria dos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras já eram professores ou já haviam lecionado por mais de dois anos, ou seja, a minoria ainda não tinha experiência na docência, enquanto no curso de História acontecia a situação inversa.

No curso de Geografia, como já explicitado, a metade já teve experiência e a outra somente nos estágios. Somente três são professores nas escolas.

Para auxiliar a compreensão das narrativas, especificou-se abaixo os entrevistados, conforme o perfil da pesquisa.

Os entrevistados de Sobral: C não obteve experiência no ensino, é bolsista e por este motivo afirmou: “não tenho muito tempo para a escola, só em período dos estágios das disciplinas mesmo do curso”; (sic)¹ D é professor de contrato temporário do Estado, no ensino fundamental, leciona História, e destacou: “a experiência com o ensino de geografia adveio somente através dos estágios”; H, “já, apesar de ser pouco tempo, mas tive lecionando no ensino médio e no ensino fundamental, no ensino fundamental é a disciplina de Geografia “né” que foi agora a pouco tempo “né” e no ensino médio de Geografia e História “né” agora “né”; L, experiência no ensino médio através dos estágios e substituindo professor, porém ao perguntar se o mesmo gostou da experiência: não! Porque assim a gente “tá” sendo formado em Geografia e vai “pra” escola tem que dar aula de História e Filosofia uma coisa que quando o diretor me chamou eu disse: eu aceito até dar aula na sua escola mais se for só “pra” mim dar aula de Geografia, se for “pra” mim dar aula de História eu não venho não, aí ele disse assim: você é obrigado a dar aula de História. Então pronto eu não venho!; N, experiências na escola, ensino médio, no ensino de Geografia e Sociologia, através dos estágios;

O Entrevistado I é de Tianguá, pontuou que se encontra parado, mas já ministrou português no ensino fundamental e trabalhou no Pro-Jovem.

O Entrevistado A é de Jaibaras, e já teve experiência substituindo professor no ensino fundamental e nos estágios.

O Entrevistado O é de Ararendá disse que lecionou português no ensino fundamental: “deu suporte “pra” poder ficar porque assim, aqui nos estágios eu já tinha mais ou menos uma base, aí melhorou muito “né” a situação “pra” quem nunca tinha dado aula ficaria muito complicado chegar e pegar uma sala com mais de quarenta alunos “né” como é a que a gente “tá” estagiando aqui”.

O Entrevistados E- Groaíras , F- Itapipoca, J- Meruoca afirmaram: “tivemos experiência somente através dos estágios”.

¹ A marcação (sic) está implícita em todas as representações das falas.

Já os entrevistados G- Sobral , M- Ipu, P- Moraújo responderam que não tiveram experiência no magistério. Vale salientar que não comentaram acerca das experiências dos estágios.

Os outros dois entrevistados de Moraújo: Q- “ensinei só na escola solidária; R- “somente através dos estágios “né” que fazem parte do currículo da Geografia, mais aí já participei no quarto estágio “né”, o primeiro foi de observação, mais nos outros três já, já realmente fui “pra” sala de aula e já lecionei a disciplina mesmo de Geografia”.

Atualmente encontram-se como professores: o Entrevistado B- Camocim, substitui professor no ensino fundamental e leciona as disciplinas de História e Geografia em uma escola do Estado, como professora contratada, no ensino médio. O Entrevistado S- Alcântaras atua no ensino fundamental, nas disciplinas Geografia, Arte e Religião, e o Entrevistado D, como já mencionado há pouco.

Lobo (2005), em uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia da URCA, apresentou as marcas do conservadorismo, não tendo havido espaço para o diálogo, contribuindo dessa forma para uma identidade profissional característica de autodesvalorização.

Nesta pesquisa, não se deparou com tal situação, pois o currículo do curso de Geografia apresentou marcas de mudanças, que instigaram outros dilemas e desafios.

Em alguns momentos, fez-se referência aos resultados da Tese de Wanderson Alves, intitulada “A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio”, o qual, no capítulo 3- Escola, Professores e o Contexto apresenta os professores participantes da pesquisa e seus percursos profissionais, tendo evidenciado as percepções dos professores sobre alguns dos limites e contribuições da formação inicial que receberam.

No decorrer das análises, foram feitas conexões com as pesquisas supracitadas, por se acreditar que contribuíram com reflexões acerca das influências do currículo na construção da identidade docente.

Por fim, procedemos a uma análise documental, na qual foram realizados estudos documentais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do

Professor da Educação Básica, textos legais contidos no Projeto Político-Pedagógico, bem como dados institucionais sobre o curso. Esta análise teve como referência os documentos oficiais, como: nova matriz curricular, documentos legais e referenciais teóricos sobre o tema.

Na terceira fase, levou-se a efeito a análise sistemática dos dados, ou seja, avaliação curricular via triangulação: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante, bem como elaboração do relatório final. Essa fase constituiu-se na leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar a elaboração das categorias descritivas.

Paralelo as fases citadas, efetuou-se pesquisa bibliográfica que constou de fundamentação teórica e revisão de literatura, a fim de fundamentar a elaboração dos instrumentos de pesquisa, análise dos dados decorrentes e elaboração do relatório final.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1 Identidade Docente: como se constrói?

“Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de uma significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.”

(SELMA GARRIDO PIMENTA)

Como já se relatou, as experiências profissionais que se desenvolveram contribuíram para a delimitação do objeto desta pesquisa, currículo e identidade docente. Assim, mediante as exigências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor que atuará na Educação Básica, que como vimos instigaram mudanças curriculares tendo em vista um perfil profissional, nesse caso a identidade docente, e o contexto deparado no curso de licenciatura em Geografia, é que este capítulo buscou compreender como ocorre a contribuição do currículo na construção da identidade docente.

Guimarães (2004) exprime que a chamada “crise de identidade” das várias profissões e de profissionais torna-se uma realidade amplamente posta. E, nesse âmbito, afigura-se importante o estudo dos cursos de formação do professor, envolvendo o aspecto da construção da sua identidade, principalmente num país onde essa profissão é representada de maneiras tão pouco mobilizadoras, como é o Brasil.

Conforme o autor, a discussão dessa temática está amplamente presente na literatura atual sobre formação do professor, todavia parece muito oportuno questionar quais seriam as demandas e as expectativas quanto ao desempenho do professor, em face das mudanças e incertezas postas pela realidade contemporânea e, em contrapartida, os modos como esse profissional é representado na sociedade.

Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c), no entanto valendo-se de uma retrospectiva histórica, mostra que os estudos sobre a formação e atuação de professores, de forma

geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. No final da década de 1980, começaram a ocorrer estudos que tiveram o mérito de recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas de investigação, contribuindo para compreender a complexidade dessa profissão e das atuais sociedades, o que exige, da parte dos professores, uma ampla preparação profissional e maior autonomia na condução de suas atividades profissionais.

Dessa forma, mister se faz, trazer à tona algumas reflexões acerca do currículo e identidade docente, pois se compreende que a formação inicial exerce papel fundamental na sua construção.

Abdalla (2000) mostra as especificidades que influenciam na constituição da identidade profissional, pois, além de relacionada a aspectos objetivos (formas e estratégias de configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais), refere-se também a disposições pessoais em relação a uma profissão, a um determinado estado de espírito quanto a pertencer a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência. O empenho no desenvolvimento de uma “identidade para si”, elaborada de maneira real, é um dos elementos de melhoria da “identidade para os outros”, considerando-se o amálgama em que tais processos ocorrem.

Por conseguinte, Ciampa (2001) exprime que, se o desenvolvimento da identidade dependesse apenas da subjetividade, ficaria menos difícil (embora não fácil), mas depende da objetividade. É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as opções de identidade. O entendimento sobre a relação dialética entre objetividade e subjetividade revela um jogo de contradições, que produzem movimento, e tensões entre a característica de metamorfose da identidade e sua tendência à fixação, que o autor chama de “identidade mito”. Essa dialética pode ficar bastante clara quando se estudam a igualdade e a diferença como interdependentes e co-constituintes entre si, ou seja, uma não existe sem a outra.

Portanto, são trazidos para reflexão, narrativas dos licenciandos do 4º e 8º períodos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do

Acaraú- UVA, em Sobral- Ceará, relacionadas à opção e identificação com o curso, a fim de se compreender os motivos que os levaram a optar pela licenciatura em Geografia, e se houve identificação, pois consideramos importante estabelecermos um comparativo entre as respostas.

Percebe-se que, dos 35 licenciandos do 4º período, apenas quatro demonstraram interesse pela docência. Esse fato representou indícios que fizeram refletir acerca das influências do currículo na construção da identidade docente.

Ao se perguntar sobre os motivos que os levaram a optar pela licenciatura em Geografia, as respostas falavam de “baixa concorrência”; “indecisão em relação à formação profissional”; “identificação com a área”; “horário do curso compatível com o trabalho” e, por último, “influência dos professores, da escola e das famílias”.

Já os 18 licenciandos do 8º período apresentaram as seguintes respostas: “influências dos professores no ensino fundamental e médio”, “vocação”, “baixa concorrência no vestibular”, “interesse pela área”, “experiências em outros cursos realizados, como técnico em meio ambiente, técnico de mineração em geologia”, e o “mercado de trabalho”.

Influência dos professores no ensino fundamental e médio, e baixa concorrência foram as respostas mais recorrentes.

Sete entrevistados afirmaram que foram motivados pelas experiências na escola, com os professores no ensino fundamental e médio, e um destes também pela baixa concorrência:

É uma área que eu sempre gostei desde a escola, na verdade no ensino médio foi onde começou a querer despertar mais esse interesse em estudar Geografia porque era uma ciência bastante ampla que você pode discutir várias questões que estão inseridas dentro do espaço geográfico desde as questões urbanas como as questões também ambientais e o que me levou a licenciatura foi mais um pouco de acaso. Sou da primeira grade de licenciatura e a grade de bacharel já não existia mais, então eu resolvi não! Eu vou fazer licenciatura, mas o que eu vou ver em Geografia vai ser mesmo o bacharel então eu resolvi continuar. (Entrevistado B);

acho que na verdade eu entrei na licenciatura numa coincidência que quando eu fui fazer o vestibular não tinha licenciatura e bacharel quando eu fui fazer eu queria entrar na Geografia, uma professora que eu tive de quinta a oitava me motivou a fazer, mais quando eu fui fazer o curso eu não sabia, acabei fazendo licenciatura que era a única opção que tinha como era nova grade aí acabei gostando e estou até hoje. Professora de geografia daqui da casa da

Geografia mesmo, eu não sabia que ela era formada aqui, é ta com um mês que eu a encontrei conversei com ela, ela ficou feliz disse que era responsabilidade ter sido ela ter me motivado antes eu tinha tentado o vestibular para administração, mais depois eu vi que ainda bem que eu não passei que eu vi que seria uma coisa que eu não iria gostar. (Entrevistada N).

Observou-se que os Entrevistados B e N, embora tenham explicitado que sempre gostaram de Geografia, disseram que realizaram o exame vestibular para a licenciatura por “acaso” e “coincidência”, porque já não existia mais a “grade” do bacharelado. Assim resolveram continuar com o objetivo voltado para a formação do bacharel.

Já os Entrevistados E e F comentaram que não tinham clareza da proposta de formação do curso, e o que os levou à opção pelo curso foi gostar da disciplina no ensino fundamental e médio:

[...] no começo eu não sabia nem que existia alguma coisa “pro” ramo, eu pensava que seria assim mais uma voltada “pra” uma especificação geral depois, como se fosse uma Pedagogia mesmo, mas quando eu fui me inscrever no vestibular, eu vi essa disciplina aí eu decidi na hora assim: eu vou fazer Geografia, porque eu sempre gostei de Geografia nos séries iniciais no ensino médio, sempre gostei de Geografia, aí o que me levou foi isso mesmo. (Entrevistada E);

porque era uma disciplina que eu gostava já quando eu fazia ensino fundamental e médio e dos cursos que tinha aqui pela UVA era o que me chamava mais atenção. Porém eu não sabia que ia ser só licenciatura em Geografia, eu pensei que fosse Geografia, aí que você teria a oportunidade de escolher bacharelado ou licenciatura, foi por isso. (Entrevistado F).

Percebeu-se que, embora não dito, as escolhas surgiram de forma confusa, sendo que optaram pela licenciatura em Geografia por influências dos professores na escola.

Parafrazeando Vygotsky (1984, p. 56), “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Conforme esse pensamento podemos compreender como as pessoas são seres culturais, e que a relação docente-licenciando que os entrevistados tiveram influenciou sobremaneira a opção pelo curso, embora alguns tenham expressado que não sabiam que o curso era de licenciatura, mas gostavam da disciplina na escola, o que faz se concordar com o autor.

O Entrevistado M respondeu: “desde o começo dos meus estudos no ensino fundamental eu já tinha uma identidade bem com a Geografia “né” pela questão de localização, mapas eu achava bem interessante essa matéria, aí é com o tempo chegando

o ensino médio vendo que ela é uma ciência bem ampla eu fui tomando gosto pelo estudo e tive como objetivo fazer um curso superior nessa área.”

O Entrevistado S enfocou que “a motivação adveio através da metodologia utilizada no ensino de geografia no ensino médio: a motivação é porque devido um professor que ele me ensinava no ensino médio, à questão da metodologia de ensino que ele repassava “pros” alunos, eu achei interessante e comecei a gostar mais de geografia e tentei a geografia e estou aqui e se Deus quiser eu vou caminhando para o final.”

Já o Entrevistado O optou pelo curso em razão da baixa concorrência, por gostar de Geografia, apesar de enfatizar que a metodologia no ensino médio era descritiva e não havia identificação: “quando eu olhei os cursos que tinha... dos cursos que eram ofertados foi o que mais encaixou na questão da licenciatura, também tinha a questão de passar e no ensino médio eu não me identificava muito com geografia não porque era uma coisa bem descritiva, mais eu gostava, então vou fazer Geografia.”

Outros destacaram a vocação, além da influência dos professores no ensino fundamental e médio.

O Entrevistado R expressou “nasci pra isso”, suscitando vocação para a área, seguida de motivação pelos professores, e afirmou que a opção pelo curso veio “de repente”, por gostar da área e deu certo: “como eu posso dizer?! Que eu nasci “pra” isso! “pra” dar aula. Desde a oitava série por aí, que eu fui percebendo isso “né” com a contribuição dos meus professores. Antes eu não queria nada, não queria fazer vestibular, eu achava que eu não era capaz de passar no vestibular só que de repente assim, uma professora me motivou tanto que eu tentei: ah eu vou fazer! Aí vou fazer o quê? Uma disciplina que eu gosto, eu quero ser professor, então eu vou fazer o quê? Geografia que é a que eu mais gosto, aí eu fiz o vestibular e deu certo”.

Silva (2002) mostra que a construção da identidade do professor é, portanto, uma história de relações com os outros, constituída pelas interações face a face e pelas relações interpessoais mais amplas.

Concorda-se com Vygotsky e Silva, quando enfatizam as interações dos sujeitos, pois, pelos depoimentos dos entrevistados, apreende-se o quanto as relações docente-

licenciando contribuíram como situações mais amplas que influenciaram na opção por um curso de licenciatura, e, por conseguinte, na atuação de alguns como professores.

Já a Entrevistada I afirmou a vocação, o horário do curso e o gosto pela disciplina, embora não houvesse tanta afinidade. Realizou o primeiro vestibular na área da Matemática: “tenho uma vocação “pra” ser professora (fala em tom de riso), infelizmente não é uma profissão que seja valorizada como deveria, mas eu sempre tive vontade de ser professora, em quê eu não tinha me definido ainda, tentei vestibular “pra” matemática, não entrei na Universidade e depois quando eu fui fazer o segundo vestibular resolvi mudar a matemática, aliás, o horário “né” foi o principal motivo que me fez mudar de ideia. Escolhi geografia porque gosto, não é uma coisa que eu tivesse assim tanta afinidade, mas eu gosto mais que as outras disciplinas”.

Com base nessa resposta, nota-se que a opção por vocação e horário do curso foi o que mais pesou na decisão; bem assim, o gosto pela disciplina, embora não tivesse afinidade com ela, mas considerava-se melhor do que nas outras.

Lobo (2005), em sua pesquisa com as licenciandas do curso de Pedagogia da URCA, cujo objetivo era identificar as marcas identitárias que o currículo estava imprimindo nos indivíduos da comunidade Pedagogia quanto à autoimagem, analisou a identidade de uma das entrevistadas: “não era bem o que eu queria, na realidade, eu gostaria de fazer Direito, Economia ou Enfermagem, mas é difícil passar... então, eu estou aqui. Escolhi esse curso porque sempre tive vocação pra educação”.

Assim, o autor, consciente de que no recurso à “vocação” estão imbricadas tantas variáveis quantas participam da constituição da identidade, apresentou o pensamento de Brzezinski (2002), quando diz que “ a identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva”.

Na referida pesquisa, constatou-se um conjunto de habilidades e comportamentos em relação à “pedagogia”, que o autor caracterizou como

descompromisso dos envolvidos em relação ao curso no que se refere à efetivação do que está prescrito na dimensão formal do currículo e ao assumirem-se como formandos ou trabalhadores em educação. Essas posições que começaram pela escolha pelo curso, perduraram ao longo da formação, comprometendo todo o trabalho de construção identitário dos futuros profissionais. Dessa forma, por falta de informações consistentes quanto ao perfil da formação, vários alunos abandonaram o curso.

Lobo (2005) aborda o perfil profissional, consagrado historicamente como sacerdócio, vocação, abnegação e a urgente necessidade de compromisso ético. Alguns entrevistados, como visto deram ênfase à docência como vocação, e essa percepção acredite-se, foi herdada culturalmente por meio das crenças e valores, na construção social, que se configura por meio de uma identidade coletiva, porém uma visão mais ampla é necessária, na qual o compromisso ético, político e social deve permear.

No que diz respeito ao item vocação e interesse pela área, um dos entrevistados respondeu que desde pequeno gostava da área, ou seja, vocação, além do interesse pelo campo de estudo:

Minha escolha por essa área da geografia, a licenciatura no caso foi mesmo uma questão de..., como é que eu poderia dizer, de sempre já ter alguma relação, assim questão de sempre ter interesse de ensinar desde pequeno uma questão mesmo própria minha. Aí geografia especificamente mais por uma questão de perceber que era um curso muito atual e não que eu fui interessado pela escola, foi mais uma coisa minha mesmo. Na escola a geografia era bem, não me empolgava muito não, pela percepção de como se encontra o mundo, como se encontra as questões ambientais, as necessidades os problemas ambientais né, então eu vi que seria interessante devido ter essa relação natureza. (Entrevistado A).

Observou-se que as motivações do licenciando A estavam ligadas ao intento de ser professor, de gostar de ensinar desde pequeno, salientando também que a forma como aprendeu Geografia não era significativa, e que a escolha do curso decorreu por considerar atuais as discussões relacionadas a questões ambientais.

Assim, concorda-se com Lobo (2005), para quem a identidade é uma construção multirreferencial, portanto, relacionada aos significados socialmente determinados pelo tripé identidade/significado/poder. Assim, crê-se também que a identidade é socialmente construída.

No entendimento de pesquisadora, no depoimento do referido aluno, foi perceptível o quanto a escolha profissional está relacionada aos significados e importância atribuídos aos desejos e à profissão que consideramos interessantes para se atuar profissionalmente.

Outro item relacionou-se ao interesse pela área, vocação e mercado de trabalho, quando dois entrevistados destacaram somente o interesse pela área: “de início interesse por estudar mais a parte humana da geografia, a questão dos aspectos sociais e um pouco a questão da cidade, essas relações que o homem exerce com o espaço em si, inicialmente foi isso, eu nem tinha um conceito apurado do que seria realmente o que o Geógrafo faria, mas sim por esse interesse em estudar a geografia dentro desses aspectos (Entrevistado J); gosto dessa área, porque ela tanto trabalha a questão física, como também a humana, a parte humana, eu acho bem interessante”. (Entrevistado Q).

Notou-se que os entrevistados se identificam com a área da geografia, e não com a docência em si.

Por outro lado, o Entrevistado D enfocou a vocação, mas também abordou o mercado de trabalho na região: “desde pequeno analisei mapas, até pela questão do futebol, você vê a copa do mundo, aquelas bandeiras, as culturas que lhe oferecem, então foi juntando uma coisa com a outra, o interesse em analisar o espaço e os acontecimentos que ocorrem no mundo, tentar descrever, isso contribuiu um pouco para a escolha do curso de Geografia, e licenciatura, por questão mesmo de mercado que a nossa área, na nossa região mesmo não oferece ah subsídio “pra” que a gente tenha uma empregabilidade, uma estabilidade financeira, eu procurei unir uma coisa com a outra.”

Lima (1995) adverte para a noção de que a identidade do profissional docente possui uma dupla constituição a autoatribuição e a atribuição vinda de fora afirmando que o indivíduo é um ser global, indo além da dualidade pessoal-profissional e vendo os determinantes socioculturais que os integram.

Concorda-se com Lima, quando enfatiza um olhar que transpõe a dualidade pessoal-profissional na constituição da identidade profissional docente, e que as pessoas são globais, inseridos em uma sociedade, devendo-se ater aos fatores socioeconômicos.

No caso dos entrevistados pode-se apreender motivos pessoais que despertaram o interesse pela docência, bem como os socioculturais, pois foi notória a vinculação com a situação o *status* social e a empregabilidade.

Para Pimenta (1999, p. 18),

[...] a identidade não é algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dados contextos e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Concorda-se com Pimenta, quando acentua que a identidade não é algo imutável, ou seja, está em constante transformação, buscando atender às demandas de uma sociedade.

Influência, baixa concorrência e horário do curso foram destacados em algumas falas, além da influência da família e cursos em áreas afins.

A Entrevistada G afirmou que gosta de Geografia e enfatizou que a baixa concorrência influenciou na escolha do curso, porém os Entrevistados L e P declararam que a opção decorreu da baixa concorrência: “primeiramente eu gosto de Geografia certo, e em segundo foi pela concorrência que era baixa (Entrevistada G); a baixa concorrência (Entrevistado L); a baixa concorrência e também a questão de ser pela manhã (Entrevistado P).”

Preocuparam os depoimentos dos entrevistados, pois, apesar de terem demonstrado interesse pela área da Geografia, declararam que os motivos que os levaram à opção pelo curso foram a baixa concorrência e um horário conveniente.

Em diagnóstico avaliativo com os licenciandos do 4º período, prevaleceram essa afirmação, e mais a falta de interesse pela docência, e a intenção de cursar o bacharelado.

Dois entrevistados apontaram as influências de outros cursos realizados. O Entrevistado H fez o Curso de Técnico em Mineração, além de responder os motivos relacionados à vocação, com perfil voltado para a área física da Geografia, porém pretende fazer o bacharelado:

[...] no meu caso tenho curso técnico de mineração em Geologia e isso é me chamou atenção devido à semelhança do curso em algumas disciplinas da área de Geografia com a área de Geologia então a parte de ciência da terra é como se diz assim é meu perfil. Eu tenho uma tendência assim pelas ciências da terra então eu me simpatizei pelo curso por ser áreas afins, pelo menos a Geografia Física e também gosto da disciplina de Geografia, eu já tinha essa vocação. Minha opção seria tanto a licenciatura como o bacharelado mas no entanto essa grade só tem a licenciatura e estou concluindo, se tiver o bacharelado eu pretendo cursar. (Entrevistado H).

A Entrevistada C, entretanto, queria cursar Psicologia, porém apontou para a influência da família, especificamente a mãe, pois decidiu fazer um curso de Técnico em Meio Ambiente para incentivar um irmão também aprovado, e que não gostava de estudar, mas, enfim, houve uma afinidade com a Geologia e, quando resolveu fazer o Curso de Geografia, já não existia mais a proposta de bacharelado:

Sou formada em Técnica em meio ambiente pelo Centec, agora IFCE, quando eu terminei o ensino fundamental, o ensino médio que era para eu entrar na Universidade não tinha nenhuma opção porque queria fazer Psicologia e em Sobral não tinha Psicologia, aí o meu irmão “tava” terminando também, porque ele é só é um ano mais novo que eu e ele “tava” também quase no embalo de terminar, aí ele pegou, não gostava muito de estudar não tinha nenhum curso em mente, foi fazer o curso técnico de meio ambiente aí a minha mãe aí faz também que é pra motivar ele a estudar, eu fui tipo assim que fui “pra” ajudar ele a motivar ele a estudar aí acabou eu passando e ele não passou no vestibular “pra” técnico, eu passei, cursei e quando eu “tava” cursando fui gostando do curso, tive uma disciplina de Geologia durante o curso, me apaixonei pelas pedras, pelas rochas e tudo, aquela paixão, eu queria fazer Geologia mais aí em Sobral não tinha ,aí eu peguei, por eu ser muito nova a minha mãe não queria deixar eu ir embora “pra” Fortaleza morar com tios essas coisas com parentes, aí a opção que tinha aqui ligada a área de Geologia era a Geografia “né” e na época tinha bacharelado, na época que eu “tava” no técnico, só que eu fui deixar “pra” fazer no final em dois mil e seis quando eu “tava” terminando o técnico eu disse: não! agora vou fazer o vestibular, só que quando eu fui fazer vestibular da Geografia já tinha renovado o currículo “né”, que aí o currículo novo não tinha mais bacharelado, só tinha licenciatura aí eu resolvi fazer mesmo, fiz o vestibular, passei aí fiquei “né” aí eu fui gostando do curso e fui ficando e “tô” até agora e já “tô” quase me formando (tom de riso na fala). (Entrevistada C).

Pelas narrativas ora apresentadas, compreende-se que os motivos maiores de opção pelo curso de licenciatura em Geografia foram as influências dos professores no ensino fundamental e ensino médio. Alguns enfocaram vocação, por manifestar influências das famílias, baixa concorrência, o horário do curso, o interesse pela área, o mercado de trabalho, cursos em áreas afins, mas o que chamou a atenção foi o fato de alguns terem realizado a escolha sem ter clareza da proposta de formação do curso e expressarem a intenção de fazer um curso voltado para o bacharelado, pois

demonstraram gostar da área, porém poucos exibiram interesse em ser professores na escola.

Nesse intuito, são trazidos aspectos importantes no que diz respeito à identificação profissional com a docência:

A formação de qualquer profissional pressupõe envolvimento com as questões próprias da formação. Um dos aspectos importantes para o conhecimento de um projeto de formação de professores é procurar saber se (e como) o curso propicia o vínculo dos alunos com a profissão, a identificação profissional. Sabemos que não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis), nem tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do ser professor. (GUIMARÃES, 2004, p. 90).

Foram fonte de preocupação as respostas dos entrevistados, pois se notou que a maioria optou pelo curso em razão da baixa concorrência e poucos por uma identificação com a área. A segunda pergunta relacionou-se com a identificação com o curso. Houve afirmações como estas dos licenciandos do 4º período: “não quero ser professor e sim bacharel”; “não gosto das disciplinas pedagógicas”; “gosto da área física e da área humana da geografia”; “queria fazer o bacharelado”.

Pôde-se constatar o fato de que a maioria dos licenciandos do 8º período afirmou que, no início, não houve identificação com o curso, pois esta veio a ocorrer no processo. Outros identificaram-se desde o início e, por fim, alguns apontaram que não tinham clareza acerca das diferenças entre um curso para a licenciatura e o bacharelado, demonstrando que pensavam que o mesmo não seria voltado para o ensino, ou seja, explicitaram que não se identificaram com as disciplinas pedagógicas, apenas com as áreas específicas da Geografia. Uma das entrevistadas respondeu que não nasceu para ser professora.

O Entrevistado A respondeu: “logo no início teve as disciplinas já bem interessantes que já entra bem nessa área física que foi a que me chamou mais atenção “né”, já temos a introdução a ecologia, já me conquistou desde início, eu comecei a

gostar. Só houve uma disciplina assim..., que meio que assombrou que foi a física né, que é importante para a geografia, mas a questão das ciências exatas mesmo que assombra quem faz ciências humanas, é meio que assim, mas já me interessei desde o início já estava decidido que era o que eu queria mesmo e não me frustrei não. Quando eu entrei realmente vi que era realmente o que eu queria, não teve nenhuma frustração não (Entrevistado A).”

Constatou-se que se identificou desde o início do curso, pois era o que “queria”. Embora tenha apresentado dificuldades nas disciplinas de áreas exatas, como a Física, não se achou frustrado pela opção.

Lobo (2005), durante a pesquisa realizada no Curso de Pedagogia, na URCA, mostra o sentimento de uma egressa ao concluir o curso: “frustrada... foi de 80% do que eu esperava. Chegou uma época em que eu pensei em desistir de fazer Pedagogia. Então pra mim, foi frustrante no decorrer dos nove semestres.”

Estabelecendo um paralelo dessas respostas, notou-se o sentimento dos entrevistados, que, na palavra “frustração”, resumiram suas falas, porém o entrevistado A informa que não sente-se frustrado por sua escolha, embora tenha deparado com disciplinas, como Física, por tratar de cálculos na área de humanas, causando-lhe assombração. Já a egressa da URCA expressou frustração com o curso escolhido, decorrente do que se pode constatar da dicotomia curricular, que, conforme Lobo, deixou os indivíduos sem rumos, como declarou a egressa: “a gente procura respostas que ninguém ta conseguindo dar. Buscou-se um culpado: (...) porque o professor deixou muito a desejar.”

Os Entrevistados O, S, H e R afirmaram que também se identificaram desde o início, um por ter sido bolsista, e por gostarem da geografia física e humana, realizar pesquisa no laboratório, ou seja, enfocaram as áreas específicas, mas não referiram-se à docência:

Desde o início que eu sou bolsista e no segundo período, na biblioteca eu tinha contato com os livros, mas sempre gostei mais foi da geografia física, já no terceiro período fui convidada “pra” ser bolsista de iniciação científica e estou até agora. (Entrevistada O)

Ciências Humanas ser uma coisa abrangente não tem assim como Ciência Exata que tem uma resposta certa não tem muito a opinião do aluno, questão do opinar “né”! Saber opinar sobre determinados assuntos da sociedade. (Entrevistado S)

Eram umas disciplinas que eu tinha noção na época do curso técnico em Geomorfologia, Geologia geral e também a parte humana, então eu me identifiquei plenamente porque o importante é a gente fazer o que gosta, então isso conta muito numa vida acadêmica você fazer um curso que realmente você gosta, então eu acredito que me identifiquei. Não tenho nada a reclamar no sentido de decepcionar. (Entrevistado H)

Me identifiquei bastante com o curso através das pesquisas que a gente começa a desenvolver também, engajamento em laboratório “né” que eu faço parte do laboratório de Geoprocessamento e assim a gente vai conhecendo experiências novas e participando de eventos, de coisas que faz com que a gente se interesse mais ainda pela Geografia. (Entrevistado R)

Pelo que se pode verificar a identificação veio acontecer no decorrer do curso. Foi a resposta mais presente nas demais narrativas.

“Um início complicado e outras expectativas, mas no decorrer do curso, após o 4º período, houve identificação devido às disciplinas mais voltadas para a Geografia”, foi o que nos disse a Entrevistada B, além de afirmar que muitos alunos estavam no curso apenas para obter o diploma. O Entrevistado F também afirmou que o início foi cansativo. Já para o Entrevistado P, houve a identificação, principalmente após o 4º período:

No começo foi um pouco complicado porque nós tínhamos somente duas disciplinas voltadas para Geografia, as outras três eram todas voltadas para Pedagogia, então assim a gente entra com uma expectativa e quando você chega esmorece um pouco porque não era aquilo que você “tava” pensando e mesmo assim é com alguns problemas, algumas vontades de desistir eu continuei até que eu consegui uma bolsa na Universidade como pesquisadora, bolsista do CNPq durante dois anos, foi que eu vendo realmente como era a Geografia, mesmo antes, somente no quarto período se eu não me engano foi que nós conseguimos realmente ver disciplinas mais voltadas para a Geografia sempre existindo uma, duas disciplinas pedagógicas que a maioria era sempre no primeiro, segundo e terceiro ano. (Entrevistado B)

Houve identificação, porque um dia um amigo meu me perguntou: tu gosta de aula?(risos) aí eu falei “pra” ele por incrível que pareça eu gosto, tem muita gente que “tá” aqui mais só pelo diploma não “pra” ir “pra” sala de aula; bom no início, no segundo período você vem pra cá, no CCH que você começa a ver as disciplinas, eu não me interessava muito, achava muito chato, muito cansativo aí a partir de algumas disciplinas eu comecei a me identificar “né” a partir de então eu comecei a pegar um interesse pela disciplina e pelo curso em si com as aulas de campo, tudo isso eu comecei a gostar do curso e hoje eu gosto muito. (Entrevistado F)

Na vivência mesmo aqui do curso à medida que eu fui conhecendo mesmo a questão das disciplinas, fui adquirindo esse apego por essas questões e me

identifiquei bastante, principalmente a partir do quarto período. (Entrevistado P)

A falta de clareza na proposta do curso dificultou a compreensão, no início, para dois entrevistados, e por acharem que o curso era de bacharelado:

Antes eu não sabia nem o que era que eu ia fazer mesmo, entrei no curso de Geografia, não sabia o que era, se eu ia dar aula, o quê que eu ia fazer eu entrei pela concorrência em Geografia e pronto depois, aí fiz o básico quando eu vim “pra” casa da Geografia mesmo foi que eu soube o quê que eu ia fazer, o que era, aí comecei a me identificar e não quis mais sair. (Entrevistado L)

Achava que o curso era bacharelado, assim é uma dúvida que eu acho que deveria ser aconselhado principalmente que na escola pública terminei o ensino médio em escola pública, a gente não tem um acompanhamento e muitos alunos eu era um dos tais que não sabia diferença de licenciatura e bacharelado. Até o terceiro período ainda estava muito em dúvida mais a partir do quarto período já me engajei mesmo tive algumas problemas no primeiro estágio, mais depois eu fui agindo normalmente e estou gostando mesmo “tou” bastante motivado pra continuar. (Entrevistado N)

Em consonância com esta resposta, no início não houve identificação, somente com a introdução à Geografia, estes vieram a se identificar: “quando a gente fez no básico pensei assim: o quê que a gente vai fazer aqui no básico? Porque a gente vê Português em Geografia e fica meio confuso, mais quando a gente chegou, quando a gente começou a dar introdução a Geografia, veio mexer mesmo com a Geografia, a gente começou a ter uma base de identificação”(Entrevistado E); “pra” ser sincero no começo eu não “tava” me identificando bem, não “tava” no ritmo, eu achei tudo novo é uma coisa bem diferente a parte introdutória da Geografia, mais com o tempo fui pegando o ritmo e acabei me identificando” (Entrevistado M).

Dois entrevistados relacionaram-se às influências desde a infância e o segundo, acrescentou a familiarização com a “Ciência geográfica”, os professores e colegas do curso:

Desde quando eu era criança “né” assim eu sempre brincava de escolinha, minhas amigas brincavam de boneca, de cozinhar de fazer não sei o que, de fazer roupinha “pra” boneca, mas eu nunca gostei de brincar de boneca “né” eu brincava com os meus irmãos no meio da rua correndo e tal mas na hora de brincar dentro de casa era de aulinha que eu queria brincar, queria ser a professora e juntava os meninos da rua todinha pra ser os alunos, então desde muito cedo eu já tenho tipo essa vocação “pra” ensinar, então sou evangélica também e na minha igreja trabalhava com criança sabe com adolescente sempre sendo professora, ensinando, ensinava música e sempre estava ligada a isso então não tinha muito “pra” onde correr “né”, só tinha que juntar a minha vocação de ser professora com alguma disciplina curricular “né pra” poder ir juntar, dar certo e foi o que aconteceu. (Entrevistada C);

A identificação primeiro parte da questão pessoal, da familiarização, que um curso também além de ciência é formado por pessoas então primeiro parte dos colegas de sala, depois parte pelos professores e vai se tornando um ambiente familiar e a ciência Geográfica é também por essa familiarização que a gente tem com os colegas, com os professores ajudou a gente a se identificar. (Entrevistado D).

Dois entrevistados criticaram a quantidade de disciplinas pedagógicas no novo currículo, aspecto que os levou a se identificarem no decorrer, ao estudarem as disciplinas específicas: “porque no início a gente teve muitas disciplinas que me deu até um certo desânimo porque muitas disciplinas pedagógicas e foi essa a mudança total do curso, mas com o decorrer do curso, a gente acabou tendo uma identificação um pouco maior principalmente quando começou a abordar os aspectos que eu falei antes, as disciplinas mais voltadas as questões das relações do homem com a sociedade, do homem com o espaço.” (Entrevistado J); “Antes eu achava que era um curso assim mais é específico nas áreas de Geografia, eu não achei que seria tantas disciplinas na área de ensino. Que a grande maioria é. São poucas as disciplinas específicas. Pensava que o curso era de bacharelado” (Entrevistado Q).

Outro aspecto importante a explicitar foi o vínculo que os alunos conseguiram desenvolver com os professores do curso de Geografia, mas apontaram muitos problemas com as disciplinas pedagógicas.

Uma identificação desde a escola, em conjunto com a vocação, embora o ensino de Geografia acontecesse de forma decorativa foi o fato de

Gostava da disciplina de Geografia, mas quando eu entrei no curso que a gente começa a ver é totalmente diferente, porque a Geografia que você vê no ensino básico não é a mesma Geografia que você vê aqui, no ensino básico a gente vê uma Geografia mais decorativa, mais chata, quando a gente chega aqui começa a ter outra perspectiva, começa a ver com outros olhos porque o ensino ele é diferenciado a gente começa a perceber a importância da Geografia que no ensino básico não é mostrada, então isso ajuda a gente a se identificar bastante com o curso se a gente tiver esse dom, essa característica, senão no começo do curso mesmo da “pra” gente decidir se vai sair fora (Entrevistado I).

Somente uma Entrevistada G explicitou: “em relação à geografia sim, houve identificação, mas o curso ser voltado “pra” formação do professor não, não tenho o dom de ser professora, não nasci “pra” isso.” (Entrevistada G).

Percebemos pelas narrativas que a maioria afirmou haver se identificado com o curso decorrer do processo, quando tiveram mais contato com as disciplinas específicas

da Geografia, chegando-se a criticar a quantidade de disciplinas pedagógicas em detrimento das específicas, porém, como relatado no item anterior, alguns não tinham nem clareza de que o curso seria de licenciatura, enquanto poucos afirmaram interesse pela docência e outros não.

Por outro lado, pesquisa de Wanderson nos apresenta o depoimento de uma professora licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Concluiu sua formação inicial em 1997, e, examinando sua formação inicial, ela faz críticas em relação a uma espécie de distanciamento entre o que é visto na Universidade e o que a escola demanda, para ela “tudo que a gente vê na Faculdade é muito distante do que a gente dá na sala de aula”. Isso não significa no entanto, ausência de reconhecimento do importante lugar da formação acadêmica em seu percurso pessoal/profissional: “foi bastante importante, minha vida melhorou muito. Assim, durante o curso já fiquei muito feliz, porque gostei da turma, dos professores, do conteúdo e depois que comecei a trabalhar minha vida foi só melhorando. Existe muita coisa que quando eu comento com meus alunos hoje, eu lembro do que meus professores falavam na sala... os fundamentos que eles deram, o embasamento foi muito importante. E como eu venho de escolas do interior que o ensino é mais fraco, eu aprendi muita coisa na Faculdade que eu não tinha aprendido na minha vida estudantil, na área de Geografia mesmo”.

Conforme o autor, esse posicionamento da professora de Geografia e dos demais professores de outras licenciaturas, em relação à formação inicial, pontuaram dificuldades e mesmo limitações em relação a alguns aspectos como recursos, metodologia, conteúdos, mas isso coexiste com uma opinião positiva sobre a importância da formação acadêmica que vivenciaram, ou seja, apesar dos aspectos negativos percebidos, estes profissionais valorizaram a formação inicial que tiveram.

Para culminar estas reflexões acerca desse item, traz-se o pensamento de Pimenta enunciado do início do presente capítulo:

Uma identidade profissional constrói-se, (...) com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão constante das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática

das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido em que tem na sua vida ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (1997, p.42)

Corroborar-se novamente, o pensamento de Pimenta, pois a identidade profissional está conectada com o significado social que se atribui a profissão. Nesse sentido, a história de vida, e suas representações, repercutira na identidade docente, ou seja, ser professor. Assim, a autora enfatiza o fato de que é necessário mobilizar três saberes da docência no processo de construção de identidade dos futuros professores, a saber: os saberes da experiência, que desafia aos cursos de formação inicial no processo de passagem de se ver o professor como aluno ao ver-se como professor. Os outros saberes dizem respeito ao conhecimento das suas áreas de formação e, por fim, os saberes pedagógicos, onde, por meio de estudos das realidades escolares, olhando as escolas não mais com os olhos de aluno, mas de futuros professores, se estará colaborando com a construção da identidade de professores.

Mediante o pensamento da autora, crê-se também que a identidade profissional é construída, e sem dúvida, com base nos significados sociais, e que é no cotidiano, mediante as relações, que esta se faz, o que levou a se avaliar as influências do currículo perceptivo e em ação, sem desconsiderar o currículo prescritivo, pois esse aspecto da identificação dos alunos com a profissão ganha destaque, conforme Guimarães (2004), principalmente ao se considerar nas universidades brasileiras que os bacharéis e licenciados são, muitas vezes, formados num mesmo instituto e até em cursos indistintos. Conhecer tal influência das demandas sociais de trabalho para a identidade e a identificação profissional dos alunos, obter informações de como se lida com essas influências no desenvolvimento dos currículos, são aspectos relacionados a saberes profissionais e ao perfil dos cursos, importantes para a melhoria da formação de professores.

Neste sentido, no próximo subitem apresenta-se reflexões que instigaram a um olhar sobre como acontece a contribuição do currículo na construção da identidade docente.

1.1.1. Currículo: documento de identidade

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

(TOMAZ TADEU DA SILVA)

Para fundamentar teoricamente estas reflexões, analisar-se-ão as teorias do currículo, pois se supõe que a formação inicial no curso de licenciatura contribui para a construção da identidade docente, e, como viu anteriormente, o currículo, a depender das interações, poderá influenciar positivamente ou não para o exercício da docência.

O objetivo nesse momento é apontar reflexões dos licenciandos do 8º período acerca de como compreendem o currículo, pois se considera importante perceber o que pensam, para posteriormente conduzi-los a realizarem uma avaliação curricular.

Iniciamos as reflexões analisando a teoria e a história do currículo ao longo dos tempos, pois se considera que um olhar histórico e filosófico contribuiu para compreender o currículo como construção da identidade docente.

Goodson (2008) garante que, antes de tudo, é natural que uma história do currículo ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como se o conhece atualmente não foi estabelecido de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de uma evolução, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as disjunturas, surpreendendo na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas.

A caminhada percorreu, nesse sentido, um olhar filosófico que possibilitou a se questionar rupturas e a transformação pela qual o currículo tem passado, ou seja, não

interessa apenas a evolução, e sim os aspectos que desencadearam as mudanças durante a história.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana, é visto como experiência e local de interrogação e questionamento (SILVA, 2007).

Conforme Silva (1996), o currículo assume importante papel como elemento constituinte da identidade profissional do sujeito. É um relevante espaço para a produção de sujeitos “autogovernáveis”.

Silva mostra que o currículo é elemento da identidade profissional do sujeito, representando um espaço para produção de sujeitos autogovernáveis, ou seja, que possam dirigir suas vidas.

Percebe-se, entretanto, que o currículo, muitas vezes, serve mais para impor do que para contribuir com a vontade de um sujeito.

Vejamos o que significa o currículo para os entrevistados:

Cinquenta por cento dos entrevistados responderam que o currículo significa a organização de disciplinas de um curso:

É a organização das disciplinas para o desenvolvimento do curso em si. (Entrevistado R)

Grade de um curso, é uma organização em todas as disciplinas que são consideradas mais importantes da formação e no caso aqui da licenciatura é o professor. (Entrevistado P)

Composto pelas disciplinas oferecidas no curso de Geografia que são destinados a formação do professor. (Entrevistada G)

É a organização das disciplinas dentro do curso certo, em Geografia é que visam trazer toda uma base científica dentro daquele curso e pretende formar. (Entrevistada A)

É a sistematização dos conteúdos que podem ser dados ao longo do período de cada disciplina. (Entrevistado E)

É o cronograma, o projeto de disciplinas onde são colocadas todas as disciplinas onde você tem obrigatoriamente que fazer essas disciplinas que vão orientar sua formação, ou seja, essa dentro, o currículo é que vai dizer qual o perfil do formando do que “tá” sendo licenciado, “tá” sendo formado a

partir do currículo, se o currículo for bom, o formando conseqüentemente tem maior tendência de ter uma formação boa, se o currículo não tiver condizente com que, naquilo que ele espera com certeza a tendência é que ele não tenha uma formação tão como ele espera “pra” ser. (Entrevistado J)

O currículo do curso de Geografia que eu faço é bem dinâmico e complexo porque ele pega a parte didática pedagógica vai “pra” parte específica e sendo bem rico em assuntos na parte humana e física “né” fazendo todo um, um arcabouço bem complexo do estudo. (Entrevistado M).

Tomando por base o conceito dado por McNeil (1995), ao currículo como construção, concorda-se com essa posição, pois não se pode compreender o currículo como algo neutro, mas com intencionalidade de quem o produz.

Corroborando, Berticelli (2005, p. 160) acentua que

[...] o currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes, outras, resultado de uma lógica clandestina, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

A compreensão do currículo, conforme apontam McNeil (1995) e Berticelli (2005), inexiste na percepção da metade dos entrevistados, e nota-se que o currículo, muitas vezes, serve mais para impor do que para contribuir com a vontade de um sujeito, podendo-se afirmar que prevalece uma visão focada em apenas um aspecto, a aprendizagem, e poder, ideologia, não apareceram nestas narrativas.

Observa-se que os licenciandos compreendem a finalidade do currículo de licenciatura, nesse caso, formar professores, porém pode-se analisar o fato de que tais concepções decorrem das teorias tradicionais de currículo, onde estas o definem como programa, grade de disciplinas, ou seja, não há compreensão do currículo para além da proposta curricular pois, este só é perceptível no âmbito da aprendizagem, da formação a que se destina.

Segundo Silva (2007), em contraposição a essas teorias, surgem as teorias críticas, que desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz.

Por outro lado, definiram o currículo como um documento a ser seguido com a finalidade de obterem êxito na formação:

É o que você tem que seguir “pra” ter um determinado êxito “pra” conseguir algo que você almeja no final. (Entrevistado B)

Caminhos que você vai seguindo durante o período, acho que o currículo da Geografia tem que ser assim é o percurso que você vai percorrer até a formação, creio que seja assim. (Entrevistado F)

São diretrizes de conteúdos específicos que vai determinar aquele curso, aquelas disciplinas que são estipuladas no PPP. (Entrevistado H)

Documentos formulados, disciplinas formuladas pelo ministério da educação que já vem de instâncias, hierarquias onde o objetivo é uma formação da ciência geográfica, então eles procuram fazer essa junção, unir o conteúdo, a ciência geográfica e organizar, focar na formação do aluno, ter a introdução algo como o começo meio e fim é tanto é que a gente tem nos primeiros períodos, a introdução a geografia, começa a ter uma base então esse debate entre os que fazem a geografia e os que fazem a burocracia digamos assim acaba se objetivando por um currículo documental digamos assim que serve como referência “pra” todos os cursos. (Entrevistado D)

É um documento que contém as disciplinas que dá capacidade ou suporte “pra” formação tanto do lado pedagógico como a área em si da geografia. (Entrevistado O)

Disciplinas que devem ser seguidas, nesse caso vai depender do professor que ministra aquela disciplina, no caso no ensino superior, ele tem uma autonomia de modificar disciplinas e uma disciplina, por exemplo, a disciplina do primeiro semestre vai ter uma relação com a próxima com a posterior que vai seguida “né” tem sempre uma relação, o currículo é a relação entre as disciplinas. (Entrevistado S)

Silva (2007) mostra que um currículo busca precisamente modificar as pessoas que o vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”. As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, justamente com base nas descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal.

Neste caso, sabe-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam uma formação fundamentada em competências e habilidades a serem desenvolvidas para a docência na educação básica e que, certamente, expressam o que tipo de pessoas “eles”, Ministério da Educação, consideram ideal.

As narrativas apontaram a compreensão dos licenciandos além da organização das disciplinas, pois este decorre de decisões do Ministério da Educação e do projeto político-pedagógico do curso, tendo o ensino superior autonomia para estruturá-lo, devendo haver uma relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas.

Somente um dos entrevistados fez referência às atividades avaliativas como parte do currículo, ou seja, analisa-se o fato de que tal definição pode suscitar uma compreensão deste que transponha de uma organização de disciplinas, ou um documento a ser seguido: “é o programa que é feito “pra” desenvolver as atividades escolares, as provas essas coisas envolve todas as questões que devem ser repassadas para os alunos.” (Entrevistado Q).

Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos (SILVA, 2007).

Corroborando, Young concentra-se na organização do currículo, quando analisa quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização curricular. Para ele, há estreita relação entre organização curricular e poder, que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder. (SILVA, 2007).

O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Enquanto na pedagogia crítica reinava a certeza, com ênfase na emancipação e na libertação, o pós-modernismo acaba com qualquer certeza, assinalando o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica.

Uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação como não apenas instável, mas também como dependente das relações de poder, numa perspectiva pós-estruturalista sobre currículo, desconfia das definições filosóficas da verdade. Essas noções é que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo (SILVA, 2007).

Observa-se que as reformas curriculares neoliberais no Brasil têm sistematicamente reforçado o *status quo* e que os professores e outros agentes educacionais precisam reinterpretar, definir, e decidir o "que" é educação e "como" o processo educacional deve ser desenvolvido. Os autores da teoria crítica de currículo, como Apple (1997) e Moreira e Silva (1994), acentuam que a formação do professor

deve promover a "descolonização" do currículo, abrindo-se para a transgressão de novas fronteiras, em vez de se fechar em si mesma como mecanismo de reprodução da ideologia dominante. Para esses autores o currículo nada mais é do que um complexo sistema político, social e cultural.

A organização do conhecimento para a formação do professor é central para os objetivos de modernização dos sistemas de ensino. Portanto, é necessário analisar as alterações curriculares como parte das mudanças nos modos de regulação do sistema educativo. Compreende-se que conhecimento ou desenvolvimento do currículo é uma construção social e a sua análise requer questionar como o currículo é produzido, distribuído, organizado e como ele dá voz a outros saberes.

Conforme Silva (2007), com as teorias críticas se aprende que currículo é, definitivamente, espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz, culturalmente, as estruturas sociais. O currículo é território político. Em contraste com as teorias críticas, as pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado. As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo. Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas.

No geral, os entrevistados ainda possuem uma visão relacionada às teorias tradicionais do currículo, e Silva (2007, p. 150) incita à necessidade de um olhar que ultrapasse dessa compreensão inocente, dizendo que

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais o olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

As reflexões realizadas até então nos permitiram que se compartilhassem as transformações ocorridas na teoria e história do currículo, a fim de se vislumbrar a partir

das mudanças históricas que o currículo atravessou ao longo dos tempos. De fato, compreende-se o currículo como documento de identidade.

3.2 Avaliação Curricular na Percepção do Licenciando

“Os adeptos da avaliação naturalista veem as coisas sobre um outro enfoque, sugerem um sentido diferente da missão e um conjunto diferente de percepções. A esperança centra-se na confiança de que descrições naturalistas serão úteis, especialmente se a validade basear-se na triangulação e numa revisão dialética.”

(HERALDO MARELIM VIANNA)

Esta seção propõe-se a avaliar o novo currículo com base na percepção dos licenciandos do 8º período do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral-Ceará.

Dessa forma, com uma abordagem naturalista, que considera o contexto da pesquisa, seus participantes, foram selecionados os licenciandos do 8º período, pois se pressupõe que estes, por terem vivenciado todo o processo de formação na nova proposta curricular, como enfatizamos anteriormente, são os que se encontram em melhores condições para avaliá-la.

Em se tratando dos primórdios da Avaliação Curricular, Rodrigues (1989 apud NÓVOA, 1993), destaca o surgimento do campo, afirmando que apesar do desabrochar no início do século, florescimento nas décadas de 1930 e 1940, expansão nos anos 60 e profissionalização dos Estados Unidos da América dos anos 1970 (MADAUS, STUFFLEBEAM E SCRIVEN), apresenta-se relativamente incipiente no que se refere ao desenvolvimento do seu estudo empírico e científico.

Para os referidos autores, a avaliação educativa, e em particular a avaliação curricular, parecem assim partilhar das mesmas fases de desenvolvimento da educação que Afansini (1976) identifica, constituindo-se como prática antes de se desenvolver como teoria, e desenvolvendo-se neste plano antes de se cientificar, ou de se desenvolver na área da ciência da educação.

Nesse sentido, considerando que esta pesquisa buscou avaliar as influências do novo currículo na construção da identidade docente do licenciando em Geografia da UVA-Sobral, utilizou-se de uma abordagem naturalista, mediante adaptações do modelo de Stake, numa Avaliação Responsiva, que, conforme Vianna (2000) afirma, os adeptos da avaliação naturalista veem as coisas sobre um outro enfoque, sugerem um sentido diferente da missão e um conjunto diferente de percepções. A esperança centra-se na confiança de que descrições naturalistas serão úteis, especialmente se a validade se basear na triangulação e numa revisão dialética.

Antecedentes, interações e resultados são elementos que participam da descrição e do julgamento. Vianna (2000), no modelo da avaliação responsiva, mostra que os julgamentos podem ser classificados como padrões gerais de qualidade ou julgamentos específicos de um programa. Os dados descritivos são classificados em intenções e observações. Ao avaliador cabe preparar um registro do que os educadores pretendiam (intenções) e das percepções dos observadores.

Na proposta de Stake, as duas faces da avaliação, descrição e julgamento, esse momento compõe a descrição do objeto de estudo currículo e identidade docente, no qual se obteve uma avaliação curricular com suporte na percepção dos licenciandos do 8º período relacionadas aos antecedentes, e as interações.

Veja-se a percepção dos licenciandos do 8º período acerca do novo currículo do curso.

O entrevistado R respondeu que, em decorrência das “deficiências” encontradas no currículo anterior, em 2003-1, embora a “grade nova” tenha sido reformulada, com disciplinas pedagógicas desde o 2º semestre, e eles sabendo que serão professores desde o início do curso, chamou a atenção para alguns conteúdos que foram retirados, sem, no entanto, especificá-los:

Faço parte da primeira grade nova 2006.1 e que foi reformulada, devido ter encontrado muitas dificuldades, muitas deficiências na grade anterior 2003.1 e assim essa nova grade tem pontos positivos e negativos porque a gente “tá” sendo uma espécie de cobaia “né” “pra” “tá” desenvolvendo aí essa... E como é a primeira vez tem muitas falhas, aí vão trabalhar em cima dos erros “pra” ir melhorando então a gente “tá” sendo essa primeira turma, e assim é agora “tá” sendo organizada as disciplinas, antes era uma, todas as disciplinas do bacharelado até o sétimo semestre por aí “né” e os alunos iam escolher se era licenciatura ou bacharelado depois e nesse não a gente já entra sabendo que vai ser professor, já entra “né” na licenciatura e o também o currículo ele é

organizado com disciplinas pedagógicas desde o segundo semestre até o fim, só que assim, eu acho assim é interessante ter essas disciplinas no currículo, mais eu acho que entrou muito didática muita proposta de ensino e deixou um pouco de lado a Geografia. Como trabalhar a aula? Não sei o quê, não sei o quê, a gente ficou... Foi retirado alguns conteúdos que também era interessante “pra” gente. (Entrevistado R)

Já os entrevistados M e Q, respectivamente, afirmaram: “acho ele bem rico em conteúdos é sendo bem amplo pegando cada ponto de estudo, sem fugir do foco principal, do estudo da Geografia, embora eu ache que tem como ser modificado “pra” enriquecer mais, mais ele já é bem satisfatório” (Entrevistado M); “a minha opinião é que esse currículo seja assim não modificado mais que os professores revejam alguns conceitos, algumas disciplinas porque tem disciplina que eu acho que “num” tem muito haver”. (Entrevistado Q)

O entrevistado M o considera rico, pois não foge do foco, que é o estudo da Geografia, embora ache que ele tenha que ser modificado, mas não apontou claramente em quais aspectos; enquanto isso o Q disse que não precisaria ser modificado, apenas fossem revistas algumas disciplinas que não tem muito “haver”, o que significou, foi uma expressão que não acrescentou na formação.

Para o entrevistado B, “o currículo do curso é bom, porém poderia melhorar, tanto nas questões das disciplinas de bachareis “pro” ensino de Geografia como ter também outras disciplinas porque muitas disciplinas foram tiradas mesmo sendo do bacharel, mas que seria muito importante “pro” licenciado de Geografia, certo que o que a gente aprende na faculdade é diferente do que a gente vai ter na escola, porque da mesma forma como eu trato Geografia política aqui, por exemplo, não é a mesma forma que o livro didático retrata, geralmente ele nem retrata Geografia política, então muitas coisas que eu vejo aqui como é estudada não tem no livro didático, mas mesmo assim é disciplinas que foram tiradas como Hidrogeografia, iria trazer um grande complemento “pra” gente “pra” que nós pudéssemos mudar um pouco o contexto do livro didático na sala de aula.”

O entrevistado B avalia o currículo como bom, apontando a necessidade de melhorá-lo, pois foram retiradas disciplinas que a seu ver eram importantes como a Hidrogeografia, e que traria contribuições para modificar o contexto do livro didático em sala de aula, além de se repensar disciplinas de bachareis para o ensino de Geografia, pois estão distantes das discussões das escolas.

Apresentam-se a seguir, em bloco, os depoimentos dos entrevistados E, L, H, I, e N, pois vários aspectos coincidiram nas respectivas avaliações: “o currículo é bom! ele passou por um processo de transformação, mas só que ainda... Tem um pouquinho ainda que melhorar “né” quê tem que agregar umas disciplinas que foram tiradas, tem que voltar, mas no todo o currículo é ótimo.” (Entrevistado E); “tá” bom, não “tá” ótimo porque o que a gente via do outro currículo é que foram retiradas muitas disciplinas de Geografia em si mesmo, e botaram mais agora disciplinas pedagógicas e tiraram mais Geografia, tem a Geografia, mais algumas cadeiras foram tiradas do currículo, “tá” bom! Não “tá” ótimo mesmo, mas “tá” bom.” (Entrevistado L); é nesse ponto eu acredito que foi minimizado algumas disciplinas como exemplo: Climatologia “né” porque a gente tinha antes Climatologia um e dois aí só “tá” tendo uma, só a um “né”, é outras também disciplinas Geomorfologia um, Geomorfologia dois, também foi reduzido “né” algumas disciplinas “né” poderia pelo menos em carga horária menor ser inserido “pra” gente não ter uma defasagem em relação ao bacharel “né”, então eu sinto que, que o licenciado em Geografia sai com uma defasagenzinha é em relação ao bacharel em virtude do, do currículo “tá” entendendo?” (Entrevistado H).

Conforme os entrevistados I e N, “acho que“tá” bom mais “tá” precisando de uma melhorada, primeiro porque ele “tá” tendo muita disciplina pedagógica, é importante as disciplinas pedagógicas? São importantes sim, mas tem algumas disciplinas específicas, por exemplo, Cartografia que eu acho super importante o professor dominar, a gente tinha Cartografia Temática, com a mudança no currículo foram acrescentadas algumas disciplinas pedagógicas que até então não tinha e essa disciplina foi retirada, Climatologia II também tinha também foi retirada, então são conhecimentos que eu acho que às vezes são mais importantes como, por exemplo, Psicologia a gente tem Psicologia I e II, na minha opinião elas poderiam ser condensadas, só uma disciplina de Psicologia onde abrangesse a gente visse tudo que, que a gente vê na I e na II e desse espaço, “pra” uma dessas disciplinas que na minha concepção são indispensáveis “pros” professores de Geografia.” (Entrevistado I); “voltado para licenciatura o curso é excelente apesar de algumas deficiências mais relacionadas aos professores, mais fica aqui uma observação porque assim, como nós somos certa cobaia primeira turma no final da grade, a gente viu poucas disciplinas da Geografia, acho que deveria ser novamente reformulado e só dar um pouco mais de

atenção a geografia, até mesmo alguns professores questionam que antigamente duas disciplinas foram reduzidas a uma por carga horária de sessenta horas e realmente não dá pra cumprir todo o conteúdo. Climatologia que eram duas disciplinas e geomorfologia e cartografia eram seis disciplinas e se transformaram em três com carga horária Climatologia sessenta horas é cartografia setenta e cinco uma antes era de sessenta e outra setenta que enfim ficou só uma de setenta e cinco e Geomorfologia ficou uma de sessenta e no caso deveria ser duas de noventa.” (Entrevistado N)

Percebe-se que os entrevistados E, H, I, L e N corroboraram as reivindicações do entrevistado B, no que diz respeito ao retorno de disciplinas retiradas, pois o entrevistado H se referiu as disciplinas Climatologia e Geomorfologia, que no currículo anterior se apresentavam com uma carga horária maior, pois havia duas de cada, o que os faz sair com uma formação defasada em relação ao bacharel, e o entrevistado I referiu-se as disciplinas Climatologia e Cartografia, numa possibilidade de ser reduzida a carga horária de disciplinas pedagógicas, como Psicologia I e II; o entrevistado N citou as mesmas disciplinas já relacionadas, para, enfim, rever a inserção das respectivas áreas específicas.

Já a entrevistado C afirmou que o currículo é rico e interessante, mas que seria importante lotar os professores conforme as disciplinas, utilizando-se do termo “adequados”, o que sugeriu uma percepção acerca do perfil dos profissionais, mediante as áreas que estariam ministrando no curso, e um maior acompanhamento da coordenação: “o currículo em si ele é bem rico, agora falta só alguns professores que sejam mais adequados “pra” ensinar cada, cada disciplina “pra” seguir direitinho o currículo, eu acho isso que deixou muito a desejar algumas, algumas coisinhas, que passaram sabe?! E deve ter mais acompanhamento também e não teve, eu não sei se é porque a gente é a primeira turma também e “tá” toda é a experiência aquela coisa de “tá” testando o currículo novo e a gente tudo ali esperando que dê certo, “pra” que o currículo pegue (fala em tom de riso) aí eu acho que é isso, mas tende a melhorar “né”?”

Veiga (2009) mostra que o processo didático se explicita pela ação docente de quatro dimensões ensinar, aprender, pesquisar e avaliar considerando também a relação

pedagógica, as estratégias de aprendizagem e de investigação e os caminhos didático e investigativo.

Como se pode analisar nesta fala, a lotação dos professores conforme o perfil para as disciplinas, acena para as dimensões na ação docente apontadas por Veiga, e que foram avaliados pelos licenciandos.

Conforme o Entrevistado D, “nosso currículo é uma grade nova, uma grade experimental que deixa falhas, a ideia é boa centrada, objetiva, realmente a formação do licenciado em Geografia, da licenciatura em geografia, porém ela é demasiado repetitiva e deveria ser melhor aproveitada dentro das disciplinas de geografia, então não acontece a mesma coisa, nem outra, então falta um pouco mais de planejamento pelos professores.”

Anastasiou e Pimenta (2008) dizem que geralmente os professores recebem ementas prontas, planejamento individual e solitariamente, e que devem se responsabilizar pela docência exercida. Muitas vezes, não recebem orientação qualquer sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa.

Como se pode observar, para o entrevistado D, por se tratar de uma grade experimental, deixou “falhas”, pois se apresenta como boa, voltada para a licenciatura, mas é repetitiva, podendo-se ter aproveitado melhor as disciplinas da Geografia, apontando a necessidade de um melhor planejamento dos professores.

Os entrevistados J, O e G responderam:

Deixa muito a desejar, apesar de ter sido inserido disciplinas pedagógicas ministradas por Pedagogos num curso de Geografia, acho que deveria ter sido ministrada por geógrafos, professor de Geografia, isso deixou muito a desejar, porque os professores não tinham compromisso nenhum com nosso curso; essa mudança que houve no currículo porque antes a gente sabe, era um currículo onde tinha muitas disciplinas da Geografia mesmo, porque era um pouco voltado para o bacharelado, com a mudança do currículo veio muitas disciplinas pedagógicas que é importante “pra” nossa formação enquanto professor mas só que de certa forma na minha opinião que deixou a desejar com relação a alguns conteúdos da Geografia a gente ficou um pouco assim meio que superficial. Seria interessante equalizar, ter disciplinas pedagógicas é importante fundamental aliás, mas também ter uma preocupação maior com relação aos conteúdos ter um pouco mais de conteúdos “pra” gente poder ter um embasamento maior “pra” quando for “pra” sala de aula nossa futura, futura profissão “né” professor, ter esse

embasamento maior não ter que aprender na escola e sim aprender aqui na Academia. (Entrevistado J)

Apresenta muitas lacunas por que tem muitas disciplinas pedagógicas e os professores que vem, eu não “tou” culpando eles mais é por que é assim é tudo é voltado é só pedagogia não adequado a geografia e aí a gente sente muita falta nisso que fica só as coisas pedagógicas mais não é adequado até por que os professores que vem são tudo da pedagogia aí é complicado. (Entrevistado O)

O currículo deixou muito a desejar, pois, apesar de terem sido inseridas disciplinas pedagógicas, estas deveriam ter sido ministradas por geógrafos, levando-se em conta a falta de compromisso que dizem ter observado nos professores pedagogos. (Entrevistado G)

A resposta do entrevistado J veio ao encontro do que disseram os entrevistados G e O, ou seja, o currículo deixou a desejar, pois, como relatado anteriormente, alguns entrevistados apontaram lacunas na formação com a substituição de disciplinas, que as disciplinas pedagógicas, como nota o entrevistado J, são importantes, mas determinados conteúdos específicos estão sendo estudados de forma superficial, sendo necessário haver esse embasamento na academia, e não aprender na escola. O entrevistado O fortaleceu a resposta do entrevistado G, demonstrando o distanciamento entre os conteúdos específicos e pedagógicos.

Triangulando-se as respostas dos licenciandos, nota-se que as falas se encontram, no que diz respeito ao distanciamento entre as disciplinas pedagógicas e específicas, e que observam que haver uma tomada de consciência por parte alguns docentes, porém essa situação prevaleceu durante a formação inicial dessa primeira turma no novo currículo e influenciou na construção da identidade docente, levando-se em consideração as desarticulações entre as áreas e os docentes do curso.

O entrevistado P realizou uma crítica às dificuldades de implementação do novo currículo:

Na teoria tem uma formação muito boa, a gente ver a questão da observação, é legal, tem toda a questão das disciplinas de conteúdo como também as pedagógicas, só que eu acho que ficam muito na teoria, que não há uma interpretação em relação a essas duas coisas, que as disciplinas de conteúdo acabam sendo voltadas só para aqueles conteúdos pedagógicos não tem essa inter-relação dos dois.

Assim, o entrevistado P diz que, na teoria, o curso se encontra muito bom, porém as disciplinas pedagógicas e específicas precisariam ser mais inter-relacionadas. E o entrevistado S cita exemplos de disciplinas em que os professores deveriam conversar mais, a fim de melhor relacioná-las:

Minha opinião é que algumas disciplinas não têm equivalência alguma com a outra, não tem uma conexão em relação à outra, por exemplo, prática de ensino não tem muita relação com o estágio, eu acho que deveria ter, os professores que lecionam a disciplina de prática deveria ter uma conversa mais aprofundada com os professores do estágio 1, 2, 3, e 4, eu acho que tem que ter uma relação, conexão entre as disciplinas “pra” ter uma relação entre uma e outra. (Entrevistado S)

Somente o entrevistado A expressou uma real satisfação com o novo currículo, considerando-o inovador, e revelando que, com base em conversas com alunos formados por outros currículos, percebera uma aflição na sua atuação docente, enquanto o atual currículo proporciona mais segurança para os futuros profissionais.

O que eu percebo é que ele é inovador apesar de eu não ter uma visão tão profunda do currículo anterior mais a gente percebe alguns depoimentos de alunos do currículo anterior, percebe alguns que aspiravam por possuir um currículo como esse e não teve a oportunidade. Eu vejo a aflição de alguns professores que já estão lecionando, cursaram outros currículos e meio que aflitos, nesse currículo atual eu já não vejo isso tão latente, tão presente eu vejo que há mais segurança, há uma maior liberdade, há maior desenvoltura por parte dos é graduandos quando vão “pra” sala de aula.

O entrevistado F, porém disse claramente que preferia o currículo anterior, pois muitas disciplinas fazem falta no atual currículo: “preferia o currículo anterior, assim da grade antiga, porque a gente perdeu muitas disciplinas que eu achava que seria importante na nossa formação, a gente perdeu muito, mas que teve um motivo que é “pra” você se formar em professor, então eu acho meio, eu posso dizer que eu acho legal termos esse, mas deveriam ter continuado algumas disciplinas que foram tiradas.”

Pelos depoimentos dos entrevistados e análise do currículo anterior e do atual, pode-se constatar que o novo currículo fora reformulado, tendo em vista um perfil voltado para a licenciatura. Assim, se percebe é que no atual projeto político-pedagógico, um dos princípios é a interdisciplinaridade, como estratégia facilitadora na articulação dos conhecimentos dos licenciandos, porém, com suporte nas falas, compreende-se que os licenciandos sugeriram várias disciplinas específicas, que, ao serem retiradas, deixaram a “desejar” à formação como geógrafos e o acréscimo de disciplinas pedagógicas não significou qualidade na formação como docentes, pois houve críticas, tanto dos professores que ministraram as disciplinas pedagógicas, como a falta de articulação entre as áreas pedagógicas e específicas, além da necessidade dos professores serem lotados conforme perfil para as disciplinas específicas, pois, na percepção de alguns licenciandos isto, representou prejuízo na formação profissional.

Vários licenciandos referiram, também, sentir sua turma como “cobaia”, pois é a primeira a ter um currículo voltado para a licenciatura, como uma forma de justificar as lacunas percebidas.

Dando continuidade à análise das narrativas, fez-se uma pergunta referente aos estágios supervisionados. Assim, teve-se como foco perceber o olhar dos licenciandos acerca dos estágios supervisionados. Na sequência, apresenta-se as narrativas abordando os seguintes aspectos identificados: importância para a formação docente, vínculo entre os docentes e licenciandos, adaptação ao ambiente escolar, greve e sugestões para melhoria.

Para iniciar o diálogo, apresenta-se a reprodução de uma fala que abordou a importância dos estágios supervisionados.

Acho que é muito interessante fazer estágio por que a gente tem a percepção da realidade da escola, como os alunos tão sendo, como o professor “tá” trabalhando a didática com os alunos, com a interação de alunos, a relação professor e aluno e também quando a gente faz o estágio a gente até se coloca ali no lugar do professor, como a gente iria ministrar a sala de aula com tantos alunos por que geralmente nas escolas públicas a quantidade dos alunos são enormes, quarenta e tantos alunos, aí o professor tem que atender todos esses alunos e as vezes acontece alguns equívocos com os alunos e o professor, a gente também observa assim questões que o professor realmente consegue com toda a turma sem ter nenhum problema. (Entrevistado Q)

O Entrevistado Q expressou o que representam os estágios supervisionados na formação docente, pois sua importância vincula-se a aproximar o futuro professor do seu *locus* de trabalho, ou seja, a escola, com alunos, cada qual com suas especificidades, onde na sala de aula há uma interação do professor com os alunos, no qual este com seus saberes norteiam o processo de ensino-aprendizagem, e de fato, muitas vezes, com turmas lotadas, conseguem obter êxito.

Já o Entrevistado F apontou para os sentimentos de pertença, que na prática, na sala de aula, são possíveis de vivenciar, e tal experiência colabora para a opção pela docência, mas do que os seminários e estágios de observação.

Bom o estágio eu achei muito legal inclusive eu “tô” fazendo o último agora, eu achei interessante porque pude perceber na prática como é que funciona, então foi a partir do estágio que eu tive a oportunidade de dar aula numa sala, aula de verdade porque nesse tempo a gente só tinha seminário e com o estágio eu tive realmente a noção aquele frio na barriga, como é que é você dominar a turma, como é que é dar uma aula você do outro lado não você só

recebendo, mas você passando, então com o estágio tive essa oportunidade, eu achei interessante, gostei, não sei se é porque eu era estagiária e os meninos da turma ficaram mais quietinhos não sei como é que é mais, mais nesse caso eu gostei, apesar dos nossos estágios a gente ter tido só dois que a gente teve que dar aula mesmo, os outros foi mais observação mesmo em sala de aula. (Entrevistado F)

Os Entrevistados I e H destacaram outros aspectos importantes acerca dos estágios supervisionados. Para o Entrevistado I, “acho que o estágio é uma disciplina importante, indispensável porque você às vezes se identifica com o curso acha que quer ser professor mas quando você chega na realidade da escola, ela é totalmente diferente então o estágio vai servir justamente “pra” você se decidir se você realmente quer ser um professor se você realmente tem vocação “pra” isso, como a nossa grade agora só “tá” tendo licenciatura, quem faz essa grade essa é a opção: ser professor, então é importante “pra” isso “pra” você se decidir “pra” você quando for “pra” escola não se frustrar e não ser um profissional que não, que trabalha pelo dinheiro e não pela importância da sua profissão.” (Entrevistado I); e o Entrevistado H, corroborou com esse pensamento: “bem é um ponto importante porque é um treinamento prático “né” para o futuro licenciado em Geografia, eu acredito que é importante principalmente nessa grade nova, a gente tem o estágio um, dois, até o quatro e isso é muito importante porque vai preparar o futuro professor na sua atividade docente, então eu acho importante nesse sentido.”

Pode-se observar que ambos enfocaram a importância dos estágios, porém destacaram que estes ajudarão ao futuro professor a decidir pela opção desse ofício, pois, como o novo currículo só tem essa opção, será nos estágios, na prática, que eles verão se possuem “vocação”, a fim de que não sejam profissionais frustrados. E Entrevistado L afirmou: “acho bom porque assim, porque quando a gente já sai da faculdade a gente já sabe como é que é o quê que vai enfrentar lá fora, que a gente já fez aquele estágio, então a gente já vai sabendo o quê que vai enfrentar quando sair da faculdade.”

Já os Entrevistados E, R, B e P relataram como administrativamente se efetivam os estágios: “os estágios supervisionados é o seguinte, com essa nova sistematização do currículo da Geografia em licenciatura, ele foi melhor porque ele vai pegando aos poucos ele é primeiro fazendo com que você chegue lá observe o professor, você tem o primeiro momento de contato aí depois você entra a começar a dar aulas e assim até se

acostumar mesmo com na sala de aula, embora que aqui seja assim tão rápido que a gente se acostuma (Entrevistado E); eu achei muito interessante o estágio “tá” incluindo desde o quinto semestre até o oitavo porque a gente já vai “tá” preparando, primeiramente o estágio 1, estágio de observação a gente vai “tá” conhecendo o espaço escolar, depois a gente vai, quando a gente for “pro” estágio 2 a gente vai ter “né” uma noção de, de, da escola já vai ter um conhecimento da escola fazendo a gente ficar mais desinibido porque aí a gente já vai dar aula, a partir do segundo estágio que é no quinto semestre.” (Entrevistado R).

Pode-se notar observar opiniões positivas acerca da forma como se estruturam um a um, como momentos preparatórios para a futura profissão, e os Entrevistados B e P também concordaram com as afirmativas acima, sendo que B chamou a atenção para o estabelecimentos de vínculos que são estabelecidos durante essas experiências: “desde o terceiro período se eu me engano e eles são eles são de fundamental importância na verdade “pro” futuro professor de Geografia, o estágio é por conta nossa mesmo, nós escolhemos a escola que nos queremos trabalhar, nós escolhemos os professores “né” nós temos esse livre arbítrio pelo menos, eu estagiei durante dois anos aqui no Jarbas “né” criei um vínculo aí junto com os alunos e outros professores.” (Entrevistado B); “como tem uns quatro estágios desde o início já teve aquela questão de ir diretamente pra sala de aula no primeiro momento é só observação e já a partir do segundo estágio já foi mesmo pra ministrar aula e isso acho que foi maravilhoso por que assim adquirir experiência que eu não tinha, tive adquirindo toda essa experiência.” (Entrevistado P).

Um dos entrevistados ressaltou alguns estágios, em especial o terceiro, e criticou o último como “deficiente”. Também realizou comparações com os alunos oriundos do currículo antigo, no que diz respeito à qualidade dos relatórios produzidos, pois estes não tiveram discussões teóricas aprofundadas acerca da docência: “o melhor foi o terceiro estágio foi com o professor Sergiano porque intensificou nosso questionamento voltado à docência mesmo, muito bom, agora esse último estágio “tá” sendo um pouco deficiente porque a gente foi meio que jogado “pras” escolas nós que somos da turma dessa grade nova a gente já teve uma base teórica da docência, agora a turma do currículo antigo que é o tronco comum o pessoal do sétimo período eles decidem entre licenciatura e bacharelado com certeza eles “tão” com bastante problemas principalmente é, uma prova disso foi na entrega dos relatórios quando foi nós fomos

entregar nossos relatórios, não diria perfeito mais na base que a professora queria enquanto os outros alunos sempre “tava” deficiente agora porque eles não tiveram esse mesmo embasamento teórico da docência que nós tivemos, e eu acho que esse último estágio “tá” um pouco deficiente.” (Entrevistado N).”

A resposta do Entrevistado G, porém, demonstrou insatisfação: “acho que o estágio foi mais observação, acho deixou muito a desejar porque não teve muita prática, eu acho que era o que mais precisava era ter prática e não teve foi mais observação e a gente não teve como adquirir experiência com isso.”

Três licenciandos manifestaram que a greve na Universidade interferiu na realização dos estágios, o que trouxe consequências no prosseguimento das atividades, e no cumprimento do seu papel: “tivemos quatro estágios e nós estamos agora no quarto, os primeiros devido a gente “tá” em semestres posso dizer atípicos porque não eram seis meses eram, eram bem menos e devido a questão da greve, então devido também a gente “tá” cursando a disciplina em um tempo também fora de, assim é tudo fora do normal, quando a gente “tava” fazendo o estágio digamos as escolas estavam entrando de férias, aí “tava” meio que desencontrado, então a gente tinha que ver outros meios de “tá” cursando essa disciplina e “tá” colocando também em prática lá na sala de aula, isso foi nos primeiros, não sei se no dois, no três mais ou menos e aí a gente fazia outras atividades que não só a aula em si, chegar lá com o conteúdo de tinham umas oficinas, eram alguns projetos, coisas do tipo não era bem a aula, não dava nem “pra” gente avaliar direito acompanhar a aula, foram meio corrido, os mais recentes o três, é eu lembro o três e o quatro agora a gente “tá” podendo tanto supervisionar quanto dar aula em si a gente “tá” “num” semestre mais normal, normalizado “né”, então a gente “tá” podendo fazer melhor essa atividade (Entrevistado A).”

Os entrevistados J e O complementaram a resposta acima: “bem com relação a estágio, ao estágio supervisionado eu tenho a maior consciência de que poderia ter sido um pouco melhor, até por conta de algumas dificuldades de alguns professores também de tentar adequar o programa do curso com o programa das escolas porque às vezes, por exemplo, ocorreram situações aqui quando era “pra” gente ir “pra” escola, a escola “tava” de greve os professores não poderiam é “tá” lá fazendo o estágio e também com relação ao estágio a parte teórica do estágio que a gente tem que abordar “pra” poder ir

“pra” sala de aula, alguns professores na minha concepção deixaram a desejar não debateram temas importantes como o que é ser professor na sala de aula? Como ele pode atuar, o seu comportamento? Acho que com relação a isso poderia ter sido um pouco melhor.” (Entrevistado J); “não “tá” tendo rendimento pelo menos pra mim, não capacita ninguém, no meu caso “né” por que assim é um, “tá” sempre tendo um problema, por exemplo, as escolas de greve ou o professor acontece alguma coisa o professor da Universidade e a gente acaba não terminado o estágio como era “pra” ser e lá é são o quê? Três aulas no máximo que a gente pode ministrar, então acredito que não dá muito suporte até porque assim no caso seria uma aula por mês então quando a gente fosse na outra a gente já não tem aquela prática eu acho que é a prática do cotidiano é que vai fazer com que a gente elabore mais, mais competência “pra” poder dar aula e aí as habilidades elas vão surgindo no decorrer das aulas.” (Entrevistado O)

Dentre os entrevistados, quatro fizeram sugestões para o curso. O Entrevistado S afirmou que deveria haver uma conexão entre as disciplinas Práticas de Ensino e os Estágios, ou que houvesse apenas uma destas: “bem, os estágios supervisionados eu acho que não tem como eu acabei de falar, não tem uma conexão e em relação à prática que deveria ser uma disciplina só, prática de ensino e os estágios não tem uma conexão.”

Já o entrevistado C realizou críticas acerca das orientações dadas sobre os estágios, falta de acompanhamento do supervisor, a repetição dos relatórios, e como os estágios poderiam ser mais bem aproveitados:

O estágio supervisionado vem sendo muito jogado, os professores do estágio supervisionado jogam a gente dentro da escola, não tem nenhum tipo de orientação, mas eles querem receber os relatórios de observações e a gente vem fazendo isso incessantemente de uma forma cansativa e chata porque é muito chato você ir “pra” escola observar, escrever aí você volta de novo no outro semestre e observa e escreve e eles querem receber coisas novas, como é que a gente vai escrever coisas novas de um mesmo professor, de uma mesma observação que a gente faz da mesma escola porque as vezes não tem como a gente ir em outra escola porque a gente vai “pra” que é a mais perto da casa da gente mesmo, então é complicado, o estágio supervisionado não é interessante, não precisava ser tão massacrante como é e tão chato, é muito chato o estágio supervisionado na minha concepção porque a gente deveria aproveitar mais, e além de só observar a gente poderia também iniciar a docência e ensinar também coisas que, que não aconteceu durante esses estágios, aconteceu acho que uma vez só e não mais, parece que nesse estágio quatro a gente vai dar duas aulas ou três, mas é só no final a gente vem observando desde o início do semestre a gente só “tá” observando, faz cinco relatórios “pra” entregar, praticamente todos são de observação, o último que é o quinto que vai ser lá “pra” novembro no final de novembro é que a gente

vai dar duas ou três aulas e a gente tem que relatar isso, mas e o acompanhamento do professor, o professor nem aqui pisa e a gente não tem nenhuma noção de como fazer o relatório, quando a gente pega um professor que é mais exigente aí eles: vocês não aprenderam isso em tal disciplina? A gente diz: não! O que era “pra” gente aprender não tinha aprendido.

O Entrevistado M, também, expressou o sentimento do Entrevistado C, referente ao estabelecimento de contato com a escola, pois C afirmou que estes se acham “jogados”: “assim é nessas mudanças poderia ser feito no currículo de Geografia uma das coisas que eu sugeria a mudança era justamente no estágio, porque ele tem algumas deficiências em relação a metodologia como é que é aplicado esses estágios mas tem suas partes positivas, esses estágios que servem como experiência mas ele poderia ter algum incremento que deixasse ele mais eficaz, esse contato com a escola, esse contato do aluno, do acadêmico com a escola teria que ser de uma forma mais bem elaborada “pra” que fosse se tornar mais eficiente.”

O Entrevistado D, também, enfatizou a necessidade de um melhor acompanhamento do supervisor: “na verdade deveriam ser supervisionados pelo professor da disciplina, é feito cinquenta por cento por que o professor supervisiona a nossa atuação então em sala de aula na universidade na própria universidade então a sala da universidade tem as aulas do próprio professor serve como parâmetro pra ele notar a nossa atuação como professor de geografia e na escola que é uma realidade que a gente tem a realidade de didática que a gente tem com os alunos ela não é supervisionada, uma vez ou outra ela é supervisionada pelo professor de geografia da escola mais não é supervisionada pelo nosso supervisor de geografia “pra” que seja feita essa fiscalização, essa orientação, essa análise e tentar entender onde é que “tá” errado onde é que “tá” correto onde é que precisa ser mudado sabe é nesse ponto é que tem suas vantagens e suas desvantagens.”

Observou-se que, no geral, os estágios supervisionados estão se realizando a contento, e que os licenciandos compreenderam a importância destes para sua futura profissão, enquanto alguns comentaram os entraves que a greve ocasionou e, por fim, outros acenaram aspectos a serem melhorados.

Buscou-se avaliar os conteúdos e as disciplinas do curso na percepção dos destes licenciandos, pois se compreende que o desenvolvimento deles pelos professores em

sala, ou seja, o currículo em ação, foi fundamental na formação profissional dos futuros docentes.

Dessa forma, nestes aspectos, são notáveis percebemos diversas críticas que, possivelmente, influenciaram na construção da identidade docente.

Apenas dois licenciandos manifestaram-se de forma positiva: “quanto aos conteúdos das disciplinas são ótimos “pra” mim, tem disciplina que os conteúdos são maravilhosos embora que algumas sejam assim meio pesadas que ainda não compreenda porque primeira vez que eu faço um curso superior, tomara que eu já esteja saindo, mas quando eu comecei ficou meio assim pesado; muito bons, é só a questão que eu falei justamente de algumas disciplinas ter sido reduzida a carga horária, só da geografia a questão da docência mesmo “tá” excelente.” (Entrevistado N).

Constatou-se que as respostas apontaram opiniões positivas, mesmo considerando alguns conteúdos “pesados”, e a carga horária de algumas disciplinas reduzidas, mas os docentes do curso foram considerados excelentes.

Já a Entrevistada C, também, elogiou os docentes do curso de Geografia, porém criticou os do curso de Pedagogia:

A gente tem muitos professores bons, a gente tem mestre, doutor, professores capacitados realmente aqui na Geografia graças a Deus por isso porque esses nossos professores realmente são muito capacitados e agora assim a gente sabe que eles sabem realmente o conteúdo da disciplina apresentado, só que tem alguns casos, disciplinas principalmente as pedagógicas que deixam a desejar, não é falando mal do curso de pedagogia, mas os professores da Pedagogia não foram, pelo menos no meu caso da minha turma, eles deixaram muito passar sabe, a gente teve quatro ou cinco professores da Pedagogia e as disciplinas deles a gente não aprendeu muita coisa que era “pra” gente aprender, mas os do nosso curso mesmo eles deram conta do recado.

O Entrevistado B, no entanto, apresentou aspectos negativos relacionados às disciplinas de Prática de Ensino, fazendo críticas aos professores de ambos os cursos: “porque é tudo prática de ensino, um, dois, três, quatro que é o que acaba a gente esquecendo eu posso dizer que se eu dependesse do professor eu não aprenderia nada! digamos que deixa muito a desejar, isso quando eu fiz, eu acho que foi no sétimo período, ou foi no sexto e eu confesso que “pra” mim e nada foi a mesma coisa “né” e era uma disciplina voltada “pra” licenciatura, teve outra também referente a prática também que não serviu de nada nós tivemos duas práticas que não foram “pra” nada e

eu até lamento sendo que uma delas foi de uma professora da Pedagogia e de certa forma eram disciplinas que poderiam complementar mais porque ia trazer mais a escola “pra” gente e que infelizmente não trouxeram, um foi da Pedagogia o outro foi da própria Geografia que deixou muito a desejar.”

O Entrevistado S, novamente, fez referência aos professores do curso de Geografia: “tem disciplina que o professor, por exemplo, é formado na área Física e ocorreu de ensinar disciplina de estágio ou de Prática, que as vezes não tem um domínio em relação porque não é formado em Pedagogia e ensina o ensino de Prática ou estágio e não tem aquele domínio e quem sai prejudicado? Os alunos que são do curso de Geografia.”

Vale ressaltar o pensamento de Veiga (2009), acerca da didática como inovação edificante, pois procura reconfigurar o conhecimento com base na prática. Por outro lado, permite a discussão crítica dos conhecimentos teóricos assimilados.

Para a autora, o processo formativo visa à politização do professor, incorporando a análise da intencionalidade do processo educativo e das condições de trabalho, a compreensão do professor como profissional e de seu papel social. Estes implicam o estudo aprofundado das consequências sociais do trabalho pedagógico e a construção da identidade profissional.

Pelas respostas apresentadas, pode-se ver que observaram o perfil dos professores conforme as disciplinas, a formação dos docentes universitários, e as influências destas ao ministrar as disciplinas deixaram a desejar, chegando o Entrevistado S a afirmar que os alunos saíram prejudicados.

Uma das falas fez referência à finalidade do curso: “os conteúdos são bem trabalhados sim, só que eu vejo ainda essa questão que muitas vezes os conteúdos não são trabalhados nessa perspectiva que nós estamos mesmo curso de licenciatura.” (Entrevistado P).

É possível verificar que, embora, o curso seja de licenciatura, a maioria dos conteúdos ainda é trabalhado na perspectiva do bacharelado.

Por outro lado, a Entrevistada G assinalou: “eu acho que não teve nenhuma relação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas do nosso curso, que ficou uma

quebra muito grande “tá” entendendo deixou muito a desejar também por causa disso não teve uma relação nenhuma entre essas disciplinas pedagógicas e as do curso de Geografia”.

Outro aspecto negativo foi a superficialidade dos assuntos trabalhados nas disciplinas, apesar de o entrevistado relatar que foram bons e contribuíram de alguma forma: “quando a gente vai se aprofundar em determinadas áreas específicas a gente vê o quanto falta “pra” determinadas áreas, digo todas e o quanto também na experiência, essa turma nossa é a primeira então é muito da experiência, até modificações no passar do tempo os professores vão avaliando, vendo que é melhor trabalhar esse autor, aquela metodologia aquela... Então a gente vê que nós passamos muito pela experiência, foi possível superar “né” aqueles que deixaram um pouco a desejar, também não foram coisas muito gritantes, então eu acho que é razoável, os conteúdos foram bons, formaram alguma coisa aí “pra” gente.” (Entrevistado A).

E a Entrevistada B também enfocou a superficialidade, além da quantidade de disciplinas pedagógicas em detrimento das específicas:

Os conteúdos poderiam ser um pouco mais aprofundados por conta de que por ter essas muitas disciplinas pedagógicas ficou em detrimento a questão de que os conteúdos não tenham uma ênfase maior “pra” gente ter um aprofundamento, ficou uma coisa assim meio superficial mais quando a gente tinha a oportunidade de vivenciar esse conteúdo, de realmente adentrar os professores tem um esforço maior e tem os professores que realmente conseguiam despertar na gente interesse não só “tá” estudando aqui, mas também ir em busca de novos conteúdos apesar de saber eles dão um começo “pra” gente ir a frente eu acho que nesse sentido a gente teve uma evolução, mais esses conteúdos poderiam ser um pouco mais aprofundados, não de uma maneira tão superficial como exemplo de disciplinas: Geomorfologia, a grade antiga tinha Geomorfologia I e II, a gente viu I Geomorfologia, Climatologia semelhante então a gente poderia ter um pouco mais aprofundamento nesses conteúdos sobretudo da Geografia Física que na nossa grade pelo menos eu percebo isso na nossa turma a gente tem uma certa defasagem, um pouco de dificuldade nos conteúdos relacionados a Geografia Física .

A resposta do Entrevistado O veio de encontro ao Entrevistado S, no que se refere às disciplinas consideradas importantes na formação: “são bem distribuídos, mas tem mais da Física da Humana e muito da Pedagogia, não acho erro, porque gosto por que tem toda, agora até “pro”concurso tem muita base da pedagogia que é desde o segundo período, agora nós temos três disciplinas e o curso poderia ofertar mais disciplina em volta da geografia no oitavo período, são três disciplinas poderia fechar com seis disciplinas, por que teve muitas disciplinas do currículo passado que com

essa inovação do currículo foi descartada e assim seriam fundamentais na nossa formação na área de Geografia.”

A repetição dos conteúdos foi explicitada pelo Entrevistado D: “os conteúdos das disciplinas tendem a se repetir, nós temos quatro disciplinas de estágio e eles possuem uma repetição desnecessária, como já falei é interessante você ter quatro disciplinas de estágio mais é preciso que haja um melhor planejamento no sentido de elaborar melhor essas disciplinas pra que não caia na repetição. E o mesmo explicitou o pensamento do Entrevistado P: “para um curso de licenciatura acho que deixou a desejar no aperfeiçoamento de aulas de nós como futuros professores, praticar melhor essas aulas, tirando isso nós fizemos trabalhos de bacharelado entre aspas por que é este trabalho como pesquisador, por que até as próprias disciplinas nos pediam mais, acho que ficou a desejar um pouco desse lado de licenciatura tanto é que a aula em oitavo período tanto eu como alguns colegas a gente se encontra muito inseguro, muitos até não sabem fazer um plano de aula então fica nesse sentido assim nesse ponto.”

O Entrevistado M respondeu, entretanto: “acho que ainda existem déficits, algumas ineficiências ou deficiências que precisariam ser superadas embora outras disciplinas foram ministradas muito bem, não que a deficiência esteja no professor mais na metodologia, nos contratempos que teve em pleno currículo, a questão das aulas mesmo, que foram prejudicadas por um ou outro evento.”

Tal afirmação nos mostrou que para o entrevistado acima, algumas disciplinas foram bem ministradas e outras apresentaram entraves na metodologia, e não especificamente nos professores, além de eventos que interferiram nas aulas.

Assim, não se identificou se o entrevistado se referiu às greves, ou a outros eventos, mas estas vieram a ser apresentadas como entraves nas disciplinas:

A gente pegou duas greves infelizmente, então os conteúdos ficaram muito resumidos, por exemplo, num semestre a gente viu dentro de dois, três meses foi bem comprimido mesmo, mas os conteúdos em si são conteúdos interessantes que se fossem assim, tivessem mais oportunidades, “pra” poder se aperfeiçoar mais, eu acho que seria bem melhor, agora claro que teve essas duas greves que atrapalharam bastante. (Entrevistado F);

[...] no início do semestre a gente recebe aquela ementa que tem como trabalhar a disciplina os objetivos e a carga horária, aí tem as atividades que a gente tem que desenvolver nem todas elas foram desenvolvidas por que muitas vezes não ‘dá’ tempo até por que teve essa greve aí comprometeu as disciplinas, as vezes a gente termina as disciplinas que a gente nem percebe

por que os professores passam o conteúdo aí diz: você vai fazer projeto, trabalho, seminário aí num “dá” nem pra repassar todos os conteúdos por que o tempo é muito resumido. (Entrevistado Q).

Outro aspecto abordado foram os horários: “poderiam melhorar a questão dos horários da Universidade, eu acho muito curto de oito as onze, aliás, “pra’ ter uma disciplina de noventa horas de setenta horas, então o conteúdo muitas vezes é prejudicado pelo tempo de aula que a gente tem que é muito reduzido mais o conteúdo em si os professores conseguem passar “pra” gente, acho que “tá” sendo de uma forma boa que da “pra” gente assimilar e se a gente em casa continuar estudando, que é uma coisa indispensável, então da “pra” ter uma formação boa.” (Entrevistado I).

Por intermédio das respectivas respostas, nota-se que fatores externos, como as greves e o tempo das aulas, repercutiram na qualidade destas, embora o Entrevistado I tenha ressaltado a importância dos estudos em casa, a fim de complementar os assuntos abordados em sala.

Por fim, foi explicitado o distanciamento entre a universidade e a escola:

Eu vejo o que é tratado aqui na Universidade é totalmente desvinculado da realidade escolar, porque que eu digo isso? Porque na escola, por exemplo, no ensino médio a gente vê coisas, por exemplo, conteúdos que a gente não vê na Universidade, entendendo, isso aí, eu tive, eu posso dizer isso porque nesses estágios tanto o um até o quatro a gente pode comprovar, então a gente tem que fazer uma transposição didática do saber da Universidade para o saber ensinado pelo professor, então eu acredito que “tá” um pouco o conteúdo Europeu que é muito trabalhado nas escolas, no ensino médio, as Américas, então a gente não vê essa parte “tá” entendendo a parte dos blocos econômicos que é muito trabalhado e infelizmente a gente não viu isso aqui na Universidade então a gente tem que procurar ter em sintonia essa ligação, o quê que a escola “tá” trazendo como ela vai por exemplo, o professor de Geografia, que tipo de preparação ele tem que ter “né” “pra”... “tá” certo, então eu senti uma deficiência desses conteúdos que é ministrado na Universidade e na escola. (Entrevistado H)

O Entrevistado H expressou o distanciamento entre os conteúdos ensinados na Universidade e a realidade escolar, e que, por meio da experiência como aluno no ensino médio, e como estagiário, foi possível perceber a falta de vinculação dessas instituições, e um questionamento acerca do tipo de preparação que o professor necessita, ou seja: que saberes são necessários para a atuação docente?

Com suporte em todas as colocações, foram verificadas várias dificuldades apontadas pelos alunos: perfil dos professores, ausência de disciplinas consideradas importantes para a formação profissional, sendo esta ainda não voltada para a licenciatura, conteúdos repetidos e trabalhados superficialmente em razão das greves, e outros eventos, não especificados e, falta de articulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas, embora um dos entrevistados tenha respondido que o maior entrave se relacionou as metodologias utilizadas.

Em outras palavras, viu-se que o currículo prescritivo, apresentou lacunas, que influenciaram, como já relatado anteriormente, na construção da identidade docente, mas que outros fatores, como os descritos há pouco, que fazem parte do currículo em ação, também influenciaram na formação profissional, como futuros docentes.

O que se exprime como desafio para a Universidade é, a constante necessidade de avaliar os currículos retrocitados, a fim de analisarem se, de fato, o curso colabora para a formação de professores, e quais os aspectos positivos e os que necessitam ser melhorados.

Quanto às metodologias utilizadas pelos professores, alguns a relataram como boas, mas a maioria apresentou críticas.

Os entrevistados P, E, L pontuaram aspectos positivos: “enquanto as metodologias cada professor tem uma metodologia diferente mais eu acho que no geral é positivo, as metodologias que eles utilizam.” (Entrevistado P); “a metodologia deles foi maravilhosa, todos eles são altamente didáticos, porque professor ter uma didática, tirando alguns que foram dos primeiros semestres, teve um semestre que a gente teve não foi muito bem, teve até um choque com ele e outro também que foi no terceiro semestre que a gente se chocou com ele, os outros foram ótimos a metodologia deles foram ótimas não deixaram a desejar como esses que eu falei, foram maravilhosos (Entrevistado E); são boas alguns é que às vezes a gente tem algum empecilho, mas são boas a metodologia que eles aplicaram foram boas.” (Entrevistado L)

O Entrevistado N também chegou a explicitar problemas que a turma teve com uma professora, e que deveriam ter se pronunciado no colegiado, mas resolveram silenciar:

Alguns professores é num é que eu esteja defendendo alguns lógico que a gente tem os preferidos mais tem alguns professores que parece que chegam em sala de aula, não preparam o conteúdo e chega lá como fosse fazer um seminário aí agente até criticou semestre passado teve disciplina que uma professora ministrou duas disciplinas que ela ministrou, entramos em debate, não com ela, ela depois ficou sabendo por fora que entramos em debate entre nós alunos quê uns achavam que "tava" correto e outros achava que não a gente queria colocar em reunião de colegiado, a gente acabou por optar por ficar "quieto" é eu acho até que foi um erro nosso que a gente deveria exigir mais dessa professora e também é não digo por minha experiência mais teve casos aí de professores que passaram desenho animado para aluno assistir acho que é uma prova que falta comprometimento de alguns deles. (Entrevistado N)

As respostas dos entrevistados apontaram satisfação, embora os Entrevistados E, L e N tenham se reportado a problemas que tiveram com professores, mas no geral são boas as metodologias utilizadas.

O Entrevistado I especificou alguns aspectos considerados positivos e outros negativos: "a maioria dos professores já utilizam uma metodologia mais crítica "pros" alunos, procuram "tá" colocando o aluno "pra" fazer trabalhos que realmente façam o aluno pensar, que leve a turma também a se engajar em trabalhos de equipe, mas já tem professores assim mais parados, são poucos, mas tem professores ainda assim que chegam na sala e começam a ditar alguma coisa "pra" gente escrever, então... mas no geral mesmo "tá" bom tirando essas exceções..."

Veiga (2009) refere-se ao ensinar a aprender, ensinando que não é apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva uma atitude crítica que lhe permita compreender o mundo que o rodeia, ou seja, ao professor cabe criar oportunidades para que o aluno chegue às fontes do conhecimento disponíveis na sociedade.

A narrativa do Entrevistado I enfatizou como os professores do curso os têm os ensinado a aprender, afirmando que existem professores com metodologias críticas, que se preocupam em estimular o aluno a pensar, realizam trabalhos em equipe; há poucos que são considerados parados e que ditam para eles escreverem.

Por outro lado, existem professores que: "deixam a desejar, faltam muito ou passam um trabalho domiciliar, não tem um... Pronto! Eles passam um trabalho não tem um antes um aprofundado, não é todos mais alguns explicam como deveria ser a

metodologia de trabalho, vão explicar depois de ter feito e às vezes dizem que vão explicar mais acabam não explicando o que foi que errou “né”, qual o erro do trabalho, só diz: faltou isso e isso mais não tem assim um aprofundamento, uma conversa a mais “né”.”(Entrevistado S)

A resposta seguinte, também ressaltou dois professores que ditam o conteúdo, embora sejam considerados muito bons, mas deveriam ter maior sensibilidade, serem mais humanos, porque a Geografia trata de questões dessa natureza:

São os dois tipos, tem professor que não usa nada também que é só, é só fala, só fala mesmo que é o professor que dita, é nós temos uns dois professores aqui na Geografia mais ou menos, são muito bons, não resta dúvida, eles sabem realmente o conteúdo, mas eles chegam na sala sentam e falam. A gente tem até criticado alguns professores por usar uma metodologia muito técnica por um curso de humanas é necessário que haja uma atenção humana maior por se tratar a geografia, é uma, é uma ciência muito vasta uma ciência onde ela trabalha também com esse aspecto humano e não pode se fechar do ponto de vista do ensino de geografia na universidade de deixar um aspecto muito técnico porque isso tira do aluno a capacidade de entender o espaço, a geografia hoje é um mundo da sensibilidade, então é necessário, que o aluno esteja, o professor também esteja a par disso, então um ponto negativo que eu noto são excelentes professores porém são professores que deixam a desejar no aspecto humano (Entrevistado C).

E o Entrevistado Q disse: “alguns professores são muito parados assim, no sentido dele não é interagir com a turma, repassar o conteúdo que é até interessante a gente ter conhecimento maior mais às vezes a gente acaba até nem se interessando por que é uma coisa parada ali, metodologia muito tradicionalista, mais são poucos e os outros não.”

Já o Entrevistado B concedeu resposta mais completa:

A questão da metodologia diversifica nós temos aulas de campo, de experimento em laboratório... É certo que a maioria são expositivas que às vezes eles falam é: “ah” tem que inovar na sala de aula, quando você vai “pra” sala de aula de uma escola, como também na faculdade tudo é expositivo querendo ou não, não tem como fugir disso até porque nós temos recursos “pra” isso, muitas vezes solicitávamos aulas de campo a Universidade não liberava ônibus nem a própria Universidade cooperava “pra” que nós tivéssemos essa dinâmica no aprendizado porque que a escola pública vai ter isso também! Então referente à metodologia eram sempre boas, eram sempre aulas expositivas nós estávamos sempre utilizando muito de seminários “pra” desenvolver na sala de aula, tem muita gente que é tímido e na hora do seminário tem que começar a falar porque você vai “pra” escola e você começa a ficar lá frente é você que vai falar, querendo ou não o aluno vai pensar que você é o dono da verdade e você vai ter que saber mesmo, então isso já ajudou bastante, aulas de experimentos de laboratório também, eles contribuíram muito “pra” que nós pudéssemos levar “pra” escola algo diferente “pros” alunos. Tem alguns professores que precisam

mudar sabe essa metodologia arcaica que a gente já está numa fase nova da educação e principalmente a Geografia que mudou “pra” Geografia crítica faz muito tempo e os professores ainda “tão” nessa de eu dito você escreve, na hora da prova escreva tal qual “tá” no caderno, então tem alguns professores que precisam modificar um pouco essa metodologia.

Observou-se neste depoimento, a diversidade de metodologias de alguns professores, como aulas de campo, em laboratórios, seminários, mas na maioria das aulas eram expositivas. Ele comentou sobre os entraves da Universidade em disponibilizar veículos para as aulas, fazendo-se uma comparação com a realidade da escola pública. Percebeu-se insatisfação, na metodologia de alguns professores, relacionadas à aplicação das provas, sendo nomeados de “arcaicos”, numa época em que a Geografia é a crítica.

O Entrevistado O também fez referências as aulas de campo, de laboratórios e com *slides*:

Gosto muito, principalmente das aulas de campo por que é isso também vou trabalhar é uma motivação a mais não só no campo mais nas aulas práticas, nos laboratórios fica bem interessante por que eu acho assim que o aluno se empenha mais, quando ele “tá” convivendo com aquilo, quando ele “tá” tendo contato, poderia até trazer um slide alguma coisa e apresentar direitinho que aí ele ia se sentir na aula mais se você for só aquela coisa positiva e isso acontece aqui, é bem dinâmico, sempre tem aula de campo, aulas práticas slides, laboratório.

O Entrevistado H, respondeu, porém, que eles veem muito a Geografia crítica, e que a Geografia da escola ainda é tradicional, e com expectativas de adentrarem a escola com esse novo perfil: “a gente vê muito Geografia crítica, mais é realmente uma vertente nova da Geografia mais o que a gente percebe nas escolas públicas existe muito é a Geografia tradicional infelizmente, então eu acredito que nós devemos já voltar com esse novo perfil porque vamos ficar paralisados naquela Geografia tradicional, porque infelizmente é o que a gente vê nas escolas, então eu acredito que tem essa diferença da metodologia aqui ensinada que é uma Geografia crítica reflexiva, mas quando a gente chega na sala de aula a gente vê uma diferença os professores ainda tem aquela Geografia tradicional, a educação vinculada ali então tem essa...”

Um dos entrevistados, porém, fez menção à falta de responsabilidade de professores temporários e efetivos, embora alguns docentes utilizem metodologias que despertam o interesse:

Alguns utilizam uma metodologia que a gente realmente sente interesse vê que o professor tem esse compromisso de “tá” levando o licenciando a ter uma formação é de qualidade, só que existem outras metodologias que a gente percebe que o professor apenas “tá” ali “pra” dar aula, ou seja, da lá sua aula recebe seu salário no final do mês pronto! E eu acho que isso também meio por conta da própria Universidade porque eu acho assim uma coisa que seria fundamental hoje na Universidade é a questão do concurso pra efetivo porque essa questão de “tá” colocando professor temporário tem alguns professores temporários que realmente tem compromisso, mas tem outros que tão ali só dando as suas aulas, eu não vou citar nomes porque é uma falta de ética mais acho que com relação a isso alguns professores tem esse compromisso mais outros poderiam ter um pouco mais de interesse em levar o aluno, o licenciando a ter uma formação de qualidade. Tem alguns efetivos que dão as aulas mais eu acho que o seu interesse é mais em conseguir cargos dentro da Universidade e não “tá” dando aula na sala de aula eles dão “pra” dizer: ah! Eu “tô” dando aula, eu sou professor, mais o interesse dele é sempre estar fazendo, e pensando em si, não em seus alunos (Entrevistado J).

Já o entrevistado F apontou a falta de compromisso, e, por conseqüência, as aulas eram cansativas, levando a terem uma formação fragmentada, pois não ofereceram embasamento para as outras disciplinas: “alguns professores tem uma metodologia bastante interessante, tira totalmente aquela aula chata, cansativa porque tem conteúdos que realmente é muito teórico, então tem uns que sabem lidar melhor com isso, procuram formas “pra” que a aula não seja entediada! Agora têm outros que por outro lado não se esforçam muito, a gente percebe que não tem compromisso em dar a disciplina, de qualquer jeito, tem até disciplinas que são importantíssimas sabe assim “pra” da sequência a outra, como se fosse pré-requisito assim que você tem que ter uma base boa “pra” você dar continuidade a outra e a gente teve disciplinas desse tipo que foi fragmentada, assim pelo próprio professor que não tinha tanto compromisso sabe, assim ficava enrolando, não tinha aquele compromisso de dar realmente o conteúdo, de explicar.” (Entrevistado F)

Por último, os Entrevistados A e R apontaram os dilemas e desafios vivenciados por docentes e licenciandos no novo currículo:

As metodologias elas tinham meio que um posso dizer um descompasso na questão da formação de um professor e a questão da ministração de um conteúdo “pra” professor então a formação é “pra” professor é licenciatura mais a metodologia era, eu via assim possa estar enganado é minha visão claro, eu via como que tivesse formando Geógrafos, bacharéis, em alguns momentos se sentia isso, não é geral, mas em alguns momentos eu sentia isso, de que havia um descompasso tinha hora que parece que a gente tinha que dizer: calma que nós somos professores nós estamos sendo “pra” professores. Devido ser a primeira turma, experiência dos professores, a gente via a aflição também dos professores nessa questão e por isso que se percebia isso. Eu acho que é bacharel, doutorado, bacharel “né” e não era

especificamente licenciatura, então eles já “tavam” acostumados a dar aquele conteúdo “pra” bacharéis, turmas do bacharelado. Aí saiu um pouco da linearidade que eles tinham, aí foi aquilo meio que uma novidade “pra” eles também. (Entrevistado A);

eu acho assim que como a metodologia , o currículo foi mudado eu acho que a metodologia dos professores deveria ter mudado porque muitos professores trabalham com a gente como se a gente fosse do bacharelado, a gente já fala “pra” eles que é licenciatura mais parece que não conseguem entender! Aí trabalha o bacharel: vocês vão poder fazer isso, isso, não sei o quê, sendo que a gente não vai poder, só se a gente fosse se formar depois em bacharelado (Entrevistado R).

Acredita-se que alguns professores utilizam boas metodologias, mas algumas respostas fazem com que se reflita sobre as influências da formação docente universitária na construção da identidade docente.

Outro aspecto avaliado pelos licenciandos foi o relativo aos recursos. Alguns responderam de forma positiva, embora haja-se narrativas de carência destes.

O Entrevistado S frisou: “em determinadas disciplinas, os professores utilizaram bem os recursos, e o Entrevistado O falou: “a maioria dos professores tem a capacidade de utilizar os recursos de forma adequada em relação a determinadas disciplinas, eu acho que eles utilizaram bem os recursos, assim, tudo ótimo por que assim a maioria já usa só os slides, a gente já faz o laboratório, aula de campo então isso da um suporte danado.”

Já o Entrevistado H, expressou: “o bom uso dos recursos facilitou a construção do conhecimento: realmente são bons os recursos, os professores procuram é trabalharem usando recursos que vão favorecer a nossa aprendizagem nesse ponto aí eu acredito que “tá” nos conformes “né”?! A gente percebe que não tem assim uma falha, isso fez com que a gente construísse mais o nosso conhecimento.”

E o Entrevistado R destacou que as utilizações dos recursos tornam as aulas interativas, e que as aulas de campo são muito interessantes.

O Entrevistado D, entretanto, explicitou os recursos:

A gente disponibiliza aqui de data-show, de laboratórios a gente nota uma precariedade mais em contra-partida um esforço muito grande dos professores que até, eles até passam por cima desses obstáculos. Tivemos aulas de campo, com relação aos recursos o curso não deixa a desejar nós temos esses recursos nós moramos no semi-árido moramos num lugar onde dar espaço pra gente estudar aspectos geológicos aspectos geográficos de paisagem de lugar enfim, todos os conceitos categoria da geografia nós a,

qualquer disciplina da geografia é muito bom de trabalhar o local é bem estratégico a gente mora no sertão central enfim, aliás desculpe, sertão central não, como geógrafo não posso cometer...(risos) na região norte do estado então, a gente disponibiliza sim então, os recursos eles são muito bons.

Mediante a respectiva resposta, observa-se que são utilizados *data-show*, laboratórios, aulas de campo, realizando-se comentários acerca da região como favorecedora aos estudos, pois embora exista precariedade nos recursos, os professores se esforçam para dar boas aulas.

Outros entrevistados também comentaram acerca da precariedade dos recursos da Universidade: “claro que toda a Universidade tem seus problemas com recursos a daqui é um pouco limitado, quando eles não trazem de casa os seus notebooks “pra” poder usar com data show e aí é difícil quem não tem um notebook só porque aqui agora só “tá” funcionando um data show mesmo, aí fica nesse choque mais no entanto os recursos utilizados são ótimos.” (Entrevistado E)

O Entrevistado I respondeu: “a Universidade também não oferece assim tantos recursos, por exemplo o professor ele quer dar uma aula, uma aula ele tem que reservar um data show aí o outro professor quer o mesmo data show aí um deles vai ter que mudar a aula vai ter que ficar aquela aula chata porque não tem o recurso, livro também, muitas vezes a gente tem indicação de livros, os alunos da Universidade pública como o pessoal sabe a maioria não tem dinheiro, não tem recursos financeiros então não podem comprar os livros a biblioteca ela não disponibiliza os livros, todos os livros que a gente necessita o acervo é bem reduzido, então quanto aos recursos eu acho que “tá” a desejar bastante a desejar.”

Pelas respostas, pode-se constatar que os professores muitas vezes necessitam trazer seus equipamentos, quando possuem, e pela escassez de *data-show*, quando não conseguem agendar, ficam sem utilizá-lo, além do acervo de livros reduzido na biblioteca e a situação socioeconômica deles, que não tem condições de comprá-los.

O Entrevistado N também reclamou a falta de recursos, como *data-show* e transporte, chegando a comparar a UVA com a UECE, no que diz respeito à qualidade dos veículos.

Foram todos bons tanto dentro da sala de aula, é a única coisa ineficiente é que tem poucos recursos é, relacionado ao data-show e se você precisar

utilizar em trabalho e quiser reservá-lo antes, acho que deveria ter um número maior desses aparelhos e um outro problema também num é, num é que seja um problema em si mais assim uma deficiência que a universidade tem que é a questão do transporte, transporte desconfortável ” fomos” ” pra uma” viagem “pra” Juazeiro, doze horas de viagem num ônibus que, totalmente desconfortável mais a gente conhecendo as outras universidades estaduais do estado a gente “vê” que é uma característica geral delas a UECE também tem um ônibus sucateado a UVA muitas vezes nem consegue transporte mais é só um alerta que fica o restante “tá” bom (Entrevistado N).

Já os Entrevistados F e J chamaram a atenção para o fato de que não são somente os recursos que asseguram boas aulas: “assim tem muitos professores que realmente sabem lidar com esse tipo de recursos, eu acho que mesmo sendo recursos assim não significa que aula vai ser boa, então tem uns que realmente sabe lidar com esses recursos que, que faz com que chame a atenção do aluno, outros não, mas geralmente a maioria dos professores usava recursos que despertassem a atenção da gente, a maioria *data-show*, *slides*, até os próprios seminários incentivavam isso e outros professores incentivavam que futuramente assim a gente não, não apresentasse seminários com esses recursos porque a gente sabe que a realidade das escolas não é bem essa, muitas escolas não tem retro-projetor então a gente ficava, sabe como utilizar e eles utilizavam e a gente utiliza, eles utilizavam de outra forma recursos normais que a gente tem que é a lousa é o diálogo e também a gente também utilizava isso nos seminários.” (Entrevistado F).

Pode-se compreender a importância do professor saber fazer bom uso dos recursos, e que alguns sabem utilizá-lo, e que existiram professores que conversavam sobre a realidade das escolas públicas, incentivando, quando não tinham os recursos em sala, o uso da lousa e o diálogo.

O Entrevistado J enfatizou a resposta acima e que o recurso não é suficiente na aprendizagem, tornando-se importante a prática:

bem com essa nova era da tecnologia, era digital é muito recursos é modernos como exemplo data show, retro-projetor foram utilizados mais assim é a gente tem que perceber que não é só utilizar o recurso tem que saber utilizar esse recurso porque não adianta o professor chegar apenas utilizar o recurso, colocar lá tipo um slide apresentar vários conteúdos e ficar naquilo não, não levar o licenciando ou o aluno a entender porque da importância desse recurso, vários recursos são utilizados como é, hoje em dia a questão do data show principalmente o data show e outros recursos mais eu tenho a impressão, pelo menos eu percebo isso na minha visão de que esses, esses recursos poderiam ser melhor aproveitados também é muito importante além dos recursos ele fazer tentar não só a questão da teoria mais a partir desses recursos levar “pra” prática porque ficar só falando uma coisa e o aluno não

ter essa percepção prática fica meio difícil de a gente abstrair um pouco os conteúdos (Entrevistado J).

Somente um entrevistado, como abordado no item anterior “metodologia”, relatou que dois professores não utilizam recurso nenhum, apesar de serem bons por dominarem os conteúdos: “tem professor que não usa nada também que é só fala, só fala mesmo que é o professor que dita, é nós temos uns dois professores aqui na Geografia mais ou menos, são muito bons, não resta dúvida, eles sabem realmente o conteúdo, mas eles chegam na sala senta e fala, só isso recurso nenhum.”

Enfim, o entrevistado Q relatou as exigências de mais recursos, por conta da área de conhecimento ser a Geografia, embora existam o *data-show*, mapas, computadores, laboratórios, e que há professores muito comprometidos, que sabem ministrar as disciplinas: “a maioria dos professores utilizam “né” os recursos de *data-show*, *slides* essa coisas, trazem outras metodologias, mapas e eu acho que precisaria ter mais recursos pra eles trabalharem no ensino de Geografia por que a Geografia exige muito é como é que se diz, existem disciplinas é por exemplo a Geotecnologias que a gente trabalha direto no computador, já exige mais do professor, mais recursos, mais programas, mais com relação a isso o professor se compromete, sabe ministrar a disciplina e também a gente usou laboratórios pra fazer as aulas.” (entrevistado Q).

Como se observa, apesar dos poucos recursos de que a Universidade dispõe, os professores em geral, se organizam para os utilizarem, e, assim, realizam aulas interessantes nas salas, laboratórios e nas aulas de campo, somente sendo criticados dois professores por fazerem uso somente da fala.

No que diz respeito à percepção dos licenciandos acerca da avaliação, foram colhidas as seguintes análises.

Para o Entrevistado S: “boa parte dos professores tiveram o cuidado de avaliar os alunos de forma correta. Porém, não especificou os instrumentos utilizados nas avaliações.”

Já o Entrevistado B expressou que os instrumentos foram positivos, embora com alguns professores tradicionais, pois fizeram uso somente de provas, mas a maioria avaliou os alunos através de seminários, relatórios de aula de campo, trabalhos de pesquisa, projetos de pesquisa e artigos relacionados ao ensino de Geografia:

os recursos de avaliação são positivos, alguns professores são muito tradicionais ainda faziam provas, outros preferiam que nós fizéssemos seminários o que eu acho muito melhor “pra” se trabalhar a gente aprende muito mais do que estudando “pra” prova, outros utilizavam relatórios de aula de campo é mais a maioria é geralmente são seminários, trabalhos de pesquisa, projetos de pesquisa nós já fizemos vários projetos, artigos também referente ao ensino de Geografia nós já fizemos muito numa disciplina então a forma de avaliação da aprendizagem da gente ela foi bastante ampla e foi bastante positiva também (Entrevistado B).

O Entrevistado M considerou interessantes os instrumentos, porque não são monótonos, apenas com escrita, envolvendo a interpretação e a prática: “é bem variada as formas, vai desde os seminários passando por provas escritas e relatórios, avalia o aluno como um todo na observação na questão prática com aulas de campo, então achei bem interessante como esses instrumentos trabalhados porque engloba tudo, não fica só na, na questão da escrita, vai na interpretação, ele vai na observação na parte visual da coisa então é se torna um estudo até poderia se dizer tridimensional porque não fica não fica monótono.”

O Entrevistado A, porém, enfatizou a diversidade, mas criticou a “pontualidade” de algumas avaliações, sem conexão com a disciplina: “as mais diversificadas possíveis foram bem dinâmicas, diversas, poucas foram muito pontuais e não como eu digo assim pontuais que não tinha assim um foco que fosse condizente com o ideal da disciplina.”

Por outro lado, os Entrevistados I e R falaram sobre as mudanças observadas com a “nova grade”: “tradicionais mesmo, mais agora como estão também já se acostumando os professores com, os alunos com a nova grade, então ao longo dos períodos a gente foi percebendo que “tá” dando uma melhorada; no início eu achava muito assim, porque era só prova, avaliação assim escrita mesmo aí isso aí eu acho que nem sempre é o melhor método de avaliação, era até o quarto por aí tinha muita prova a gente se acabava de estudar... Porque muitas vezes a gente “tá” estudando aquele conteúdo, decora e aí não “tá” servindo, então a partir aí depois os professores foram detectando isso foram mudando a sua metodologia de avaliação também e aí hoje em dia a gente faz pouquíssimas provas escritas mesmo, a gente tem seminário, apresentações de propostas de ensino “né”.

Comparando-se estas respostas acima com o Entrevistado C, percebe-se que este prefere as provas aos trabalhos: “geralmente as avaliações a gente não trabalha o que são provas “né” as APs e a gente, tem alguns professores que a gente prefere mil vezes

que faça prova do que faça trabalho porque a prova ele vai avaliar o que a gente “tá” escrevendo ali e o trabalho ele vai ter um outro tipo de avaliação muito, muito maior “né”.”

As mudanças nos instrumentos de avaliação, para o Entrevistado C, representam insegurança, pois para este a prova assim ainda representa o melhor instrumento, pois a seu ver parece ser mais fácil a correção, ou mais objetiva.

Já os Entrevistados P e Q, respectivamente, abordaram as cobranças dos professores: “no processo de avaliação os professores cobram bastante e muitas vezes é não se isso é comum mais as vezes eles nem dão tanto pra cobrar tanto “né” a gente tem que ir mesmo atrás tem que se esforçar, o esforço também...; eu acho assim que com relação à avaliação os professores eles vão muitos ao pé da letra assim na questão da escrita que às vezes não passam muita coisa, mais cobram muito...”

Recolheu-se uma resposta que considerou os professores da “casa” ótimos, mas “chocou-se com os “outros”, e concordou com o nível das avaliações, pois estão no ensino superior:

Bom, eu acho assim cada um tem a sua forma de avaliar, embora a gente pense que eles não tão” avaliando a gente, mas lá toda hora a gente “tá” sendo avaliado, no todo, as avaliações escritas feitas por eles a maioria foram ótimas, teve alguns que foram aqueles que deixaram a desejar na avaliação que a gente se chocou mais no todo mesmo, os outros, os professores todos da casa são ótimos a avaliação deles são perfeita, embora que as vezes o aluno não se dê bem na avaliação, mas são bons, são de nível superior mesmo, embora que a pessoa não queira você “tá” no nível superior, você tem que ter uma avaliação de nível superior então você tem que se adaptar a isso. (Entrevistado E)

Conforme umas das repostas, poucos avaliam apenas pela escrita, a maioria considera a presença, participação, considerando a compreensão dos textos e a relação do conteúdo na escola:

[...] são pouquíssimos quem ficam só na escrita, a maioria trabalham na presença, na participação nas aulas dos alunos e assim de uma prova “pra” outra qual foi o rendimento até quando eles passam que, umas atividades já é em cima disso que não é só aquela coisa é o que foi passado no texto que a gente vai decorar não, é o entendimento do texto e como é que poderia ser aplicado em sala de aula que eles sentem adeptos assim, pronto trabalha na escola de Geografia como é que poderia ser trabalhar na escola, porque a gente quer o livro didático aí assim sempre que a gente fazia uma atividade dessa a gente buscava no livro didático aí começava a ser trabalhado como é que poderia fazer, como é que ia ser usado (Entrevistado O).

Contrariamente, os Entrevistados D e G relataram:

Voltando um pouco da questão lá do método dos professores a avaliação tende também a recorrer por essa questão faltou um pouco mais dessa avaliação humana, questões dissertativas onde pudessem deixar o aluno um pouco mais a vontade “pra” eles perceberem até onde nós estamos falhando isso não foi muito deixado pra que o aluno fizesse isso não foi muito explorado pelos professores então eu acho que as provas deveriam ser muitas vezes as provas tradicionais, duas ou três vezes tivemos provas que onde a gente pode perceber uma certa digamos assim facilidade, uma certa modernidade no conceito ensino aprendizagem, aquela coisa de você trocar com o professor, o professor ter a segurança no que você “tá” fazendo sem ter medo de é de notas, o sistema de notas que a universidade emprega então poucas vezes a gente viu isso, então o que é o que eu tenho notado das provas basicamente isso é o método tradicional de questões de múltipla escolha uma questão dissertativa uma questão até raramente mais decorativa mais em geral faltou mais esse aspecto de ciência humana de permitir que o aluno escreva bastante, que o aluno faça mais o seu pensamento;

Tem que ser avaliado o conjunto, a participação do aluno, a interação do aluno com a turma com o professor e assim acho que escrita é o de menos “né” o que eles mais fazem são as provas escritas, eu acho que o seminário é uma forma de avaliação muito importante que também é pouco utilizada pelos professores, que deixa a desejar assim porque a gente poderia fazer muito mais seminário e ter muito mais prática, como apresentar, como se comportar diante dos outros alunos e era mais prova escrita.

Com suporte em conversas com os colegas, estes perceberam que alguns professores fazem as mesmas provas, mas outros renovam os instrumentos:

Conversando assim com alguns colegas a gente sabe que é a mesma avaliação desde do início que surgiu o curso, a gente sabe muito disso e tem outros que renovam que faz com que o aluno realmente se interesse que vá atrás e busque mais “pra” aquela avaliação não ser aquela coisa só “pra” avaliar o que o aluno “tá” achando mas “pra” perceber realmente que o aluno aprendeu o que realmente ele quis passar com aquilo, é isso. (Entrevistado F).

Já o Entrevistado J respondeu que nota a preocupação de alguns professores com a evolução do conhecimento, porém a maioria é tradicional:

Alguns professores tem um método de avaliação que na minha opinião é correto porque a gente tem que levar em consideração não só a questão do aprendizado do aluno mais também o processo de evolução o que ele evoluiu no começo de uma disciplina até o final dessa disciplina, considerar o erro um processo de aprendizagem também e outros aspectos, mas tem professores que a avaliação é a mesma... você tem que fazer uma prova tirar uma nota boa na prova se não tirar você... Uma nota acima de sete, se não tirar essa nota você fica de NAF se não tirar uma nota que, que tem que ser na NAF você fica reprovado, ou seja, acho que essa avaliação é um pouco tradicional, mas existem professores que já não tem mais essa visão de avaliação apenas como obtenção de nota, professores assim que vê a evolução do aluno no processo da disciplina como um método de avaliação, participação é uma questão do seu próprio interesse eu acho que assim alguns professores a maioria deu “pra” perceber que já “tá” tendo essa visão de ver a avaliação como processo evolutivo, não apenas como processo de obtenção

de nota mais existem alguns professores que ainda tem aquela metodologia um pouco tradicional de avaliação que avaliar um aluno é ter uma nota boa eu acho que isso poderia ser um pouco melhorado no curso.

Um dos professores recebeu o seguinte comentário:

A gente sentia que ele passava aquela “provazinha” de dez questões básicas e ficava por isso, agora nunca esqueço foi um dia que o professor X ele passou uma avaliação e a turma nessa disciplina dele tava assim pouco perdida, ele até achou que a turma tava brincando com ele mais não tava, era que a turma tava sem entender mesmo o conteúdo e ele no dia da prova chegou e sentou e deu a prova pra nós e disse pronto vocês façam e, foi embora ali foi uma reflexão que acho que nós todos tivemos que assim a maneira que é não apenas o professor vai “tá” nos avaliando mais a gente tem que “tá” a cada semestre nos avaliando qual foram os objetivos que alcançamos, quais as deficiências que nós temos para o próximo semestre estarmos melhorando caso necessário (Entrevistado N).

Após perguntas relacionadas às percepções acerca do currículo prescritivo, e em ação, ou seja, as disciplinas, relação docente-licenciando, processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se a seguir uma avaliação dos pontos considerados positivos e negativos.

Um dos aspectos destacados como positivos foi a inter-relação e a sistematicidade que há nas disciplinas do currículo:

Os pontos positivos eu vejo assim justamente a questão da inter-relação que há entre as disciplinas, eu percebo que foi bem pensado, cada período também foi bem pensado e os textos também de certa forma dão uma dinâmica, uma espécie de evolução não sei se seria a palavra correta, na evolução da construção dos conhecimentos é bem sistemática, eu acho isso ponto positivo (Entrevistado A).

Três entrevistados comentaram sobre a redistribuição das disciplinas pedagógicas no currículo: “os positivos são a redistribuição da parte pedagógica que eu acho muito importante porque no currículo antigo a gente vê pessoas que fazem essa práticas pedagógicas nos três últimos semestres e é muito corrido “pra” eles, nós não, a gente vê desde do segundo período “pra cá”, aí muito importante.” (Entrevistado E); “eu acho, “pra” mim o ponto positivo foi ter inserido no nosso currículo as disciplinas pedagógicas certo, isso é fundamental “pra” formação do professor.” (Entrevistado G); “muito interessante a modificação do currículo é “pra” “tá” engajando essas disciplinas pedagógicas desde o início.” (Entrevistado R)

Avaliaram-se como positivas no currículo prescritivo as disciplinas de estágios:

Bom, como aspectos positivos eu diria que o, o currículo ele deu uma melhorada “né” da questão dos estágios que antes o professor saía daqui, ele não tinha uma vivência assim com a escola porque só tinha um estágio era no último período ele ia umas duas três vezes a escola e pronto, então não, não tinha aquele contato com a realidade escolar e no currículo novo isso já é um ponto positivo porque foram melhorados já são quatro estágios então já é uma coisa assim melhor. (Entrevistado I)

Os aspectos positivos foram esses estágios, eles foram muito bons. Porque você começa a se familiarizar por que antes era um oitavo período com um ano talvez é que você “ia” pra sala de aula, o que é que você sabe em um mês num estágio? Você vai ver pequenas coisas do sistema que você não vai gostar e que você vai colocar num relatório “assim, assim assado” e pronto acabou e a questão da convivência de você “tá” dia-a-dia com um aluno e de você saber dia-a-dia os problemas que a escola pública tem, as exigências que são feitas porque existe coordenadores, diretores, os PCA’s são cobrados vinte e quatro horas por dia por causa disso, disso ou daquilo que passa pra coordenador, do coordenador passa “pra” direção e da direção “pra” outras instituições como a CREDE e assim sucessivamente “né” você começa a conhecer realmente a escola da forma como ela é, da procedência dos alunos “né” como é os locais onde ele, onde eles moram, como é a sua família... (Entrevistado B).

Observou-se que os Entrevistados I e B realizaram comparações com o currículo anterior no que se refere à época do estágio, no currículo antigo, como se sabemos, era no final, ou seja, não existia uma “vivência”, e com quatro estágios houve uma melhora no novo currículo, o que favoreceu maior conhecimento da realidade escolar.

Por outro lado, o Entrevistado D fez algumas críticas pertinentes aos estágios:

Acho que de negativo a gente tem quatro períodos de uma disciplina chamada estágio, acho que essas disciplinas não conseguem se associar a realidade que a gente vive na escola, muitas vezes a gente vê essas disciplinas em sala de aula, vemos conceitos, vemos noções de sala de aula, vemos metodologias ah, mas que no dia a dia da realidade da escola é totalmente diferente, esse primeiro ponto negativo seria o que? Seria tentar relacionar o que a gente vê na realidade e o que a gente vê em sala de aula no dia a dia, um segundo ponto seria o desrespeito a esse excesso dessas disciplinas nós vemos muitas vezes o mesmo conteúdo por duas vezes tornando a mesma coisa! Você tem uma disciplina de estágio, por exemplo, você tem relatórios “pra” entregar então muitas vezes a gente faz os mesmos relatórios... durante o outro semestre, ou seja, são nós temos disciplina de estágio, a gente faz nas disciplinas de estágio dois a mesma coisa que a gente fez no estágio um, isso é que eu não sei se a grade antiga tem uma só disciplina “pra” ver todos, seria de acordo que houvesse uma só disciplina ou duas no máximo ao término do curso que fosse de estágio e mais disciplinas de licenciatura ou das disciplinas de geografia ligadas a licenciatura.

Em relação às aulas, ressaltaram-se o bom trabalho com os conteúdos, relacionando teoria e prática, a metodologia e as aulas de campo:

[...] a questão de trabalhar bem os conteúdos de forma ampla tanto na parte teórica quanto na prática aplicando e exigindo a percepção crítica do aluno isso é o que induz, estimula os alunos a serem bem cientes naquilo que estão fazendo no currículo “né”; na ação sim eu acho que tem muitos pontos

positivos que os professores muitos professores utilizam metodologia adequada trabalham muito bem a questão do conteúdo (Entrevistado P);

[...] de positivo, por exemplo, as aulas de campo foram realmente cumpridas, aulas que com certeza contribuiu muito “pro” processo ensino-aprendizagem, então é que na aula de campo a gente procura ver esses conhecimentos que a gente recebe na teoria e junta com a prática então um dos pontos positivos do curso são as aulas de campo que com certeza contribuíram muito “pra” nossa vida acadêmica (Entrevistado H);

Obteve-se uma resposta contrária a esta:

Processo ensino-aprendizagem, a gente conversando com os alunos que já passaram pelo curso, com outros que já são formados a gente percebe que nesse novo currículo a gente, até por conta das transformações da sociedade, o aprendizado o conhecimento vai sendo um pouco mais avançado, mais é como eu disse algumas coisas que a gente sabe, que a gente não sabe, por exemplo a questão, sobretudo eu enfatizo muito a questão da geografia física, pelo menos eu percebo, na nossa grade que é um pouco defasado, poderia ser um pouco mais, mais trabalhado a questão de conteúdo da Geografia. (Entrevistado J)

Um entrave que interferiu nos conteúdos foi a greve: “em virtude desse período de greve ficou muita coisa que na prática não foi vista devido os períodos de várias greves em dois mil e seis, foi o período que a gente entrou até a atualidade a gente, eu acredito que muitos conteúdos que estavam prescritos no currículo que não foi é contemplado na prática eu acho que não, eu diria, por culpa do professor, mas o próprio sistema. Teve que recuperar os conteúdos, então eu achei que foi muito imprensado os conteúdos, faltou muito conteúdo que estava prescrito “pra” ser colocado em prática, em ação é.” (Entrevistado H).

No que diz respeito à relação docente-licenciando, em sua maioria, os professores foram elogiados pela formação e interação, embora alguns ainda deixem a desejar no processo de ensino-aprendizagem:

No nosso curso tem muito professor capacitado, tem doutor, mestre, mas eu acho que alguns ainda deixam a desejar na questão ensino-aprendizagem, quanto a docente-aprendiz sabe isso “tá” tranquilo acho que é bem interessante a relação da gente sabe porque eles são bem receptivos, conversam com a gente eles não tem aquela coisa de pedestal, são do mesmo nível sabe eles são do mesmo patamar da gente, então eles são assim abertos a diálogos os professores daqui são todos muito interligados com os alunos não tem aquela coisa de, ai não! Sou professor “tô nem aí pra” vocês não, não é desse jeito não funciona assim pelo menos no meu ponto de vista a relação é legal. É que os professores eles “tão”, eles estão ali pra ajudar a gente, a gente sabe disso eles são amigos de verdade então isso é um ponto positivo, eles são sabedores realmente do que eles estão passando, isso também é um ponto positivo a gente sabe que eles sabem realmente o que eles estão ministrando. (Entrevistado C)

Quanto aos aspectos negativos, a formação de alguns docentes universitários foi abordada como fator dificultador e desafio no novo currículo:

Nem todos não vamos generalizar, mas há alguns que ainda estão muitos voltados ao bacharel, por estarem sempre atuando na área, por serem talvez formados na área eu não sei lhe explicar direito, mas é uma questão de dia-a-dia mesmo até chegar ali, até chegar essa primeira turma eles estarem sempre trabalhando essa questão do bacharel e só no final, um pouquinho aquelas disciplinas pedagógicas, então hoje por ser diferente ser o curso inteiro e ele ter que relacionar sempre e sempre, então eu vejo em alguns uma dificuldade. (Entrevistado A)

Especialmente é essa formação mais voltada para o bacharel, os professores formados “né” bachareis tendo que, esse desafio de ensinar para licenciatura. (Entrevistado L)

Alguns docentes talvez é que não estivessem preparados suficiente pra ensinar professores, por que aqui a maioria são bacháreis por que quando você trabalha pra formar bacháreis e de repente você vai ter que trabalhar durante quatro anos e meio pra se formar licenciado é complicado, muitas vezes eles se encontram assim...como é que eu vou passar isso pros alunos “pra” que eles passem isso “pros” seus alunos, por que você ter, quando você vai estudar questões da geografia física aqui é diferente, quando você vai estudar em escola pública e ensinar, você não pode ensinar o que você aprendeu aqui você tem que ter uma linguagem mais fácil e muitas vezes eles não te dão subsídio “pra” como você apresentar “né” e isso foi problema, é que ocorreu é durante o curso “né” como nem toda grade, primeira grade ela é perfeita, existe falhas e ela vai melhorar com o decorrer do tempo, então existiu na minha concepção professores que não estavam preparados pra ensinar licenciados. (Entrevistado B)

[...] mais é tem essa questão do negativo que eu disse que fica no próprio conteúdos essa lacuna de voltar esse conteúdo pro ensino mesmo. (Entrevistado P)

A Entrevistada C explicou com exemplos vivenciados na sala de aula, com base na formação dos professores em bacharéis, a situação em que professores e alunos chegaram ao término do curso, na orientação dos trabalhos finais. Conforme essa resposta, notou-se uma preocupação dos professores em tentar solucionar os impasses que emergiram na orientação do Trabalho de Conclusão do Curso- TCC, e, mais uma vez, foi apontada a necessidade de se realizar o processo de ensino-aprendizagem voltado para a licenciatura e não para o bacharelado:

As disciplinas também por ser um currículo novo estão ainda muito atreladas a questão do bacharelado, principalmente aquelas disciplinas que eram só de bacharelado que vieram “pra” licenciatura em forma de como aplicar na sala de aula, só que os professores não “tão” sabendo fazer essa ponte, a gente vai estudar aqui Geologia, eu vou ensinar “pra” vocês minerais rochas mais vocês vão aplicar dessa forma na sala de aula, eles não estão ainda fazendo, conseguindo fazer essa interligação e isso interfere no processo ensino-aprendizagem porque se a disciplina, a gente faz um curso de licenciatura a

disciplina do professor que ainda “tá” arcaica, ainda está voltado ao bacharelado, então ele vai de uma certa forma passar só informações de bacharel “pra” turma e acaba que a gente fica meio perdido tanto é que a gente “tá” fazendo o TCC agora e acaba ficando perdido porque assim, você tem que escolher um orientador “pra” lhe orientar e tem que ser na área de ensino aí você vai procurar professor da disciplina de Geologia mais como é que a gente vai conseguir aplicar aquilo na prática na escola, fica aquela dúvida, fica aquele questionamento como é que eu vou “botar” Geo-processamento no ensino porque é assim aquelas coisas de ficar se perguntando como é que eu vou fazer isso? Então todo mundo quando foi “pra” fazer o TCC, a gente ficou muito confundido, “aperriado” sabe assim e agora o quê que a gente vai fazer “pra” onde correr? Ai corre todo mundo “pros” professores da área de licenciatura, aí os professores: não calma! Não é assim vamos dividir todo mundo “pra” poder dar certo, mas é aconteceu isso, então eu acho que essa questão negativa. O ponto negativo é esse que eles precisam fazer essa interligação da disciplina que antes era bacharelado e que agora é “pra” uma turma que vai fazer licenciatura que vai “pra” dentro de uma sala de aula e que precisa aprender a aplicar aquilo dentro da sala de aula. (Entrevistado C)

Por outro lado, a relação entre ensino e pesquisa foi constatada por Guimarães, nos cursos de Pedagogia, Letras e História da Universidade Federal de Goiás, mantendo-se nas propostas curriculares as duas opções bacharelado e licenciatura. Os professores não vivenciaram tal dilema, pelo contrário, os mesmos exprimiram que a qualidade dos cursos, tendo como base a aprovação dos egressos em concursos para professores e seleções para pós-graduação. Mesmo que estes sejam indícios de qualidade, avaliam a formação numa perspectiva científica, confirmando o perfil da formação do curso que desenvolvem:

[...] assim, o propósito dos cursos de prover a formação articulada do professor e do cientista é se aproximar da formação de um bacharel que leciona. Uma significativa evidência disso é a relação entre ensino e pesquisa, estabelecida no desenvolvimento dos cursos. (GUIMARÃES, 2004, p. 76)

Para Lüdke (2001):

[...] esses dados confirmam as pesquisas desenvolvidas noutros âmbitos, apontando para a complexidade e o longo caminho que ainda temos de caminhar, tanto na compreensão quanto na prática da pesquisa, na formação do professor. Parece não haver dúvida da necessidade de se introduzir o futuro professor na pesquisa, para possibilitar a ele o contato com a escola. Isto é fácil afirmar e propor, e muito difícil de realizar. (P.51).

Os licenciandos dos cursos acima opinaram:

[...] o fato de os cursos de bacharelado e licenciatura serem trabalhados juntos não lhes trouxe, em geral, grandes problemas. A maioria julgou que essa junção contribuiu para enriquecer a formação. A justificativa básica foi a mesma dos professores: o necessário vínculo do ensino com a pesquisa na formação do profissional. Apesar de muitos alunos terem reconhecido que a licenciatura foi pouco enfatizada, ou que as disciplinas pedagógicas ficaram

prejudicadas pela sobrecarga, principalmente de trabalhos de monografia no final do último ano, a maioria julgou que o bacharelado contribuiu para enriquecer a formação ou que é indiferente as duas habilitações serem juntas ou separadas. (GUIMARÃES, 2004, p. 77 e 78).

Conforme Guimarães (2004), os cursos investigados enfocaram dois aspectos a acuidade científica e a atualidade da formação pedagógica. Em outras palavras, a qualidade da formação científica passa a ser sinônimo de formação de qualidade do professor e meio de resistência à má formação. Esse enfoque nega uma epistemologia diferenciada para a formação do professor, limitando as possibilidades de ressignificação de sua identidade profissional.

Presenciou-se como outrora se falou, com base na observação participante, o dilema vivenciado pelos professores do curso de Geografia, pois, como o novo currículo é de licenciatura, as pesquisas precisariam estar relacionadas ao ensino, sendo que os orientadores dos licenciandos eram os professores geólogos e geógrafos, e tanto em Seminário quanto em reuniões de colegiado, conversaram acerca de como realizariam as orientações das monografias, sendo perceptíveis as dificuldades da maioria em fazer as articulações entre as áreas específicas e as áreas pedagógicas, o que tem relação com a formação, e conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem, ou seja, no currículo em ação, o que influenciou na construção da identidade docente.

Para um dos entrevistados, houve desvinculação da disciplina conforme a formação do professor, e, por não terem formação pedagógica, os licenciandos foram prejudicados: “muitos professores desvincularam a disciplina para a sua área onde ele foi formado, eu acho que teve muita desvinculação em relação a sua formação e a relação da disciplina o que é exigido do professor porque não tem a ementa “né”, eu acho que teve uns professores que saíram um pouco da ementa deixaram a desejar. Trabalharam mais focados na formação dele e do interesse deles e não nos interesses dos próprios dos alunos. Eles próprios dizem que não “tavam” preparados porque era um currículo novo, e é mais bacharel formado nessa área e muitos não tem formação na área de Pedagogia e aí dificulta e prejudica os alunos.”

Já os Entrevistados F e G reclamaram a falta de compromisso, pelo que se pode perceber, dos pedagogos: “o currículo pronto aquele do papel é um currículo interessante, tanto que foi muito tempo pensado elaborado e na prática é que a gente teve dificuldades, problemas como eu já te disse, com os professores com as disciplinas,

a gente não viu o conteúdos que eram “pra” gente ter visto, e isso vai atrapalhando e eu acho que vai atrapalhar mais principalmente nós do oitavo que a gente vai fazer concurso do Estado, então assim tem muitas parte da didática que a gente não tem muito embasamento teórico, exatamente por isso as disciplinas foram mal ministradas os professores também não tiveram tanto compromisso, não “tô” falando todos, mas a maioria não teve esse compromisso com a gente, então nesse caso a gente ficou prejudicado.” (Entrevistado F); “disciplinas terem sido ministradas como eu falei pelos pedagogos e não pelos profissionais da Geografia eu acho que deixou muito a desejar e também o negativo foi não ter tido essa inter-relação entre essas disciplinas, que houve essa quebra e tudo ficou um negócio muito fragmentado e isso não foi bom “pros” alunos.” (Entrevistado G)

Foram enfatizados como aspectos negativos a entrada de disciplinas pedagógicas e a retirada de disciplinas específicas, bem como uma relação docente-licenciando, com alguns professores, ainda bem tradicional:

Essa questão dessa transformação no currículo, a questão da ênfase mais nas disciplinas pedagógicas e ficando assim um pouco é equalizado as disciplinas de conteúdos eu acho que poderia dar uma ênfase maior nos conteúdos e lógico a pedagógica é importante mais também verificar um pouco mais o quê que “tá” sendo dado de conteúdo, acho que isso aí poderia ser um pouco melhor analisado pelos elaboradores ou pelas pessoas que poderiam reformular esse currículo. A relação professor-aluno acho que assim a relação, existe uma relação que alguns professores tem essa visão de apesar mas outros professores que ainda “tão” naquela relação um pouco ainda antiga, tradicional que coloca que o professor ainda é autoritário dentro da sala de aula e o aluno é aquele que tem que aprender tudo, é uma relação tradicional, pedagogia tradicional não tem mais aquela visão horizontal mais ainda aquela visão vertical onde o professor é o dono do saber, ainda existe isso na própria Universidade. (Entrevistado J)

Agora um dos pontos negativos seria justamente a sobrecarga que eu falei no início de disciplinas pedagógicas e o esquecimento de algumas disciplinas que são indispensáveis “pro” professor de Geografia “pro” Geógrafo. (Entrevistado I)

Concorda-se com Guimarães (2004) ao assinalar que

[...] os cursos, não só os de licenciaturas, lidam com as dimensões do pedagógico e do didático, por estarem envolvidos com o fenômeno formação. Nesse processo estão envolvidos, além dos conhecimentos e métodos da respectiva área, aspectos relacionados ao humano, às emoções, à posição de valores, política e ética. Tratando-se dos cursos de licenciatura, a instituição e, especificamente, seus professores lidam com o estar formando não estudiosos de uma determinada área, mas outros formadores que irão atuar na educação de crianças e jovens. Isso implica que os conhecimentos, os métodos e os aspectos éticos da profissão, além de serem bem trabalhados, tenham como característica distintiva a intencionalidade de formar

professores, que traz algumas implicações para o desenvolvimento dos cursos. São consequências vinculadas à natureza teórico-prática e ético-valorativa da pedagogia, da didática e, conseqüentemente da formação de professores. (P. 81).

O ritmo de aprendizagem dos licenciandos deveria ser levado em consideração: “a parte negativa é porque em função de alguns alunos ter dificuldade poderia ser trabalhado esse mesmo conteúdo que eu acho bem interessante, tinha que ver mais a questão das possibilidades do aluno porque tem aluno que tem dificuldade e o currículo, como o aluno tem que se adaptar ao currículo aí tem aluno que tem deficiência ou seja tem que ser uma coisa que deixasse que visse o lado do aluno é popularmente falando sendo que o aluno respeitasse os parâmetros da Universidade, esse é a dificuldade que eu vejo.” (Entrevistado M)

Dando seqüência, os licenciandos apresentaram as disciplinas que consideram importantes na formação como geógrafos:

A Geologia geral engloba a Geologia um e dois o quê que antigamente era voltado a dois, a segunda seria mais “pra” um bacharelado não seria interessante a gente também é... Também essas disciplinas que foram tiradas como Astronomia também, aí nunca teve, acho que nunca aqui no currículo do curso mas, olha a professora nossa disse que ela teve essa disciplina mas que foi retirada do currículo geral do MEC. (Entrevistado E)

Disciplinas referentes a Geografia como Climatologia, como Geologia, que houvessem seminários, onde houvessem projetos “pras” escolas, onde houvesse uma relação maior com a sala de aula da escola; outro ponto negativo é que o espaço da Universidade é o lado de uma escola isso não é tão aproveitado como deveria ser apesar de ser, mas deveria ser mais na minha opinião. O negativo seria a retirada de algumas disciplinas que foram a Hidrografia que eu acho importante...(Entrevistado D)

As reivindicações denotaram insatisfações mediante a nova proposta curricular, o que levou a se pensar no desejo destes por maior embasamento teórico na área da Geografia, que pois, conforme conversa com o coordenador do curso, tais anseios tem relação também com *status* da profissão como bacharel, e que um trabalho de conscientização já é realizado, pois o mercado de trabalho da região é mais voltado para o professor na educação básica.

No caso da pesquisa nos três cursos de Goiás, os licenciandos apresentaram satisfações com os cursos nas duas dimensões. Para eles,

[...] além de colocar as habilitações como indistintas, parecem ajudar a compensar o baixo status acadêmico da licenciatura. Esta é uma forma de entender a convivência das afirmações de benefício da simultaneidade das habilitações, com as reclamações da insuficiência e reivindicação de mais

espaço e qualidade da formação pedagógica. Como o curso de licenciatura inegavelmente goza de menor prestígio acadêmico, além da pequena tradição brasileira no efetivo investimento na formação de professores, o que ocorre nesses cursos é uma compensação simplificada da profissão docente e da formação do professor, identificando-a com a formação do bacharel, se esta não subsumi-la. (GUIMARÃES, 2004, p. 79).

Notou-se, no curso de licenciatura em Geografia, que as mudanças foram avaliadas como positivas para alguns licenciandos, mas a maioria apontou a necessidade de rever a possibilidade de acrescentar disciplinas específicas de formação do geógrafo, pois fizeram falta na formação profissional, além da importância de serem revistos aspectos como a orientação e acompanhamento dos estágios, a escolha dos professores pedagogos, o ritmo de aprendizagem dos licenciandos, a lotação dos professores da área da Geografia conforme perfil, ou seja, a formação dos docentes universitários.

Após as avaliações dos pontos positivos e negativos, perguntou-se aos licenciandos, se eles fossem coordenador do curso o que mudariam.

Em relação ao currículo prescritivo, foi sugerida a inserção de algumas específicas, que, na óptica ao ver dos entrevistados, o fato de não terem sido trabalhadas comprometeu a formação como geógrafos.

As disciplinas específicas sugeridas foram: Climatologia, Cartografia Geral e Temática, Análise Ambiental, Geomorfologia, Geoprocessamento, Hidrogeografia, Fotogeometria, EIA- RIMA.

A disciplina mais reivindicada foi Climatologia:

Aumentaria as disciplinas de Geografia porque eu acho assim que tem umas disciplinas que no caso da Climatologia se fosse só, eram duas e a gente ficou só com uma aí ficou uma coisa muito resumida, a professora só pode só pontua, não pode aprofundar não porque é uma disciplina pra pegar as duas Climatologias como Geomorfologia só tem uma, “aí” a gente perde o conteúdo do nada. (Entrevistado O)

A gente tem Climatologia um e dois, então no curso de licenciatura nós só temos uma Geotecnologia a gente só tem duas disciplinas uma no começo do curso outra no final é algo que poderia ser bastante explorado, então uma reformulação na grade do curso poderia ajudar nesse aspecto de aproveitar melhor com disciplinas da formação de Geógrafo e com disciplinas do professor de Geografia não da forma como está estruturada exatamente. (Entrevistado N)

Bom, a primeira delas justamente eu ia tentar diminuir a quantidade de disciplinas pedagógicas “né”, por exemplo, a Psicologia I e II juntar só em

uma, quê mais? Fundamentos têm I e II tentar conciliar só em um Fundamento porque é “pra” gente colocar de volta essas disciplinas como, por exemplo, Climatologia como Cartografia, Análise Ambiental que “pra” mim é importante e que “tão” fora do currículo então essa seria a minha primeira atitude. (Entrevistado I)

Os entrevistados acima deram sugestões inclusive nas disciplinas pedagógicas, como Psicologia e Fundamentos, que poderiam ser concentradas em uma só, além da inserção da Geomorfologia, Geotecnologia, Cartografia e Análise Ambiental.

Quanto a Geomorfologia, Cartografia Geral e Cartografia Temática, o Entrevistado N afirmou: “duas de 60 horas, Cartografia Geral e Cartografia Temática, uma de 60 horas, outra de 75, ficou somente uma de 75 e Geomorfologia I e Geomorfologia II se eu não estiver enganado ambas eram, uma era de 60 e outra de 90 ficou somente uma de 90. Eu acho que ampliando “pra” 90 horas cada disciplina não seria o suficiente, que até mesmo os próprios professores dizem que não, mais pelo “menos” aumentaria essa carga horária e consequentemente o conteúdo.”

Observou-se que o respectivo entrevistado comentou acerca das cargas horárias das disciplinas no currículo antigo e a redução no novo, mostrando que nelas houve redução significativa e, mais uma vez, a influência da relação docente-licenciando na construção da identidade dos futuros professores.

Já o Entrevistado O concordou com a falta de Geomorfologia e Geoprocessamento, porém relatou que eles têm Geotecnologia demais, e trouxe reflexões que intensificaram as influências da relação docente-licenciando, pois, pela sua fala compreende-se que, como bolsista, os estudos foram todos relacionados a pesquisa, influenciando o interesse para a formação e atuação do bacharel:

Geomorfologia... teve outras do Geoprocessamento que foram descartadas, agora a Geotecnologia tem que ser resumida também porque são várias Geotecnologias, então num “dá” muito pra ficar só aperfeiçoar em uma, o curso é licenciatura aí tudo adequado pra como a gente fosse “dá” aula, só que também assim era interessante que tivesse uma disciplina que porque assim Geografia é um geógrafo, então ele poderia atuar também no caso do bacharel, no IBGE do IBAMA ele também teria que ter um alicerce voltado a questão da pesquisa, não só a licenciatura, lógico se for o caso da licenciatura mais seguem disciplinas que eu só vejo mais a pesquisa por conta da bolsa, até as minhas conversas, os meus textos são mais técnicos e voltados à pesquisa.

Outras sugestões foram a inserção de Hidrogeografia, Fotogeometria e EIRIMA: “olha, por exemplo, Hidrogeografia que é o estudo da água a gente não viu isso

entendeu, e é muito importante porque a água é assim apesar da gente “tá” numa região que os recursos hídricos duram só durante o período de chuva, apesar disso eu acho que seria interessante (Entrevistado F); a Fotogeometria que foi retirada... é, o estudo do EIA-RIMA (Entrevistado L).”

Foram realizadas, no entanto, sugestões quanto aos Estágios e às Práticas de Ensino:

Quanto mais disciplinas específicas no curso e fizesse uma readaptação nessa questão porque são quatro estágios “pra” mim poderia ser um ou dois, uma coisa mais dinâmica, justamente nessa questão do contato do acadêmico com a escola que é fundamental “pra” ele na questão da experiência e isso é muito importante mas eu acho que disciplinas mais específicas do curso mais aprofundada se tornariam mais enriquecedoras mais também sem deixar de mão as disciplinas didático pedagógicas e psicológicas também tem isso. (Entrevistado M)

As disciplinas de prática colocaria junto com os estágios “pra” ter uma relação porque o professor iria ministrar prática e estágio ao mesmo tempo, porque há uma relação e elas estão separadas. (Entrevistado S)

No que tange ao currículo em ação, um dos entrevistados comentou que deveria haver uma organização sobre as orientações do TCC: “bom, só no caso mesmo do TCC, porque o TCC “tá” dando uma polêmica danada porque até agora não foi ainda baseado num projeto base, uma qualificação base, ainda “tá” sendo discutido uma monografia base para todo o currículo, aí fica meio confuso “pra” gente. Deveria ter feito isso antes.” (Entrevistado E).”

O Entrevistado B também abordou assuntos relacionados ao TCC e ao distanciamento dos conteúdos discutidos nas disciplinas do curso e a escola:

Fazer um currículo desse não é “brincadeira” não é pra quem quer não, não é a toa que até agora ninguém ainda não teve nada sobre uma grade “pro” bacharel, enquanto os outro. O que eu mudaria? Eu mudaria a questão de algumas disciplinas que é voltada “pro” bacharel que nós temos que ter porque também está nos livros didáticos de outra forma com outra linguagem bem minúscula é bem menos importante, digamos assim, porque o livro didático não da muita importância a certos conteúdos da Geografia é eu acho que seria da forma como passar algumas dessa disciplinas “pros” alunos, que tipo de material eu ofereceria trazer a escola “pra” dentro da sala, olha na escola é essa disciplina tal ela é dessa forma e aqui ela é dessa, como nós podemos adaptá-la a escola e tentar melhorar a da escola, eu acho que essa seria uma das mudanças que seriam necessárias, muitas vezes é nós ficamos, nós somos muito questionados no período de, que nós começamos “pra” fazer o TCC que é o trabalho de conclusão de curso pelo menos o projeto. Os alunos queriam trabalhar isso e aquilo como, por exemplo, os alunos queriam trabalhar formação do solo, os outros queriam trabalhar tecnologia, outros queriam trabalhar o relevo aí ficavam se perguntando como eu vou aplicar isso no ensino?eu, por exemplo, passei dois anos estudando Geografia física

como se fosse uma bacharel, eu posso escrever sobre aquilo em questão de pouquíssimo tempo, agora você pensar como é que eu vou aplicar isso “pro” ensino, “pra” quem já “tá” na escola não é muito complicado porque você já começa a se adaptar mas “pra” quem não está? Pra quem só vai à escola “pra” fazer estágio? Apesar de o estágio ser mais prolongado?! Ainda é complicado, então muitos ficaram se perguntando: aí como é que eu vou aplicar isso “pra” Geografia, “pro” ensino então ficou uma falha nesse contexto como é que eu vou usar isso “pro” ensino da Geografia, onde eu vou aplicar pra alunos que talvez não via entender da forma como está aqui “né”, isso foram às falhas, é que ficaram.

Na pesquisa de Guimarães, a perspectiva de formação científica justificou a distância que a formação de professores mantém em relação aos ensinamentos fundamental e médio e por manter os cursos pouco sensíveis às solicitações tão eloquentes dos licenciandos, grande parte já professores, em relação aos dilemas que enfrentam no cotidiano da sala de aula.

A superação dessa “dificuldade”, contudo, se torna mais árdua quando tratada à base da contraposição “saberes específicos” x “saberes pedagógicos”, não se levando em conta com o fato de que, efetivamente, a formação específica é a competência básica do ser professor e que é na articulação com ela que se pode construir a competência pedagógica (CANDAU, 1997).

Em consonância com a resposta acima foram elencados aspectos que seriam de reflexão importante, como a metodologia de alguns professores, a quantidade de conteúdos e as relações destes com o ensino de Geografia: “assim em relação ao que eu já falei a metodologia de alguns professores ”ta” voltando os seus trabalhos “pra” gente da licenciatura, “pra” área de licenciatura mesmo, porque muitas vezes prejudica a gente “tá” estudando um assunto que a gente vai ter que se sentir responsável em voltar esse assunto “pro” ensino... a gente trabalha muito conteúdo, que muitas vezes não tem nada a ver com o ensino básico, a gente vai olhar os livros didáticos tem muitos conteúdos que a gente não viu aqui na Universidade, eu sei que aqui não tem condições de ver tudo mais eu acho que falta isso.” (Entrevistado R)

Alguns entrevistados responderam que seria importante uma conversa acerca da especificidade do curso, pois este é voltado para a licenciatura e é perceptível a difícil adaptação à nova realidade:

Conversar mais com os professores, expor ”pra” eles essa nova realidade que eu acho que como estamos iniciando a licenciatura é a primeira grade somente de licenciatura, eu acho que os professores ainda num se

acostumaram com essa ideia e acaba sendo difícil pra eles se readaptarem a essa nova realidade. (Entrevistado P)

Nas reuniões de colegiado, talvez ele já tenha até falado sobre isso, mas eu buscaria que desde o início se faça essa relação, que se, eu sei que existe, precisa também da ação do aluno, precisa também que o aluno pense, mas que o professor ensine já desde o início, vá é... como é eu diria?! trabalhando a mentalidade do aluno para articular essas coisas, o físico e o pedagógico, a questão física, bacharel e pedagógica, e tem que ter um pouco também de pesquisa professor não é também só ensinar não, tem que ter pesquisa. Então articular esses dois momentos que é importante o professor ter pesquisa também e que a pesquisa faz parte também, esses dois lados, então associar desde o início o professor trabalhar isso, que os textos de certa forma se não vierem trabalhando isso que o professor ensine esses alunos a trabalhar essas questões. (Entrevistado A)

Chegar “pros” professores e dizer: a partir de agora vocês vão ter que modificar um pouco a aula porque a gente percebe que até os planos de aula são os mesmos de quando era bacharelado, quando eles entregam o plano de aula “pra” gente, a gente percebe que o plano de aula é o mesmo desde a época não sei de quê entendeu? Então assim primeira coisa que eu faria era pedir “pra” que eles renovassem o plano de aula da disciplina na ementa da disciplina “pra” que aquilo ficasse realmente como licenciatura e eles tinham que mudar um pouco o modo de “tá” ensinando aquilo, daquela disciplina. (Entrevistado C)

Observa-se dessa forma, que foram explicitados vários aspectos decorrentes da formação dos docentes em bacharelado: relacionar teoria e prática na dimensão do ensino da Geografia escolar; o plano de aula e as metodologias precisam ser renovados e adaptados ao novo contexto, ou seja, um curso voltado para a licenciatura.

Conforme Guimarães (2004):

[...] quando não se leva em conta a ausência, no âmbito das universidades, de experiências significativas e mobilizadoras de interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura ; quando se deixa de considerar que os formadores , como demonstra essa pesquisa, não só declaram suas intenções e as maneiras como procuram contribuir com a formação dos novos professores, como também reconhecem a necessidade de se buscar prover a melhoria da formação dos licenciandos. (P. 82).

Outro aspecto enfatizado foi o perfil do professor conforme a disciplina que irá ministrar: “cada professor tem sua área específica na sua formação, então acho que seria permitido ele trabalhar uma disciplina que ele teria capacidade de ministrar. (Entrevistado Q).

Pelo que se constatou alguns professores, na percepção dos licenciandos, ministraram as disciplinas sem apresentar o perfil de formação voltado para a área, e esse aspecto foi observado tanto nas disciplinas específicas quanto pedagógicas.

No depoimento seguinte, são relatadas queixas de alguns professores do Curso de Pedagogia, no que diz respeito à escolha dos docentes para as licenciaturas e a falta de compromisso:

Enfatizar um pouco mais os conteúdos e também outra coisa que eu vejo como dificuldade do curso que eu já até conversei com alguns professores a questão de que, quem geralmente é responsável pelas disciplinas pedagógicas é o pessoal da pedagogia, aí o quê que acontece eles tem um quadro de professores um quadro docente, lógico eles tem o curso deles “pra” atender, mais também tem todos os outros cursos da licenciatura da Universidade aí eles vão colocar os melhores professores teoricamente no curso deles, aí geralmente eles colocam os professores problemáticos, entre aspas, jogam “pros” outros cursos é o que aconteceu muitas vezes aqui, professores que vem dar aula às vezes passa duas, três semanas sem vir dar aula, aí além de ter muita disciplina pedagógica mais ao mesmo tempo tem uma defasagem também nas disciplinas pedagógicas, que os professores que vem não tem esse compromisso, de dizer assim: aí eu “tô” aqui, não “tô” no meu curso eu “vô” dar aula lá no curso de Geografia mais é só “pra” mim cumprir minha carga horária, receber meu salário, lógico, não são todos tem professores que cumprem o seu papel mais por não ter essa responsabilidade porque assim, tem responsabilidade mais não tanta, a responsabilidade maior deles é com o curso deles, Pedagogia, eu acho que isso aí poderia ser mudado é o coordenador pensar alguma coisa referente a isso é discutir um pouco mais com, com o próprio curso de Pedagogia “pra” trabalhar isso melhor. (Entrevistado J)

O Entrevistado G considerou que as disciplinas pedagógicas fossem ministradas por geógrafos, e esse pensamento é decorrente da falta de compromisso destacada há pouco, além de se perceber que não há uma identificação com a docência, e o desejo do retorno da proposta curricular anterior: “primeiramente as disciplinas pedagógicas seriam ministradas pelos profissionais da Geografia e eu acredito assim que o que falta seria um bacharelado também aqui. A gente às vezes “tá” num curso de licenciatura mais não se identifica, não quer ser professor, queria mesmo era ter uma complementação “pro” bacharel e atuar nas duas áreas. Antigamente você tinha opção.” (Entrevistado G).

Acredita-se que seria relevante um diálogo entre os cursos de Geografia e Pedagogia a fim de solucionarem as dificuldades detectadas na atuação dos docentes universitários, bem como a possibilidade de os admitidos terem consciência, antes inexistente mesmo de prestarem o vestibular, de que o foco do curso é a licenciatura. Dessa forma, estes adentrariam já cientes da formação profissional que receberiam.

No que diz respeito ao cumprimento da carga horária do curso, as atividades extracurriculares, com efetivo envolvimento de professores e licenciandos, e a participação dos licenciandos em reuniões do colegiado, eis as opiniões:

A questão que nós temos que cumprir duzentas horas dentro de sala de aula . Como coordenador do curso é faria como engajar mais os alunos porque agora não que “tá” bem melhor mais quando nós entramos em dois mil e seis a gente tinha poucos eventos pra cumprir essa carga horária agora no final do curso a gente “tá” sofrendo “pra” cumprir então acho que como coordenador intensificaria a participação dos alunos em todos os eventos da Universidade e fora pois já devia ter uma divulgação maior. Essa concentração não tava assim que nós entramos era outra coordenação que ela não tinha preocupação em informar os alunos e outra questão também era cobrar mais de alguns professores a participação também como eu já falei e a participação dos alunos também nas reuniões dos colegiados. (Entrevistado N)

Assim na matriz curricular a mudança que eu acho que deveria ser feita é em relação às atividades extracurriculares, a gente desempenha muitas atividades que são obrigatórias do currículo e a gente tem que “tá” fazendo alguma coisa extra, eu sei que isso é muito interessante “pra” gente só que eu acho que não tem o reconhecimento adequado, porque a gente faz um mini-curso, participa de uma semana e vale pouquíssimas horas, sendo que um currículo é, por exemplo, de duzentas horas eu vou ficar com de cem horas eu vou ficar com aproximadamente vinte e cinco horas, vinte e cinco horas contando no meu currículo, aí isso eu acho que assim dificulta porque a gente vai precisar dessas duzentas horas no final acho que eles deveriam é dar um valor maior “pra” isso. (Entrevistado R).

O apoio dos professores na formação de grupos de estudos foi uma das sugestões:

Seria interessante se os professores comessem a dar um pouquinho mais de atenção, eu acho que eles não “tão” dando essa atenção pela sobrecarga de serviço “né” que a UVA tem pelos professores, então um pouquinho mais de atenção “pros” alunos na questão de formação de grupos de estudo muitas vezes os alunos querem formar grupos de estudo, mas precisam de uma pessoa “pra” orientar, por que estudar? Como estudar? Quando estudar e nem sempre a gente tem essa possibilidade tem já os grupos de estudo formados mais a gente quer formar outros não quer se engajar nos que já tem quer se juntar a outras temáticas, então a gente não tem essa possibilidade. (Entrevistado I).

Espera-se que as sugestões de mudanças possam subsidiar o curso, na perspectiva de avaliarem o currículo, com base na percepção dos licenciandos, e acolherem o que considerarem viável e necessário na melhoria da proposta curricular e do seu desenvolvimento.

Por fim, analisamos o Projeto Político-Pedagógico com a intenção de culminarmos o que nos propomos a realizar teórico-metodologicamente.

3.3 Análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA/ Sobral- Ceará: entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação

“Um Projeto Político-Pedagógico corretamente construído ajuda a pensar um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e torna-se possível de provocar mudanças.”

(ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA)

Neste capítulo, serão procedidas reflexões referentes ao terceiro objetivo da pesquisa que consistiu em analisar o projeto político-pedagógico, nos níveis prescritivo, perceptivo e em ação, a fim de conhecer a perspectiva de formação profissional, com base na história do curso, princípios que nortearam a justificativa, os objetivos, perfil do egresso e a nova matriz curricular do curso em questão.

Vianna (2000), reportando-se a uma avaliação numa perspectiva responsiva, diz que esta não estará completa se não considerar os fundamentos lógicos de um programa, ainda que, às vezes, não sejam perfeitamente nele explícitos. Estes fundamentos lógicos são a base filosófica do programa e refletem seus propósitos, sendo, portanto, de capital importância para o avaliador, ao considerar as intenções do programa, além de ser importante para a futura escolha daqueles que irão participar dos julgamentos.

A intenção, dessa forma, foi conhecer os antecedentes do curso, realizar uma triangulação com as entrevistas, enfim, estabelecer um comparativo entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação, além de outra pesquisa afim ao nosso objeto de estudo.

Rodrigues (1989) nos mostram que os contextos de reforma e de inovação curricular encontram-se, de fato na base de grandes investimentos na educação e na própria avaliação, cujo desenvolvimento impulsionaram de forma decisiva. A realidade compreendida pelo conceito de currículo que enreda uma gama extremamente rica, diversificada e complexa de fenômenos educativos, cujos componentes e inter-relações a avaliação curricular se vê na necessidade de identificar, analisar, considerar e ponderar.

Como descrito na introdução, a reforma curricular nos cursos de licenciaturas nas universidades ocorreu em um contexto de mudanças, provocado, substancialmente, pelas políticas curriculares pós-década de 1990. O discurso oficial dessas políticas suscitou alterações na estrutura e na organização curricular das licenciaturas e, em decorrência disso, no seu modelo de formação de professores.

Para Veiga (1996), um projeto político-pedagógico corretamente constituído ajuda a pensar um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e torna-se possível de provocar mudanças.

Assim, busca-se refletir se o novo projeto político-pedagógico foi capaz de provocar mudanças na formação inicial, considerando-se que, com as disposições legais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, foi que a Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral- Ceará, realizou no período de 2003 a 2006 uma reformulação curricular.

O referido projeto político-pedagógico estruturou-se com base nos seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado para o egresso e suas possibilidades de atuação, matriz curricular, recursos humanos e materiais para funcionamento, princípios e processos de avaliação da aprendizagem, princípios e processos de avaliação institucional do curso e, por fim, as referências bibliográficas.

Quanto à integralização do curso, os alunos que ingressaram até 2005.1 poderiam realizá-lo num período mínimo de três anos e num máximo de sete, de acordo com a Lei 4.024/62, que lineava o Currículo Mínimo em Geografia. O aluno de Geografia poderia, se assim o quisesse, cursar mais de uma das habilitações-licenciatura ou bacharelado.

Conforme o documento analisado, nos cursos de Graduação em Geografia, o currículo anterior à reforma, como anteriormente explicitado, baseado no clássico sistema 3+1, primava por uma formação específica que levava à especialização (em Geomorfologia, Climatologia, Geografia Urbana, Geografia Agrária) Era, esta sobremaneira valorizada em detrimento da formação pedagógica (as contribuições da Didática, da Psicologia da Aprendizagem). Com este modelo, acreditava-se que o aluno

teria uma sólida formação específica, estando, portanto, apto a ser um bom geógrafo (bacharel ou licenciado).

O Projeto de Reformulação Curricular realizou-se em junho de 2005, por meio do colegiado do Curso de Geografia com Assessoria da Comissão de Reformulação Curricular da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação- PROGRAD e Formação Pedagógica Geral proposta por comissão do Curso de Pedagogia, além de professores-pesquisadores de outras instituições de ensino superior.

Pelo que consta, as propostas apresentadas neste projeto foram resultantes não só da prática docente acumulada, mas também de discussões ocorridas durante reuniões para reformulação curricular e nos seguintes fóruns: Fórum Cearense de Reforma Curricular em Geografia e no Fórum de Reforma Curricular da UVA.

A sistemática utilizada para a proposta fundamentou-se em discussão das documentações (leis, diretrizes, pareceres, referenciais, minutas de resolução, dentre outros, apreciação das propostas em subgrupos formados por professores das áreas específicas, consolidação do texto, distribuição de cópias aos membros do colegiado para realização de correções, culminando com o encaminhamento final para a PROGRAD/UVA.

A discussão sobre a necessidade de reformulação curricular já ocorria entre os docentes do Curso de Geografia antes mesmo das mudanças propostas pelo Ministério da Educação mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

As normas que embasaram a elaboração do projeto foram:

Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

Parecer CNE/CP 009/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena;

Parecer CNE/ 027/2001- Dá nova redação ao item 3.6, alínea C do parecer CNE/CP 009;

Resolução CNE/ CP 1/2002- Institui Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena;

Parecer CNE/ CP 028/2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena;

Resolução CNE/ CP 2/ 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;

Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001- Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais- Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social;

Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001- Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais- Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social;

Resolução CNE/CES nº 14, 13 de março de 2002- Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

Com suporte nos estudos dos dispositivos legais citados, constituiu-se uma nova formatação curricular tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade na formação do professor de Geografia. De modo mais específico, os objetivos a serem alcançados com a implementação do novo currículo foram a reorganização do conhecimento específico da área da Geografia, aumento e melhor adequação da carga horária referente à formação pedagógica, melhor articulação entre o conhecimento específico da área da Geografia e dos saberes pedagógicos, maior articulação entre teoria e prática na formação do professor de Geografia, flexibilização e introdução de novos componentes curriculares e a adequação do currículo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e à legislação a esta subordinada.

O perfil desejado para o egresso, na perspectiva prescritiva, pode-se assim dizer, é formar professores capazes de compreender os processos de produção e reprodução do espaço geográfico em suas dimensões local/regional/global, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia contemporânea, assim como dominar e aprimorar as abordagens técnico-científicas e didático-pedagógicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico, visando à formulação e reformulação do saber nos níveis fundamental e médio.

Com a finalidade de realizar-se um comparativo entre o currículo prescritivo e em ação, são trazidos a seguir trechos do grupo focal com os licenciandos do 4º período e entrevistas com os licenciandos do 8º período.

Com o objetivo na pesquisa foi avaliar as influências do currículo na construção da identidade docente, perguntou-se sobre as contribuições deste para a formação profissional.

Os Entrevistados I e A destacaram as influências da relação docente-licenciando. Pode-se observar que a maioria afirmou contribuições para a formação profissional, de forma desafiadora, enquanto alguns professores “tradicionais” não, sendo perceptível uma evolução no trabalho dos docentes, embora ainda seja necessário melhorar:

Os professores em geral procuram “tá” passando “pra” gente os conteúdos de uma maneira que realmente se encaixem com a realidade que a gente assim aprenda assimile de verdade porque a gente no começo tem dificuldade, por quê? Porque o professor manda a gente fazer tudo àquilo que a gente nunca fez aí a gente se assusta, mais quando a gente vai ver é “pra” um amadurecimento da gente, por quê? Porque a gente enfrentando a dificuldade a gente vai começando a perceber as coisas de uma maneira diferente então isso vai formando a gente como profissional bem melhor do que se a gente chegasse e começasse como, por exemplo, os professores que eu tinha falado os tradicionais, chegar e aí começar a ouvir tudo que tem sobre uma disciplina, todos os conhecimentos só ele fala dali a gente anotando e no final do semestre fazendo prova, então não da “pra” aprender, então quando os professores eles colocam a, a gente no desafio “né” colocam um desafio “pra” gente “pra” gente procurar “pra” gente produzir então eu acho que é uma, que contribui bastante “pra” formação. (Entrevistado I)

A medida que os professores foram trabalhando também, que foram mudando também e a gente percebeu isso, foi percebendo a evolução, a gente foi percebendo o quanto é positivo essa nossa formação como professor dessa forma especificamente para licenciatura. O currículo é que “dá” uma

sustentação, toda uma base e da forma que ele ta organizado eu acho que ta boa só tem algumas coisas a serem mesmo melhoradas só na prática mesmo. (Entrevistado A)

Ramalho (2006) enfatiza a relação docente-licenciando como um jogo, onde há regras mostrando certos limites do processo ensino-aprendizagem que impõem uma organização, seja por parte do trabalho docente, seja por parte dos alunos que entram numa espécie de atividade interativa em que o desafio maior desse ato educativo deve visar à formação profissional. Portanto, como todo jogo, ele se estabelece baseado numa dinâmica complexa, com troca de olhares, gestos, e palavras que se instauram entre os protagonistas, professores e alunos, nesse ambiente complexo que é a sala de aula.

Os Estágios e as Práticas de Ensino, nas percepções de alguns, contribuíram para a formação profissional:

Sim, eu estou apta a exercer minha profissão até porque embora eu não esteja diretamente na escola só no contato, como eu já falei no início só no contato de estágio, só que a gente tem estágio por conta de ser licenciatura, a gente tem estágio desde o começo do curso então a gente já está no quarto estágio, desde o, do segundo período a gente “tá” fazendo estágio em escola então a gente “tá” acompanhando diretamente as escolas, os professores de Geografia, de uma certa forma a gente “tá” ali acompanhando, então quando eu sair daqui eu quero ser totalmente diferente da professora que eu acompanhei durante todo o tempo que eu estive estagiando, observando a professora, até porque o meu modo de também de ensinar é diferente eu tenho outra dinâmica e eu sei que eu vou ser uma ótima professora. (Entrevistado C)

Uma contribuição muito grande do curso até por conta desse novo currículo onde diferente do currículo antigo, as turmas antigas tinha só um estágio, “tava” no último, quase no último período “pra” ir “pra” sala de aula esse curso a gente tem o quê? Começa com o estágio já no quinto período, sexto, sétimo, oitavo, e ainda tem as práticas de ensino, ou seja, a gente já tem uma vivência maior na escola apesar de que a nossa, a minha turma em especifica como eu coloquei teve algumas dificuldades com relação às questões de greves em escola mais essa mudança no currículo com relação a isso a gente poder “tá” vivenciando com antecedência o ambiente escolar, influenciou bastante para a gente ter essa aptidão “pra” profissão. (Entrevistado J)

Por meio dessas respostas, compreende-se que os Estágios e as Práticas de Ensino contribuíram para ensinar a experiência com a realidade escolar e, apesar das greves, influenciaram no desenvolvimento da “aptidão” como professor.

Uma análise dos itens Práticas Curriculares de Ensino e Estágio Supervisionado dispostos no Projeto Político-Pedagógico afirmam que as práticas I e III, sob responsabilidade do Curso de Pedagogia, referem-se aos eixos Currículo, Saberes e Ação Docente, e Gestão dos Processos e Modalidades Educativas, enquanto as práticas

II e IV são de competência do Curso de Geografia, e contemplam os eixos Metodologia do Ensino de Geografia e Educação Ambiental.

Já os Entrevistados L, P e M enfocaram a importância do esforço dos licenciandos, como elemento importante para prepará-los para o mercado de trabalho: “com certeza ele contribuiu porque o que eu aprendi aqui vai servir “pra” minha vida toda eu vou sair formada, então o que, “tá” no currículo foi o que eu consegui, “tô” seguindo esse período todo, com certeza contribuiu. Depende também muito do aluno porque assim se eles ensinam mas se eu não tiver um certo interesse lógico que eu não “vô” sair tão preparada mais aí existe aquele esforço da gente, a gente vai se esforçando e quando sair daqui a gente “tá” preparado “pro” mercado de trabalho.” (Entrevistado L); “eu acho que sim lógico que cem por cento ninguém vai estar só mesmo com a experiência, mais assim o básico eu acho que a maioria que tem que fez um esforço não só o esforço pessoal mesmo porque não adianta só o esforço da parte dos professores “né” do esforço pessoal acho que vai dar.” (Entrevistado P); “a graduação de Geografia no nosso caso ela, já qualifica “pro” mercado de trabalho, eu acho que sim.” (Entrevistado M)

A participação dos licenciandos como bolsistas e em eventos também foi considerada positiva, embora na concepção da entrevistada seguinte alguns não conseguiram desenvolver bem a comunicação, habilidade importante para ser professor:

Testando o aprendizado dia-a-dia é outra questão também a monitoria que o monitor da disciplina de Climatologia deixa e acabei junto com a professora adquirindo experiência de laboratório aplicado ao estudo do clima nas séries iniciais de Geografia que é uma deficiência que nós identificamos e, nos apresentamos no encontro estadual de jovens do Ceará em Fortaleza em julho e contribuiu bastante “pra” formação a experiência que eu tive o acompanhamento na sala, nas salas de aula até mesmo também com estágios, o componente da grade curricular totalmente voltado pra disciplina do dia-a-dia dos futuros professores na escola. Agora é alguns alunos com certeza não, eles não conseguiram ao longo do curso superar alguns limites principalmente a questão do diálogo a gente ver que alguns têm dificuldade de expressar até mesmo de falar, acho que aí é uma coisa que conta muito de cada um não conseguir desenvolver esse componente “pra” ser professor. (Entrevistado N)

Os Saberes Pedagógicos e Psicológicos foram colocados como importantes para o conhecimento dos licenciandos e as atividades na sala de aula: “a questão da Pedagogia que é muito importante que a gente vai trabalhar aquele assunto numa

determinada faixa etária dos alunos e as deficiências dos alunos são porque aí a gente vai entender a questão psicológica do aluno porque antes, eu pelo menos eu não tinha nenhum conhecimento sobre isso porque se eu não entender o que envolve o aluno, a questão familiar, a localização dele, eu não vou conseguir “dá” uma aula interessante porque assim se andou não se comportando eu vou entender o porquê se eu for só “da” aula e não me preocupar com isso não vai ter rendimento. A questão da aula só vai aprender mais quando tiver na prática. Lógico que tem todo um suporte mais teórico, agora tem que ser todo adequado na hora de dar aula porque a gente não formula nada, cada turma é uma turma, então a gente vai aprendendo a lidar com aquela turma no decorrer das aulas. (Entrevistado O)

Alguns entrevistados posicionaram-se dizendo que o currículo contribuiu, em parte, para a formação profissional, pois faltou articular as relações entre as disciplinas específicas e pedagógicas, embora os saberes pedagógicos tenham sido enfatizados como importantes para a formação profissional:

Em partes, a relação da parte pedagógica não teve, a Pedagogia não teve relação com as disciplinas da área de Geografia, e “pra” minha formação eu acho assim que não teve muito, porque? Porque eu acho assim muitas coisas que “ta” sendo proposta “pra” gente o que “tão” exigindo da gente eu acho que na prática como nos estamos vivenciando não contribuiu, a prática é outra, o que “tá” sendo vista aqui ou o que “tá” sendo proposto o que “tá” sendo apresentado, na prática é diferente, em relação a metodologia, aos alunos, mas questão de conteúdo contribuiu bastante. (Entrevistado S)

preparado totalmente isso não... muito bem assim relacionado a Geografia, o conceito de Geografia, vai ter uma noção geral, uma noção geral que a gente vai ter que trabalhar os específicos “pra” alcançar os objetivos, “pra” “tá” sendo aprovado “num” concurso que é “pra” “tá” sendo aprovado em um concurso mesmo a gente vai ter que “tá” estudando didática, estudando outras coisas, então a gente tem que ter uma formação extra “pra” atingir isso. Porque a gente vê a didática mais no início também do curso, quando no final a gente “tá” precisando agora a gente tem que tentar fazer uma formação continuada. (Entrevistado R)

Um dos entrevistados, porém, relatou problemas que tiveram algumas disciplinas pedagógicas, como orientações para elaboração de plano de aula e avaliação:

O currículo foi bem pensado pelos professores do curso, só que a gente teve umas defasagens em algumas disciplinas, principalmente as pedagógicas, a gente teve muito problema, sabe a nossa turma em especial a gente teve muito problema com alguns professores da área pedagógica “pra” falar a

verdade eu acho que como você já conversou com outras pessoas você vai saber que a gente tem pouco embasamento teórico a respeito disso de como elaborar um plano de aula, de como que é o currículo, como é a avaliação esse tipo de coisa a gente teve muita defasagem e outra coisa, mesmo as disciplinas pedagógicas ligada ao curso de Geografia que é certamente, por exemplo, ensino de Geografia, por exemplo, que eram os próprios professores do curso que ministravam a disciplina mesmo, assim a gente teve defasagem nessa disciplina, mesmo assim, então o currículo se fosse seguido assim do jeito que é “pra” ser seguido realmente talvez seja um currículo interessante mas do jeito que foi “pra” gente não foi interessante.
(Entrevistado F)

Por outro lado, cinco entrevistados responderam:

Contribuiu em parte. Primeiro, qual foi a primeira parte, é as disciplinas necessárias “pra” que eu seja uma boa professora de Geografia, dar subsídio “pros” meus alunos que eu não tive, eu dei aula “pros” meus alunos, hoje eu ensino “pros” meus alunos o que eu vim aprender na Universidade e uma vez eu falei pra eles: olha vocês não tão muito “ai”! Porque existe sempre uma dispersão em toda sala e isso é normal, mais o que vocês “tão” aprendendo aqui eu vim aprender na Universidade, e eu “tô” dando a oportunidade de vocês aprenderem antes de estar lá. E isso já foi muito bacana, e isso também depende muito do professor, mais isso já foi um fator bastante positivo. Segundo, a questão dos estágios e a segunda parte você só aprende quando você vai, não tem jeito! A Universidade não vai lhe oferecer esse aprendizado se você não for “pra” sala de aula. (Entrevistado B)

Considero em partes, principalmente é as disciplinas na área de ensino que a gente fez estágio tem um pouco de experiência já vivenciou a sala de aula, já demos aulas nas escolas. (Entrevistado Q)

Apesar de alguns conteúdos que a gente não vê na Universidade e tem que de repente você se encontra com a realidade de ministrar conteúdos que a gente não viu na Universidade, então a gente tem que fazer um estudo daquele conteúdo “pra” repassar “pros” alunos. (Entrevistado H)

Todo mundo sabe que quando a gente sai aqui a gente pensa que não sabe de nada , vai aprender mesmo é na prática que, aqui na Universidade a gente pega a parte teórica, teórica não vai que a gente tenha as práticas do estágio, nas práticas pedagógicas, mas aprender mesmo a gente vai aprender em sala de aula no dia a dia, por isso que eu acho que não sai sabendo muito...(Entrevistado E)

O curso em si ele ensina muito, mas eu acho que nada melhor do que a prática você vivenciando na prática como é que funciona isso, porque na teoria a gente sabe como é que é e na prática é diferente, é tanto que assim quando a gente pegou as disciplinas de estágio a gente foi ver na realidade a gente ficou assim muito: meu Deus eu quero desistir eu não quero mais essa vida “pra” mim, porque é muito complicado, mas eu acho que da “pra” da “pra” gente levar essa carreira, eu acho que da “pra” levar direitinho, assim o currículo ajudou sabe. (Entrevistado F)

Assim, restou constatado o fato de que os conhecimentos da Universidade são essenciais na formação profissional e, embora os estágios tenham colaborado, somente a experiência na sala de aula é que ajudará no exercício da profissão.

Somente um dos entrevistados declarou que não se acha preparado para a profissão docente: “não como deveria, eu não me sinto completa nesse curso, eu me sinto incapacitada a sair daqui e ser uma boa profissional, uma boa professora de Geografia eu acho que deixou muito a desejar. Pelo menos “pra” mim não, eu não “tô” apta, eu posso até dar aula, mas eu não vou me sentir tão segura como deveria, tão capacitada como eu deveria estar “né” ao sair do curso.” (Entrevistado G)

Para Borges (2003), no que se refere ao lugar da formação inicial no processo de constituição profissional dos professores, a formação inicial não responde por todo o percurso profissional nem abarca todos os saberes postos em jogo no trabalho educativo, mas tem lugar fundamental nesse processo.

Dessa forma, o Entrevistado D enfatizou o trabalho da Coordenação do curso mediante a nova proposta curricular: “Digamos que a intenção foi boa a partir do momento em que a coordenação se interessou, numa especialidade maior da licenciatura, mas ao mesmo tempo prejudicou o lado do Geógrafo do professor, do pesquisador de Geografia apesar de não ter bacharelado, porém nós fazemos projetos de pesquisa durante o curso, então eu acredito assim que possibilitou o sucesso em alguns pontos e o fracasso nos outros, acho que o principal foi esse, foi tentar reformular essa grade no sentido de que a gente aproveitasse a licenciatura dentro das disciplinas de Geografia e não tornar uma coisa a parte enfadonha cansativa e até demasiada.”

Perguntou-se também, aos licenciandos quais suas perspectivas em relação à docência, como a sociedade encara o professor e o curso de Geografia, e quais suas aspirações como professor.

Os licenciandos do 4º período responderam: “torna-se gratificante em passar conhecimentos para os alunos em relação a assuntos referentes ao planeta em que vivemos, relacionando os conhecimentos recebidos pelos alunos acerca de assuntos que eles vivenciam no dia-a-dia”; “ser professor é muito difícil, porque eles enfrentam problemas diários, devido aos baixos salários, o desinteresse dos alunos, mas a nossa

vontade faz com que superemos esses desafios”; “é uma profissão prazerosa, exatamente pela oportunidade de se poder trabalhar a natureza e a sociedade ao mesmo tempo, pode-se trazer questões políticas, sociais, ambientais, enfim, pode-se trabalhar de diversas formas a nossa própria realidade sem ter que ir muito longe”. Mas a maioria afirmou: Não quero ser professor, quero ser bacharel”.

As expectativas expressas em relação à docência fazem com que se pense quão grandes são os desafios postos para o ensino superior, onde currículo, formação e cultura se entrelaçam e contribuem na construção da identidade docente do futuro professor que atuará na educação básica, e que, sem dúvida, não se pode deixar de levar em consideração o fato de que as exigências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instigam mudanças na docência universitária.

Codo (1999), no concernente à dimensão do trabalho como atividade humana, evoca a condição da complexidade das ações humanas carregadas de significados constituídos e ressignificados ao longo de suas vidas em constantes interlocuções com os outros, e Pimenta (1999) ressalta o significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o fato de ser professor.

Por meio das falas dos entrevistados, constatou-se que o currículo em ação na formação inicial contribuiu em parte para a construção da identidade docente, a depender de como ocorreram os significados constituídos em relação à profissão, que, nesse caso, a maioria afirmou não desejar ser docente e sim bacharel.

Por conseguinte, os licenciandos do 8º período manifestaram seus pensamentos.

A falta de esclarecimento, admiração e preconceito das pessoas foi apontada por alguns entrevistados:

Muitos deles nem sabe que existe esse cargo. Quando eu fiz o vestibular, quando, o pessoal assim da sala pegaram e disseram: ah! Muito bem! Você passou “pra” quê? E eu: “pra” Geografia! E ele: “pra” Geografia?! É. Que ramo? Licenciatura. Ele: Geografia Licenciatura? É “pra” ensinar Geografia. E existe? Existe. Vai ser professor de Geografia, tu quer ser mesmo professor de Geografia?! “Tu quer” ser professor?! Quer ir “pra” sala de aula?! Bom, vamos analisar. Primeiro assim na cidade pequena o único cargo que ganha bem que tem, que tem emprego mesmo é o trabalho nas escolas é ser professor, então eu gosto de ser professora e unir o útil ao agradável; Ah! Tu

faz licenciatura?! O quê?! Em Geografia?! É isso que eles falam. Na verdade ainda existe um preconceito em cima porque aqui existe uma valorização em determinadas áreas e a nossa não é valorizada, primeiro porque você vai ser professor o que é uma excelente profissão, eu acho lindo, mas é a sociedade que impõe, em Geografia que é uma ciência já do “decoreba” pior ainda, então eu acho que a sociedade ela ainda não vê, com bons olhos os cursos de licenciatura e em Geografia ainda existe esse preconceito como eu já havia falado antes. (Entrevistado B)

Um olhar negativo, já tive várias oportunidades de perceber isso, perguntam qual o curso que eu “tou” fazendo, é Geografia aí quando diz assim: É dar “pra” trabalhar em algum órgão estadual ou federal? Não, mais eu fiz “pra” licenciatura aí pronto, muda totalmente a cara o pessoal diz assim: Ah! Porque num tentou uma coisa melhor, tinha capacidade pra fazer uma coisa melhor, sei lá, direito, engenharia, enfermagem é bastante assim com esse olhar negativo que as pessoas agem com um professor, de Geografia também. (Entrevistado N).

Por falta de informação relacionada à profissão, percebem-se a baixa concorrência no vestibular, uma desvalorização profissional no mercado de trabalho, mas com perspectivas de mudança nesse panorama, em razão das necessidades de serem trabalhados assuntos específicos da formação do geógrafo, como a globalização, espaço urbano e segregação racial e social, enfim contribuir para formar cidadãos:

Encara mais por esse lado da desinformação, o próprio esfriamento digamos assim da Geografia tem contribuído pra isso, a gente nota nos vestibulares, a baixa concorrência, o mercado de trabalho, a desvalorização do profissional então a sociedade encara com desinformação o que é primeiramente a Geografia então essa desvalorização do professor é meio que uma consequência dessa desvalorização. Com essa desinformação, porém a gente nota no meio educacional que já começa uma certa preocupação com temas globalização como urbano, a segregação racial, social então eles começam a perceber a necessidade na escola de preparar o educando “pra” esses temas globais, locais que percebem a necessidade de um geógrafo pra espacializar pra perceber isso, agora no meio povão no meio vulgar a gente nota sim um descaso, uma desinformação e até muitas vezes quando não conhece um certo preconceito por achar que é um ser humano não vai dar dinheiro a questão de fazer vestibular enfim é descaso pelo povão. Acho que numa realidade tão difícil como a nossa de professor em uma área, aliás, numa realidade difícil como nossa de professor do ponto de vista de ver nossos alunos não a maioria não querem nada da rede pública, porém a gente nota que talvez um ou dois desses de cada termina o oitavo ano, o primeiro ano científico com aquela visão de mundo com aquela visão crítica com aquela visão de cidadão sabendo que ao danificar uma planta, sabendo que danificar uma rua vai implicar numa consequência maior saber que aquele cidadão, aquele aluno vai contribuir com a cidadania é um motivo de orgulho muito grande, o prazer que a geografia dá é que ela como uma ciência humana ela forma quase que completamente o cidadão é como eu costumei dizer que a geografia está para o mundo assim como o médico “tá” para o ser humano, a geografia até que engloba um pouco mais que isso e também coloca questões de saúde questões ambientais que enfim, tudo objetivando o bem estar do ser humano, então eu acho isso gratificante se eu tiver pelo menos, tanto é que as minhas aspirações não tendem a aspectos acadêmicos e se for é consequência de gostar de ciência, mais o objetivo maior de professor sobre tudo de qualquer área é saber que seu aluno é um produto do seu trabalho. (Entrevistado D)

Ainda no que tange à desvalorização profissional, dois entrevistados manifestaram-se pensativos. Antes de responder, porém, demonstraram interesse pela docência:

Não é só o professor de Geografia, é o professor como um, como um todo, a sociedade, eu tiro exemplos assim por mim, às vezes: ah! Tu “tá” estudando faz faculdade de quê? Aí: De Geografia. Ô mulher tu é tão inteligente tu deveria tentar outra coisa, como se o professor não fosse uma coisa legal, assim: mulher tu é tão inteligente vai tentar outra coisa, menospreza o professor, não é a questão do professor, não é por ser professor de Geografia, mas é a categoria professor que anda muito desvalorizada pela sociedade. Eu pretendo um dia ser professora universitária, eu não quero ficar só como professora de ensino médio não que seja ruim, mas é porque com a minha vocação eu acho que como a Geografia me escolheu como eu costumo dizer que não fui eu que escolhi ser professora de Geografia, mas a Geografia me escolheu “pra” ser professora sabe?! Então eu digo muito isso pelas coincidências pelas coisas que eu nunca imaginei que, que um dia eu fosse entrar “pro” curso de Geografia porque eu queria outra coisa, então eu acho que eu tenho muito a oferecer “pra” Geografia “pra” profissão professor de Geografia e eu espero dar conta do recado realmente, eu espero ser uma ótima professora e que ninguém tenha nada a falar de mim. (Entrevistado C)

Eu acho que o professor de Geografia é um pouco desvalorizado não sei porque, é uma disciplina que trás uma questão de espacialização de fenômenos tanto fenômenos naturais quanto sociais e que hoje é quase que indispensável na vida de uma pessoa; pretendo melhorar realmente o ensino da Geografia na escola básica, inicialmente assim lógico que o objetivo assim é chegar à universidade mais eu acho que é muito importante que a pessoa passe por essa experiência de básica dessa questão de dar essa contribuição de melhorar a educação básica. (Entrevistado P)

Em consonância com esta resposta, o Entrevistado H afirmou: “a gente fala muito em qualidade no ensino, mas quando chega na prática os governantes não veem a remuneração dos professores, isso é uma realidade que não pode fugir, então, mas eu acredito que o professor ainda pode ser valorizado pela “né” pela importância dessa função, então eu acredito que ainda pode ser valorizado e é importante, a gente não pode desanimar, não podemos desanimar...ainda existe simplesmente uma essa discriminação não só da Geografia, mas na História, na Biologia. Acredito que engenharia, área de saúde tem mais emprego, a remuneração é maior, então a sociedade encara isso aí principalmente os pais, os pais querem que os filhos cursem cursos da elite, aí Geografia, História, Português, Pedagogia, então a sociedade encara como um alvo inferior, infelizmente a gente pode perceber essa realidade, a gente não pode fugir disso.”

Por outro lado, o fato de a profissão docente ser considerada desgastante, e não haver incentivo do governo, dos alunos e da escola, conforme depoimento de um dos

entrevistados, por meio de impressões durante o estágio e que repercutiram na opinião do entrevistado F, é possível observar interesse pelo bacharelado: “é muito complicado de ser professor aqui no Brasil, a gente sabe disso, é muito corrido, sofrido, tem um desgaste emocional muito grande, a gente percebe isso cada vez que a gente “tá” em sala de aula observando os estágios tem muito isso, é cansativo, que você não tem estímulo nenhum, nem por parte dos governantes nem por parte da escola, nem por parte dos alunos, então a perspectiva realmente não é muito boa não. O bacharel você, quando você fala que é Geógrafo você já vê a sociedade de alguma forma valoriza mais, não valoriza como outros cursos como Direito, como Medicina essas coisas, mas agora licenciatura em Geografia é mais complicado.”

Pelas experiências do Entrevistado F, pode-se perceber um desestímulo em ser docente, por acreditar que a sociedade valoriza mais o bacharel, e chega a afirmar claramente suas perspectivas: “não tenho muita vontade de ser professor, mas eu penso assim em fazer bacharelado, quem sabe “pra” atuar nas duas áreas, mas que seja a minha vontade mesmo não”.

Guimarães (2004) mostra que:

[...] o pessimismo e a baixa auto-estima generalizados, quase impostos pelo contexto social e pela condição profissional vivida na docência, são realidades que afetam seriamente a formação do professor. Parece que um traço distintivo e que precisa estar presente na formação do professor é a intencionalidade educativa e a busca de meios para intervir, inerentes à perspectiva pedagógica. Essa característica da formação pedagógica não impõe um otimismo ingênuo à formação do professor, mas a utopia necessária e inerente aos objetivos da ação educativa. Nesse sentido, a formação do professor implica, além da base científica e da leitura crítica da realidade, da ótica das respectivas ciências que compõem a formação inicial do professor, o desenvolvimento de meios, pela via do ensino, para atuar nessa realidade. Esse âmbito demanda a busca de meios também para se contrapor ao contexto adverso da profissão. (Ps. 90 e 91).

Eis outras percepções oriundas dos estágios e que influenciaram nas perspectivas quanto à docência:

Muita dificuldade, a gente que acompanha escola pública nos estágios, chega aqui na universidade com proposta de uma geografia ética, a gente ver nas escolas públicas quando a gente vai mesmo “pro” dia-a-dia da escola a gente ver que vai ter dificuldade mesmo, não aí você vai dizer assim não você não pode desistir é uma coisa que você tem que “tá” tem que ta sempre batalhando os problemas, não é que sejam barreiras que eu creio que quem quer ultrapassa várias barreiras mais assim a própria questão da infraestrutura é o corpo docente já está formado na escola aí eles concentram a não querer novos projetos e os próprios alunos esses alunos eles tem uma eu

acho que deveria ser feito um acompanhamento desde das séries iniciais fundamental que voltado ao aluno ,a estudar, mesmo que a gente chega em sala de aula se você tiver a oportunidade no estágio conversar com o professor e dizer que a turma que ele tava acompanhando do terceiro ano é uma turma muito boa aí ele disse: Ah! Realmente todo terceiro ano realmente são assim agora se você pegar uma turma de ensino médio, oitavo ano fundamental, nono ano fundamental é uma deficiência os temas são muitos ruins. Professor mais porque é que são ruins assim, eles não querem nada? Não é que eles não queiram nada é porque assim, são muito jovens e brincalhões. (Entrevistado N)

Muito complicado por que assim esses estágios que eu tava fazendo, observando como o professor é desrespeitado pelos alunos e assim pelo que eu vi eles não conseguem dar uma aula direito porque assim a prova pelo menos as escolas que eu já fui são mais de quarenta alunos e eles não tem uma formação adequada a maioria são formados por cursos rápidos e também eles não ficam só com Geografia, aí eles quem fica com várias disciplinas eu acho que não tem condições de dar uma aula boa, aí são o que também duzentas horas que eles ficam acredito que não tem como dar aula. (Entrevistado O)

Estou me preparando “pra” ser professor e eu vejo que nos estágios a gente percebe muitos conflitos entre professor e aluno, entre os próprios alunos a gente chega no estágio fica pensando: será que realmente eu vou quer ser professor? Me preparei tanto “pra” isso mais será que é isso que eu quero até o momento eu achava que era mais quando chega na sala de aula eu percebo esse conflito todo, será que eu vou quer passar minha vida inteira fazendo isso?A gente vai ter que trabalhar em cima disso: de como modificar, de como superar esses conflitos? Como “tá” utilizando novas metodologias “pra” atrair os alunos “né”?(Entrevistado R)

São positivas...ao longo dos estágios eu via a realidade das escolas que assim deixa a gente um pouco chocada às vezes mais a gente ver que pode mudar, que pode ser melhorada a situação, acho que é isso que falta assim pouco de interesse de ânimo pra mudar (Entrevistado P).

O Entrevistado G também afirmou: “eu “tô” agora esperando fazer o concurso, vou fazer agora “pra” professor “pra” saber como é essa área, como é atuar como professor de Geografia, mas não tenho assim uma boa perspectiva em relação a isso. Não tenho boas aspirações na Geografia, porque como eu já disse, acho que eu não tenho o dom de ser professora, com o curso não me instigou a ser uma professora de Geografia, continuo gostando de Geografia mas não quero, não pretendo atuar como professora de Geografia. Acho que a sociedade desvaloriza bastante o professor de Geografia não só o professor de Geografia o profissional, todos os profissionais da área de Educação são muito desvalorizados.”

Nota-se também, interesse dos licenciandos pela docência no Ensino Superior, ou outras atividades ligadas ao ensino, mas fora da escola, como cursinho, por exemplo, sendo perceptível, como possibilidades de melhor valorização profissional:

arranjar um emprego bom por enquanto, daí eu pretendo também fazer um mestrado, um doutorado “pra” poder caminhar e talvez caminhar e talvez até tentar um trabalho na Universidade ou até mesmo em sei lá! Montar um cursinho até ajudar alguma coisa, um cursinho “pra” quem precisa, é isso. Bom a minha perspectiva é conseguir terminar e também fazer uma pós, um mestrado quem sabe um doutorado... E regresse a Universidade quem sabe, ensinando numa Universidade. (Entrevistado E)

Pretendo no caso não ficar só na graduação, pretendo fazer especialização, mestrado e o foco é na Universidade, então meu foco como professor de Geografia é ter um mestrado, procurar visar a Universidade. (Entrevistado H)

Bem, assim eu pretendo, o meu objetivo não é ser professor de Geografia na escola pública, lógico que “pra” mim, eu tenho que passar “pra” mim ter essa vivência mais o objetivo é um dia chegar a ser um professor Universitário, mais por exemplo agora tem os concurso do Estado, pretendo chegar “pra” ter porque “pra” gente conseguir a gente sabe que precisa ter uma estabilidade sobretudo financeira”pra” gente poder conseguir almejar cargos melhores mas o meu objetivo é chegar a ser um professor Universitário, mais eu tenho muita vontade e interesse de ser professor da escola pública até por conta de poder viver ter essa experiência de vivenciar a realidade da escola pública porque a gente sabe que se a gente quiser transformar o país a gente tem que começar por baixo lá em baixo e a escola pública é o tripé, quer dizer ou seja tem que começar lá na escola pública “pra” poder chegar a um avanço significativo na realidade social do país por isso que a escola pública a gente tem que atuar inicialmente na escola”pra” poder pensar um pouco mais a frente, mais o meu objetivo realmente é ser um dia professor Universitário, se eu vou conseguir? Não sei! Mas eu, esse é meu objetivo e inicialmente eu pretendo ser, chegar logo na escola pública que é começando por baixo. (Entrevistado J)

Todo começo é difícil várias vezes já fiquei assim, num é que assim já pensei em desistir é, é muito difícil é conciliar a faculdade, estudo e trabalho porque eu não tenho assim a oportunidade de trabalhar exclusivamente na escola, eu trabalho com meu pai é então assim alguns dias a gente “tá” bastante estressado a gente ver, parece que não vai conseguir mais depois acaba vendo que vai dar, eu pretendo seguir a carreira de professor na escola pública, mais minha pretensão é chegar a ser professor de universidade, é fiquei muito feliz quando a proposta de mestrado “pra” “cá” e aqui, em Fortaleza seria mais difícil pra mim por questão de dinheiro mesmo, questões financeiras mesmo mais se vier “pra” Sobral mesmo fica bem mais fácil e essa que eu pretendo seguir, professor acadêmico. (Entrevistado N)

Já o Entrevistado A destacou como a Geografia se constituiu historicamente, e, por consequência dessa visão “monótona”, vista com descaso, tornando-se importante romper esse pensamento e trazer outras perspectivas para a área. Os Entrevistados S e R corroboraram a ideia:

Vejo que encara com um descaso, de certa forma até talvez um desprezo em que sentido? Porque historicamente essa disciplina ele teve uma cara de chata, monótona, sem importância, por quê? Porque os professores passavam essa ideia, então devido essa questão histórica da disciplina então se formou também um conceito para a disciplina também, então é por isso que eu vejo como é que a sociedade encara com um certo descaso, desprezo, não importante, não interessante mais ou menos assim. As minhas aspirações é

quebrar com os tabus em relação à disciplina, mudar a visão, trazer novas perspectivas para os alunos em relação à disciplina a fim de que eles tenham interesse como você perguntou acerca na hora de escolher o curso qual a visão que eles têm do curso, então mudar essa visão em relação à disciplina e mudar a relação desses alunos com a disciplina também, mudando a relação do conhecimento que eles têm com relação a ela mudará também a visão também é isso; as minhas aspirações é que futuramente tudo vai ser mudado a questão do ensino a questão do comportamento dos alunos vai ter bastante relevância, os alunos vão ter mais respeito perante os professores e a sociedade vai ver que o professor de Geografia, os governantes vão valorizar mais o professor de Geografia. (Entrevistado S)

O que eu desejo, assim que eu sei que vai ser real, mas o que eu desejo é que quando eu fosse “pra” sala de aula eu pegasse, encontrasse alunos mais interessados em querer aprender é que tivesse respeito por si mesmo, porque quando você tem respeito você busca, então buscasse mais entender, compreender mais a Geografia e que aquela parte da Geografia “decoreba” sumisse que Geografia não é “decoreba” que todos entendessem isso. (Entrevistado F).

A Entrevistada B também enfatizou a história da geografia, mas enfocou o trabalho na escola e com o livro didático:

A geografia por volta de mil novecentos e sessenta perdeu muito seu valor e esse valor deixaram com que se perdesse no decorrer do tempo geralmente quando se perde algo eles tentam recuperar e na Geografia não foi assim, então é hoje na verdade a sociedade encara, não o professor de Geografia, mas o professor na verdade, de forma como, que já perdeu a importância que tinha apesar de ainda ser muito, ainda, acho que vai sempre ser grande a questão do professor, a importância do professor só que as pessoas não veem mais isso e o professor de Geografia ainda eles encaram de forma mais pessimista por quê? Porque a Geografia virou uma disciplina chata, “decoreba” que o professor chega na aula fala, fala o que “tá” no livro didático e acabou, então a Geografia ela foi muito desvalorizada com tempo e ela continua hoje nós temos é a missão de tentar modificar isso, nós temos até recursos “pra” isso mas muitas vezes esses recursos é difícil chegar até a gente. As minhas aspirações: mudar um pouco é o conteúdo, não no contexto de mudar radicalmente, mas de inserir o que, é o que está naquele livro “pra” realidade dele, então o quê que o professor de Geografia tem que fazer? Ensinar com quê que o aluno pense e repense o seu espaço geográfico e dar subsídio a ele “pra” que ele mude caso ele achar necessário. O professor de Geografia ele tem que fazer isso... Os alunos acham que as coisas têm que ser assim porque é assim e acabou. Não! Existe um sistema que quer que seja assim, mas existem prefeitos que não, então o professor de Geografia ele vem com esse intuito de mudar um pouco essa racionalidade, quando eu vou dar aula, por exemplo, de vez em quando a gente discute política, a questão do território, porque que acontece isso porque que acontece aquilo, quando a gente discute educação ambiental, por exemplo, que de vez em quando eu trato como os meus alunos: ah! Por que, que mudaram o percurso do rio Acaraú? Será que a urbanização ela é boa? Será que não? Então a gente assim traz, a gente traz o conteúdo do dia a dia deles, o que acontece no dia a dia deles no bairro deles “pra” dentro da Geografia então aí a gente já começa a mostrar “pra” eles que o cotidiano deles tem importância “pro” estudo da

Geografia e que tem que despertar o interesse de mudança neles também, pelo menos essas são as aspirações de um professor de Geografia.

Concorda-se com Guimarães (2004), quando acentua que nesse sentido, identidade profissional envolve os requisitos profissionais de ser professor, incluindo-se aí o aspecto das disposições em relação a ser e estar na profissão. A identidade profissional, no caso do professor, refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação ao ofício. Tais disposições são estruturadas em toda a existência do indivíduo, predominantemente na formação e na atuação profissionais e, ao mesmo tempo, vão estruturando maneiras como o professor assume e representa seu mister.

A Entrevistada B procura desenvolver a contento suas atividades docentes na escola, trabalhando o conteúdo da Geografia em conexão com a realidade dos alunos. No caso, essa professora, desde os estágios, identificou-se com a docência e se encontra em sala de aula.

Medo, ansiedade, insegurança e incerteza, entretanto foi denotado em uma das falas:

Nesse período não, “tô” pensando seriamente se eu vou continuar mesmo sendo professora de Geografia, mas eu acho que é porque é tanta coisa que “tá” vindo terminando o curso aí parece que a gente já vem sufocada que quando chega no final a gente fica imaginado: será que é isso que a gente quer mesmo? Aí eu “tô” esperando quando eu terminar será que é isso que eu quero mesmo? Mais eu pretendo, mais no momento eu “tô” com um sufoco será que eu quero mesmo ser professora de Geografia?! É o sufocamento é a pré monografia, em si a monografia que “tá” vindo, “pra” mim terminar então eu fico perguntando: será que eu consigo terminar isso “pra” mim formar? Será que eu quero isso mesmo “pra” mim? Eu espero que eu consiga enfrentar essa, entrar na escola que eu já fui “pro” estágio, achei bem difícil Pensa “numa” coisa que eu não gostei! Aí eu fico pensando: será que eu quero mesmo ser professora? Mais eu espero, eu vou fazer o concurso agora, eu vou passar se Deus quiser! Eu espero conseguir, exercer mesmo minha profissão. (Entrevistada L)

Quanto ao olhar da sociedade, disse: “eles tem um olhar torto “pros” professores de Geografia com certeza a gente percebe que quando fala: é eu sou professor de Geografia. Ah! Tu é professor de Geografia? Pensa que só por que é professor de Geografia não é um profissional qualificado tipo assim eu acho que eles imaginam. Eles falam mesmo do professor. Professor?! Falam que professor de Geografia não ganha dinheiro, tem de dar aula sem ser só de Geografia, tem que dar outras aulas

“pra” poder cumprir a sua carga horária, sua hora aula, falam mil horrores que professor de Geografia não é bom! Tipo assim, eles falam muito.”

A área da Geografia no ensino é menos valorizada do que outras, conforme opinião de alguns entrevistados:

Parece que minimizado... um professor ainda menos valorizado do que os outros, acho que pelo próprio teor da disciplina. (Entrevistado I)

Discriminado porque é como se fosse um professor que aquela disciplina lá passa pronto ela nem precisa, até aqui mesmo em Sobral que eu tive olhando uns currículos tava conversando com as diretoras aqui o fundamental é priorizar mais Português e Matemática e pra eles o aluno sabendo ler e contar é o suficiente e as outras disciplinas apenas são pra passar e agora eles tão querendo mudar esse currículo novo mudar essa visão nas escolas, até na sociedade. (Entrevistado O)

A gente sabe que a sociedade não tem esse olhar tão atento “pra” Geografia, aliás, “pras” ciências humanas é a gente sabe que no Brasil é mais valorizado, pode-se dizer é mais visualizado os professores de outras disciplinas. Tem escolas que nem tem ela no currículo ou seja é uma disciplina que poderia ser mais valorizada mais respeitada, porém não é, e eu acho que isso é uma deficiência no quadro educacional brasileiro e poderia mudar mesmo isso. (Entrevistado M)

Mediante essas questões, alguns licenciandos almejam profissionalmente:

Cabendo a nós que somos acadêmicos se formando nessa área fazer alguma coisa não ficar só esperando pelas políticas. Como professor de Geografia eu pretendo na rede educacional trabalhar os conteúdos de forma real, é trabalhar determinado conteúdo instigando à opinião dele, como docente, orientar o aluno a tornar-se mais eficiente o que ele “tá” desenvolvendo e com isso o estudo fica mútuo, na questão da informação, logicamente, como profissional eu vou ser o mediador da questão, não que eu saiba mais que o aluno mais é porque eu tenho digamos uma formação específica do assunto e essa minha experiência acadêmica vai fazer com que eu ajude o aluno a ser um cidadão pensador. (Entrevistado M)

Vejo a docência assim hoje como uma obra de modificar a realidade social é uma coisa que vai demorar, que tem que ser aos poucos, mas que os professores eles tem que tomar a iniciativa, então eu vi na docência um modo de buscar assim ajudar a sociedade de uma maneira geral...que o meu trabalho contribua de alguma forma “pra” mudar a mentalidade dos próprios alunos em relação à Geografia, em relação à disciplina em relação ao curso, então essa é uma das primeiras e depois o próprio comportamento das pessoas na sociedade, vai atingir um número minúsculo de pessoas eu sei pela quantidade, pelo próprio trabalho, mais é isso que eu quero. (Entrevistado I)

É que mudasse esse rótulo da Geografia era essa é uma coisa bem descritiva e fazer com que eles entendam a importância da Geografia já que não é só aquela coisa de apresentar o espaço e pronto só botar a localização não só é isso “né” que assim é pra entender o que tá acontecendo nas ações sociais e inserir o aluno nessa realidade saber que ele faz parte disso. (Entrevistado O)

Observa-se que alguns licenciandos anseiam ser professores na educação básica, com perspectivas de ensinar uma Geografia crítica, que desperte a opinião, mudanças na realidade social, conseguindo extinguir a visão que os alunos têm da Geografia como área decorativa.

Já os resultados da pesquisa de Guimarães (2004) apontaram que os licenciandos em Pedagogia e Letras foram quase unânimes ao afirmarem adotar a docência como profissão com a qual se identificavam. Os alunos do curso de História evidenciaram uma posição de certa equidistância entre a identificação e a não identificação com o ofício docente.

No que se refere ao olhar da sociedade para o Curso de Geografia, os licenciandos ressaltaram:

Então o curso em si não é tão bem visto, porque o pessoal assim como no curso de Geografia tem muito das questões dos movimentos sociais, as coisas que acontecem na Universidade então muitas vezes parte alguma coisa daqui as próprias pessoas que provocam isso, então isso faz com que quem não tem um olhar assim crítico da sociedade veja o curso como as pessoas do curso em geral como baderneiro essas coisas assim. (Entrevistado I)

Até a localização já é discriminada, porque é bem longe aí já acha que são baderneiros por que eu não sei o que ocorreu antes que aqui todo mundo ta pegando ainda essa fama tipo baderneiros essas coisas mais acredito que a gente tem que só mudar “né” e é isso que a gente ta fazendo é tanto que passou um bom tempo sem a UVA disponibilizar o ônibus pra Geografia por que teve uns problemas mais agora pronto já tem disponibilidade pra muitas aulas de campo que eles já tão confiando, o comportamento dos alunos, apresentação de um monte de trabalho da Geografia na iniciação científica é tanto que a gente tem disponibilidade de as vezes de custo para os trabalhos, sempre que a gente pede é aceito porque eles já tão apostando mesmo no nosso currículo e na nossa competência. (Entrevistado O)

Ainda é mais “pra” questão da desvalorização do curso, mais acentuado do que na profissão mesmo de professor. (Entrevistado P)

Muita gente pensa que o curso de Geografia as pessoas fazem por que é fácil passar, não é porque é uma área da pessoa que tenha alguma coisa de interessante muitas vezes até criticam, ah! Geografia só fala, só “dá” aula, eu já ouvi outras pessoas falarem que a faculdade de Geografia só trabalha com, por exemplo, psicologia um, psicologia dois, você não trabalha essas questões é que outras disciplinas que tem haver com a Geografia na área da Geografia, já vi muito isso. (Entrevistado Q);

Foram constatadas opiniões diversificadas quanto ao olhar da sociedade para o curso, mas a maioria respondeu que o curso é visto como baderneiro, por conta do envolvimento com questões sociais, além da localização, e que aos poucos essa visão

está sendo desmistificada, pois agora contam com transporte para as aulas de campo, além de incentivo financeiro para apresentar trabalhos em eventos científicos.

No que concerne à percepção acerca do curso, os licenciandos do 4º período expressaram:

É um curso amplo em termo de trabalho”; “é um curso bom devido à quantidade de profissionais qualificados e da aula de campo, porém possui vários laboratórios pouco utilizados pelos alunos”; “percebo pontos positivos e negativos; entre eles os positivos se sobressaem, por exemplo, a coordenação se preocupa em repassar as informações, a grade curricular é bem estruturada, temos oportunidades de pesquisa, realização das aulas de campo, os professores são capacitados, no entanto, alguns não exercem com competência seu trabalho e muitos alunos não aproveitam como deveriam”; “há o empenho de muitos professores, coordenação, porém existem alguns professores que não sabem repassar o conteúdo de forma clara, gerando conflitos dentro do próprio aluno.

Pode-se observar que foram elencados vários aspectos positivos como um curso voltado para o trabalho, professores qualificados, aulas de campo, uma coordenação atuante, embora tenham destacado a pouca utilização dos laboratórios e as dificuldades de alguns professores em ensinar, o que ocasionou conflitos na aprendizagem dos licenciandos.

Por outro lado Guimarães (2004) ressaltou que:

[...] à medida que foi sendo realizada a análise dos dados, o perfil dos cursos investigados foi se tornando recorrente, principalmente quanto à identificação com a profissão, mostrando como essa caracterização inicial, era um “retrato” da formação ali desenvolvida. E mais: “ o que evidencia o amálgama entre fatores externos especificamente, quantidade de postos e experiência profissional e internos aos cursos ênfase no desenvolvimento de saberes profissionais e identificação com a profissão, entre outros. (P.73)

Os fatores externos, com os licenciandos que tiveram experiências na docência e nos estágios, foram preponderantes na identificação com o ofício docente, porém, apesar de 50% haverem vivenciado a docência no estágio, foram perceptíveis as influências internas do currículo prescritivo, perceptivo e em ação na construção da identidade docente, tendo-se dividido as opiniões quanto à identificação com a docência, apontando perspectivas para o bacharelado, mestrado, doutorado. Conquanto enfoquem a importância da experiência na escola, a maioria pretende seguir carreira no ensino superior.

Esse cenário corroborou uma desvalorização da docência na educação básica, pois os licenciandos perceberam preconceitos da sociedade quanto ao curso e à

profissão, sendo apontado pela minoria a intenção de seguir carreira na educação básica, tornando-se importante destacar o trabalho de conscientização realizado pela coordenação pedagógica do curso de licenciatura em Geografia, como espaço mais viável a ser ocupado, do que mercado de trabalho para o bacharel.

Conforme descrito no projeto político-pedagógico, a nova matriz curricular incorporou os princípios de flexibilização e da interdisciplinaridade, compreendendo diferentes dimensões, a saber: uma prática, uma específica, uma pedagógica geral e uma pedagógica específica.

Observou-se a nova proposta curricular e viu-se que as disciplinas pedagógicas foram diluídas no decorrer da matriz. No currículo anterior, havia uma concentração apenas no final do curso e, por sua vez, foram retiradas algumas disciplinas específicas mais voltadas ao bacharelado, a fim de atender ao perfil de formar os egressos em licenciatura.

Assim, a integração de conteúdos, respeito ao princípio da interdisciplinaridade, tornou-se, em associação com o princípio da flexibilização, uma estratégia principal para a construção do currículo e sua implementação.

Embora as falas dos entrevistados apontem que as Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados tenham contribuído para a formação profissional, alguns alunos destacaram que houve desarticulações entre as áreas específicas e pedagógicas, repetições de conteúdos, ou seja, foram detectadas algumas lacunas, conforme descrito no capítulo anterior.

Foram perceptíveis mudanças no currículo prescritivo, porém um distanciamento destas propostas previstas para o perfil do egresso, manifestados no currículo perceptivo e em ação. Em outras palavras, no geral, o novo currículo contribuiu parcialmente para a construção da identidade docente, porém faz-se necessária uma avaliação dos aspectos positivos e negativos expostos pelos entrevistados, pois estes, pelo que se pôde observar, influenciaram na formação dos futuros professores que atuarão na educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs avaliar a influência do novo currículo na construção da identidade docente dos licenciandos em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará. Para tanto, foram adotados os níveis do currículo prescritivo, perceptivo e em ação, por se acreditarmos na importância de conhecermos a história do curso, como ocorreu a elaboração do atual projeto político-pedagógico, perfil do egresso e matriz curricular (currículo prescritivo), as relações e/ou interações docente-licenciando (currículo em ação), bem como as percepções dos licenciandos (currículo perceptivo).

Mediante diagnóstico avaliativo com os licenciandos do 4º período, entrevistas semiestruturadas com os licenciandos 8º período e triangulação com informações obtidas via análise do projeto político-pedagógico, matriz curricular e observação participante, adaptou-se o modelo responsivo de Stake. Buscamos conhecer os antecedentes, ou seja, a história do curso, o currículo prescritivo, as interações, levando-se em consideração o fato de que se avaliou o currículo prescritivo, perceptivo e em ação; e, por fim, que, os resultados, que se acredita que auxiliará ao curso na reflexão acerca dos aspectos positivos e a serem melhorados.

No capítulo 2- Estudo de Caso: trilhas de uma avaliação curricular numa perspectiva responsiva, fizemos uma descrição da abordagem teórico-metodológica, que norteou nossa pesquisa. Nos sub-itens, explicitamos como tratamos os dados, a escolha do local de pesquisa e por fim, o perfil dos entrevistados.

Realizou-se dinâmica com 35 licenciandos do 4º período, como forma de avaliação formativa, ou seja, perspectivas de conhecer a percepção destes na metade do curso, para, conforme análises, apresentar resultados aos docentes do curso a fim de que realizem os encaminhamentos necessários.

Resultados parciais do diagnóstico avaliativo com os licenciandos do 4º período apontaram que a opção destes pela licenciatura em Geografia foi decorrente da baixa concorrência no vestibular e somente alguns afirmaram identificação com a área, porém a maioria não tenciona ser docente e sim bacharel, argumentando a desvalorização da

docência, ou, sendo bacharel teria, *status* profissional. Por outro lado, constatamos que os licenciandos do 8º período na sua maioria querem cursar o bacharelado, pois admitiram que o novo currículo comprometeu a formação como geógrafo. Alguns pretendem ter experiência na educação básica, mas seguir carreira no ensino superior, cursar mestrado, doutorado, enfim, poucos anseiam ser professores nas escolas e alguns admitiram que não têm interesse pela docência.

Como visto, apenas quatro licenciandos demonstraram interesse pela docência, o que apontou a necessidade de uma avaliação curricular e de um acompanhamento mais próximo destes licenciandos como estratégia preventiva à evasão, e motivação para o ofício professoral.

Quanto ao perfil dos 18 licenciandos do 8º período, o fato de 50% terem experiência na docência, e os outros 50% através de estágios, fez com que pudessem ter uma aproximação com a realidade escolar, tendo-se identificado o fato de que apenas três são professores atualmente.

Apesar da aproximação com a realidade escolar ensejada no período da formação inicial, por meio dos estágios supervisionados, constatou-se que alguns pretendem ser docentes na educação básica, porém a maioria anseia atuar no ensino superior, o que confirmou as influências do currículo em ação, na construção da identidade docente, e emerge a importância dos docentes do curso comprometerem-se ético-politicamente com a formação que o curso de licenciatura propõe, pois esses achados mostram como a relação docente-licenciando pode colaborar ou não para atingir as expectativas almejadas na formação inicial.

No item 3.1- Identidade Docente: como se constrói?, e seu subitem, 3.1.1- Currículo: documento de identidade, foram procedidas reflexões acerca de como se dá a contribuição do currículo na construção da identidade docente. Para tanto, apresentam-se narrativas dos licenciandos do 4º e 8º períodos acerca das motivações para a escolha do curso, identificação e concepção de currículo. Após as leituras e análises, compreende-se que o currículo é um documento de identidade.

Constatou-se que a maior opção que os levou à escolha do curso foram as influências dos professores no ensino fundamental e médio, porém alguns enfocaram

vocação, baixa concorrência no vestibular, interesse pela área, experiências em outros cursos realizados, como técnico em meio ambiente, técnico de mineração em Geologia, e o mercado de trabalho. Como dito anteriormente, alguns optaram pelo curso sem ter clareza da proposta de formação e expressarem a intenção de fazer um curso voltado para o bacharelado, pois demonstraram gostar da área, no entanto, poucos demonstraram interesse em ser professores na escola.

Percebeu-se um interesse na maioria pelas áreas física e humana da Geografia, mas poucos pela docência, apesar do índice mais apresentado ter sido as influências da escola, mas alguns deixaram claro que despertaram para a área do conhecimento e não pelo ensino de Geografia, comentando acerca da desvalorização profissional e, em conversa com o coordenador, ele falou que os licenciandos anseiam ser bachareis em razão ao *status* social.

Quanto à identificação com o curso, a maioria expressou que houve identificação no processo, quando começaram a ver as disciplinas específicas da Geografia, mas fizeram várias críticas aos professores das disciplinas pedagógicas. Alguns elogiaram as mudanças no currículo prescritivo, a distribuição das disciplinas pedagógicas na matriz curricular, embora tenham enfatizado que teoricamente o currículo estava muito bom, porém muitas lacunas foram vivenciadas no que está em curso.

No que diz respeito às concepções acerca do currículo, na análise a que se procedeu, nota-se que alguns o veem como a organização de disciplinas de um curso, que visa à formação, no caso de licenciatura, do professor, enquanto outros o compreendem como um documento que obedece a instâncias maiores, tendo estes a consciência de que os professores no ensino superior têm autonomia para fazer mudanças.

Já no 3.2- Avaliação Curricular na Percepção dos Licenciandos, procedeu-se a uma avaliação curricular, numa perspectiva naturalista, valorizando as narrativas dos participantes do currículo.

Dessa forma, se fez perguntas aos licenciandos do 8º Período acerca dos estágios supervisionados, conteúdos, disciplinas, metodologias, recursos e as avaliações. Os estágios foram vistos de forma positiva pela maioria dos entrevistados, apesar de

algumas queixas quanto à repetição de conteúdos nas práticas de ensino, falta de uma melhor orientação, planejamento e acompanhamento dos estágios. Os conteúdos foram bem trabalhados, houve considerável elogio do nível de formação dos professores do curso, porém a falta de compromisso foi apontada por parte de alguns “professores da Pedagogia”, bem como ausência de articulação entre as áreas específicas e pedagógicas.

Quanto às metodologias utilizadas pelos professores, alguns afirmaram que são boas, mas a maioria apresentou críticas. Não apresentaram problemas com recursos, pois, apesar da carência, como, por exemplo, de data-show, o curso consegue se organizar para supri-las, e os instrumentos de avaliação também foram considerados positivos, pois somente dois professores do curso utilizam instrumentos tradicionais e alguns repetem as mesmas avaliações, facilitando para os licenciandos das outras turmas terem acesso às questões.

Enfim, foram elencados vários pontos positivos e negativos do currículo: a distribuição de disciplinas pedagógicas na matriz curricular, a importância dos estágios supervisionados, os conteúdos das disciplinas específicas, as aulas de campo, de laboratórios, mas destacaram a superficialidade no trabalho de algumas disciplinas específicas, pois foram suprimidas, em detrimento das pedagógicas, o distanciamento de conteúdos vistos na universidade e na escola, por serem na sua maioria geólogos, apresentando dificuldades dos professores nas orientações das monografias, com a finalidade de relacionarem teoria e prática, a necessidade de lotação dos professores acontecerem conforme o perfil, ou seja, a formação, o que possivelmente ocasionou dificuldades de alguns professores da Geografia fazerem relações das disciplinas com o ensino, e as greves prejudicaram o bom andamento das aulas.

Os entrevistados apresentaram várias sugestões de mudanças no currículo prescritivo, como a inserção de disciplinas específicas, exclusão ou diminuição da carga horária de disciplinas pedagógicas, e, em relação ao currículo em ação, um dos entrevistados comentou que deveria haver uma organização sobre as orientações do TCC; alguns entrevistados responderam que seria importante uma conversa acerca da especificidade do curso, pois este é voltado para a licenciatura, porquanto percebem as dificuldades de alguns professores, ou seja, a necessidade destes relacionarem teoria e

prática na dimensão do ensino da Geografia escolar e; o plano de aula e as metodologias precisam ser renovados e adaptados a um curso de licenciatura.

Espera-se que as sugestões de mudanças possam subsidiar ao curso, na perspectiva de avaliarem o currículo, com origem na percepção dos licenciandos e acolherem o que considerarem viável e necessário na melhoria da proposta curricular, e do seu desenvolvimento voltado à licenciatura, pois se considera que o novo currículo, com as sugestões de mudanças apontadas, se construiu a identidade do bacharel, e não do professor, e, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais, foram sugeridas mudanças no currículo, tendo em vista a formação do professor. Isso demonstra dilemas e desafios para a docência no ensino superior que influenciaram na construção da identidade docente dos futuros professores que atuarão na educação básica.

Em relação às contribuições do curso para formação profissional, alguns entrevistados se posicionaram, dizendo que o currículo contribuiu, em parte, para a formação profissional, pois faltou articular as relações entre as disciplinas específicas e pedagógicas. Ressaltaram a importância do estágio e das práticas de ensino, embora com algumas críticas. Compreende-se que, no geral, o curso contribuiu parcialmente para a construção da identidade docente, porém faz-se necessária uma avaliação dos aspectos positivos e negativos descritos, pois estes, pelo que se pôde observar, influíram na formação dos futuros professores, denotando ainda uma formação inicial fragmentada, em razão das dificuldades na implementação do currículo prescritivo.

Por fim, no item 3.3- Análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA/ Sobral- Ceará: entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação, culminou-se a avaliação curricular com a triangulação dos resultados encontrados na análise documental, observação participante, grupo focal com os licenciandos do 4º período e entrevistas semiestruturadas com os licenciandos do 8º período.

No que diz respeito às perspectivas para a docência, constatou-se o interesse da maioria dos licenciandos pela docência no ensino superior, ou atividades outras ligadas ao ensino, mas fora da escola, como possibilidades de melhor valorização profissional, pois a docência ainda é vista como profissão desvalorizada, mas alguns demonstraram perspectivas de ensinar uma Geografia crítica, que desperte a opinião, mudanças na

realidade social, conseguindo extinguir a visão que os alunos nas escolas têm da Geografia como área decorativa.

O Curso de Licenciatura em Geografia é visto com preconceito por conta do envolvimento com questões sociais, além da localização, porém, aos poucos, essa visão está sendo desmistificada, pois agora contam com transporte para as aulas de campo, além de incentivo financeiro para apresentar trabalhos em eventos científicos.

No geral os entrevistados apresentaram vínculo positivo com o curso. Atribui-se esse fato aos vínculos estabelecidos entre docentes e licenciandos, bem como ao interesse pela área da Geografia, ou seja, existe um sentimento de pertencimento ao curso, embora a maioria não queira ser docente na educação básica por conta das questões relacionadas à desvalorização da profissão, o que faz se pensar a possibilidade de uma escassez de docentes que efetivamente anseiem por contribuir com a educação básica, e ter uma preocupação que deve permear no âmbito do ensino superior.

Triangulando-se os resultados acima com a análise do novo projeto político-pedagógico e matriz curricular, viu-se pela avaliação que houve várias mudanças prescritivas, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, porém, com a observação participante, notou-se que os professores relataram as dificuldades de implementação do novo currículo, e, por meio de observação participante, constatou-se resistência à nova proposta curricular, pois a maioria ainda trabalha de forma isolada das disciplinas pedagógicas, atribuindo-se essa responsabilidade apenas para as disciplinas que possuem o nome ensino em Geografia, como Metodologia do ensino de Geografia, além das dificuldades apontadas quanto às orientações das monografias.

Foram constatadas mudanças no currículo prescritivo, porém, no que diz respeito ao currículo perceptivo, e em ação, os professores ainda possuem lacunas na formação docente universitária que interferiram na implementação do novo currículo e influenciaram na identidade docente dos licenciandos.

A intenção é de que os professores do curso de licenciatura em Geografia tomem conhecimento das questões aqui apontadas e façam suas próprias generalizações, ensejando um clima de responsabilização e melhoria na qualidade da formação inicial

dos futuros professores, pois se compreende que a construção da identidade docente para a educação básica perpassa não somente pelo currículo prescritivo, mas também os múltiplos elementos que produzem as relações culturais, perfil dos docentes universitários e dos licenciandos, interação docente-licenciando, processo ensino-aprendizagem, articulação entre as disciplinas do curso, que são vivenciadas no currículo em ação e influenciaram na construção da identidade docente do futuro professor de Geografia.

Esses dilemas impõem constantes desafios para os docentes universitários refletirem acerca do desenvolvimento curricular, incitando-os a avaliar o projeto político-pedagógico do curso, as disciplinas que ora compõem a matriz curricular, e mais, como vêm ocorrendo a influência com suporte nas múltiplas relações culturais, sociais, políticas, docente-licenciando, na construção da identidade docente dos professores de Geografia, o que abre caminhos para a pesquisa no âmbito doutoral voltados aos desafios no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F.B. (2000) **Formação e desenvolvimento profissional de professores: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)**. Tese de Doutorado. Feusp, São Paulo, 2000.

ALVES, W. F. **A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio**. 2009, 337f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

ANASTASIOU, L. das G. C.. A Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. In: **forGrad em revista**. Vitória, n. I, p. 5-8, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, M. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 159-176.

BORGES, C. M. **Os professores da educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

BRZEZINSKI, I. (org.) Profissão professor: identidade e profissionalidade. Brasília: Plano Editora, 2002. In: LOBO, T. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005, p. 170.

CANDAU, V. M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CIAMPA, A. da C. **Identidade. A história do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, C. G. S. A Geografia como disciplina: trajetória dos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: CHIAPETTI, R. J. N.; TRINDADE, G. A. (orgs.) **Discutindo geografia: doze razões para se (re)repensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007, p 17-59.

OLIVEIRA, C. G. S; TRINDADE, G. A. Ensino de geografia e reflexões acerca da (re) construção do currículo no âmbito da licenciatura. In: _____. **Discutindo geografia: doze razões para se (re) repensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007, p. 63-78.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GRAMACHO, M. H. Currículo de licenciatura em Geografia: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão. In: _____. **Discutindo geografia: doze razões para se (re) repensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007, p. 275-312.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

GUBA, E. G., y LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, California, Sage Publications, 1989.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: papirus, 2004.

LIMA, A. I. B. **A professora alfabetizadora: caminhos e descaminhos na construção de uma identidade**. Dissertação de Mestrado FAGED/ UFC, Fortaleza, 1995.

LOBO, T. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 27-54.

MCNEIL, L. M. **The hidden consequences of national curriculum**. Washington: AERA, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a.

_____. (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995c.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-92.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p-15-34.

_____. In: PIMENTA, S. G., ANASTASIOU (orgs). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMALHO, B. L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: **forGrad em revista**. Vitória, n.1, p.26-32, 2006.

RODRIGUES, P. Os Fundamentos da Escolha e Elaboração de Modelos de Avaliação de Programas, 1989.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

SILVA, M. da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyla, 2002, p. 79-90.

STAKE, R. E., The Countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68, nº 7, p. 523-540, 1967. In: VIANNA, Heraldo M.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. SAGE Publications, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas. Papyrus, 1996.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÉNDICE

Apêndice 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS LICENCIANDOS DO CURSO
DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UVA- SOBRAL/ CEARÁ

Dados de Identificação

Licenciando:

Período:

Localidade:

Experiência no Magistério:

Modalidade e Disciplinas que ministrou:

- 1) O que motivou você a optar pelo curso de licenciatura em geografia?
- 2) Você se identificou com o curso? Como?
- 3) O que você entende por currículo?
- 4) Qual a sua opinião sobre o currículo do curso de Licenciatura em Geografia que você está cursando?
- 5) Como você está percebendo o estágio supervisionado, os conteúdos das disciplinas, a metodologia aplicada pelos professores nas aulas, os recursos e a avaliação da aprendizagem?
- 6) Quais os pontos positivos e negativos no currículo prescritivo e em ação do curso? (disciplinas, relação docente-aprendiz, processo ensino-aprendizagem)
- 7) Se você fosse coordenador do curso, faria alguma mudança no currículo prescritivo e em ação? Quais? Por quê?
- 8) Você considera que o currículo contribuiu para sua formação profissional? Como?
- 9) Você considera que o egresso ao concluir o curso está apto a exercer sua profissão?
- 10)Quais suas perspectivas em relação à docência?
- 11) Como a sociedade encara o professor de Geografia?
- 12) Como a sociedade encara o Curso de Licenciatura em Geografia?

13) Na sua opinião quais as qualidades o professor de Geografia deve possuir?

14) Quais as suas aspirações como professor de Geografia?

ANEXOS

ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

Reitor
Antonio Colaço Martins

Vice-Reitora
Maria Palmira Soares de Mesquita

Chefe de Gabinete do Reitor
José Luis Araújo Lira

PRÓ-REITORIAS
Pró-Reitoria de Planejamento
Fátima Lúcia Martins Dantas

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Ludmila Apoliano Gomes Albuquerque

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Marcos Cláudio Pinheiro Rogério

Pró-Reitoria de Administração
Vicente de Paulo Lemos Dourado

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
José Cândido Fernandes

Pró-Reitoria de Educação Continuada
Eduardo Dias

Pró-Reitoria de Extensão
Francisco Leunam Gomes

Pró-Reitoria de Cultura
Glória Giovana Sabóia Mont'Alverne Girão

ASSESSORIAS

Assessoria Técnica
Igor Pimentel Gomes Fernandes Vieira

Assessoria de Comunicação e Marketing Institucional
Fábio de Melo Magalhães

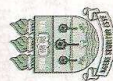
Cerimonial

Maria de Lourdes Gomes Cedro

Núcleo de Tecnologia da Informação
Anna Karine Gurgel

Procuradoria Jurídica
Emanuel Pinto Carneiro

Ouvidoria
João Edison de Andrade



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAU

Reconhecida pela Portaria Nº 821/ MEC D.O.U. de 01/06/1994
Avenida da Universidade, 850 – Betânia – CEP: 62.040-370 – Sobral – Ceará
Fone: (88) 3677.4243 / FAX: (88) 3613.1866 – www.uvavnet.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAU
Centro de Ciências Humanas
Curso de Geografia

SEMINÁRIO

O Trabalho de Conclusão de Curso
e as Práticas Curriculares de Ensino no
Curso de Licenciatura em Geografia da UVA

03 a 05 de março de 2009

CCH/UVA - Junco - Sobral - CE

APRESENTAÇÃO

As mais recentes diretrizes para a formação de professores das diversas áreas do conhecimento prevêem a reformulação e inclusão de componentes curriculares, tais como estágio, trabalho de conclusão de curso, práticas curriculares de ensino e atividades acadêmico-científico-culturais. A reformulação do estágio e do **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO** – até então monografia de graduação, e a inclusão do novo componente **PRÁTICAS CURRICULARES DE ENSINO** representaram desafio e estímulo para o Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú quando da elaboração do Projeto Pedagógico da nova licenciatura.

Se a elaboração do Projeto Pedagógico foi desafiadora, o que dizer de sua implementação? Acreditamos que para fazê-la precisamos de “novos” professores e “novos” alunos. A discussão contínua e a constante re-elaboração se apresentam como estratégias eficientes neste processo.

Desta forma, iniciamos o semestre 2009.1 com este seminário. Nestas horas que reservamos, esperamos que o Projeto Pedagógico não somente seja conhecido por todos, mas que se torne, de fato, instrumento de reflexão e guia para na formação dos licenciados em Geografia da UVA.

Prof. Dr. Johnson Fernandes Nogueira
Professor Adjunto do Curso de Geografia da UVA

PROGRAMAÇÃO

[03/03/2009 – Terça-Feira]

08:00 h	Abertura dos Trabalhos [Prof. Dr. Fábio Souza e Silva da Cunha - Coordenador do Curso de Geografia da UVA]
08:15 h	As Práticas Curriculares de Ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso [TCC] no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UVA [Prof. Dr. Johnson Fernandes Nogueira - Geografia/UVA]
08:45 h	Intervalo
09:00 h	A Pesquisa na Formação do Professor [Profa. Dra. Adriana Campani - Pedagogia/UVA]
10:00 h	Debate

[04/03/2009 – Quarta-Feira]

08:00 h	A Pesquisa na Formação do Professor de Geografia: Aspectos Conceituais e Metodológicos [Prof. Ms. Martha Maria Junior – Geografia/UVA]
09:00 h	Debate
09:30 h	Aspectos Técnicos do Projeto de Pesquisa [Prof. Ms. Sergiano de Lima Araújo – Geografia/UVA]
10:30 h	Debate
14:30 h	Reunião Pedagógica do Colegiado do Curso de Geografia da UVA

[05/03/2009 – Quinta-Feira]

08:00 h	Apresentação dos Professores-Orientadores da Disciplina “Projeto de TCC”
09:00 h	Oficina “Projeto de TCC: Objetivos, Expectativas e Procedimentos Professores-Orientadores e Alunos do Curso de Geografia da UVA
11:00 h	Encerramento

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Centro de Ciências Humanas

Curso de Geografia

Reitor

Prof. José Teodoro Soares

Vice-Reitor

Prof. Dr. Gregório Maranguape

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Prof. Dr. Petrólio Emanuel Timbó Braga

Coordenador do Curso de Geografia

Prof. Dr. Johnson Fernandes Nogueira

Coordenador Adjunto do Curso de Geografia

Prof. Lenilton Francisco de Assis

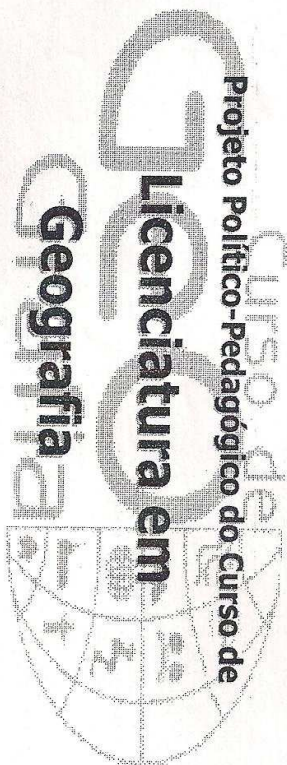
Projeto de Reformulação Curricular Elaborado pelo

Colegiado do Curso de Geografia

com Assessoria da Comissão de Reformulação Curricular da

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD e Formação

Pedagógica Geral proposta por comissão do Curso de Pedagogia



(Versão Beta)

Sobral, junho de 2005