



CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MENEZES, Lídia Azevedo de ¹ - UFC

TROMPIERI FILHO, Nicolino ² - UFC

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa ³ - UFC

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos ⁴ - UFC

SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga ⁵ - UFC

Grupo de Trabalho – Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: FUNCAP

Resumo

Este trabalho é resultado da pesquisa de mestrado em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará- UFC e tem o objetivo de analisar recorte acerca do currículo como construção da identidade docente na formação de professores e profissionalização docente para a educação básica. Fundamentou-se teoricamente em autores, como: Anastasiou (2006) que aborda o contexto legal em que as instituições poderão usar maior autonomia na definição dos currículos de seus cursos; Guimarães (2004) exprime que a chamada “crise de identidade” das várias profissões e de profissionais torna-se uma realidade amplamente posta; 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

¹ Doutoranda em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Bolsista FUNCAP. Pesquisadora em Avaliação Curricular, Avaliação do Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. E-mail: lidia_educacao@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado. Atua na Linha de Avaliação Educacional, Eixos Avaliação do Ensino-Aprendizagem e Avaliação Curricular. Orientador de Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação (FACED/UFC). E-mail: trompieri@hotmail.com.

³ Mestranda em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará- UFC, na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. E-mail: deboraldyane@hotmail.com.

⁴ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), linha de pesquisa Avaliação Educacional, Eixo Avaliação Ensino-Aprendizagem. Bolsista CNPq. Pesquisadora da qualidade do Ensino Médio com foco nos indicadores de avaliação em larga escala. Professora da rede estadual do Ceará com experiência em gestão. E-mail: dani_gurgel@yahoo.com.br.

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta I. Atua na Linha de Avaliação Educacional, Eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Orientadora de Mestrado da Faculdade de Educação- FACED/UFC. E-mail: adrianaufc@yahoo.com.br

separação entre o eu pessoal e o eu profissional, dentre outros. A pesquisa configurou-se como estudo de caso etnográfico, fundamentada em André (2005). 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. Os resultados evidenciaram que 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 de professores e profissionalização docente.

Palavras-Chave: Currículo. Identidade Docente. Formação. Profissionalização.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado no período 2008 a 2010, em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará- UFC, 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”.

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

- a) Observação, como coordenadora pedagógica, da prática docente fragmentada na formação inicial anterior a reforma curricular;
- b) Haver ministrado disciplinas no referido curso e vivenciado momentos de reflexões acerca do novo currículo;
- c) 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 o movimento ocorrido em todas as universidades estaduais cearenses. Dessa forma, a 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 estudo 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 licenciatura 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.

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

Considerando-se o currículo como construção da identidade docente, como se dá a contribuição no recorte da pesquisa de mestrado em Educação Brasileira- UFC, acerca da formação de professores e profissionalização docente para a educação básica?

Para tanto, apresentam-se as discussões em três momentos: formação de professores e profissionalização docente para a educação básica explícitas no currículo como construção da identidade docente; percurso teórico-metodológico da pesquisa: estudo de caso etnográfico e análise da formação docente para a educação básica: recorte da pesquisa de mestrado na UVA, em Sobral, Ceará.

Acredita-se que o objeto de estudo currículo como construção da identidade suscitará discussões na universidade, no intuito de contribuir para a formação de professores e profissionalização docente.

Formação de Professores e Profissionalização Docente para a Educação Básica explícitas no currículo como construção da Identidade Docente

Como já se relatou, as experiências profissionais que se desenvolveram contribuíram para a delimitação do objeto desta pesquisa. Assim, mediante as exigências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que atuarão na Educação Básica, que como vimos instigaram mudanças curriculares tendo em vista um perfil profissional, neste caso a identidade docente, e o contexto deparado no curso de licenciatura em Geografia, é que neste momento reflete-se sobre a formação de professores e profissionalização docente para a educação básica explícitas no currículo como 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, aufere importância o estudo dos cursos de formação de professores, envolvendo o aspecto da construção da sua identidade, principalmente em um país onde essa profissão é representada de maneira tão pouco mobilizadora, 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 sociedades atuais, o que exige, da parte dos professores, uma ampla preparação profissional e maior autonomia na condução de suas atividades profissionais.

Desta forma, mister se faz trazer à tona algumas reflexões acerca do currículo e identidade docente, pois se compreende que a formação de professores e profissionalização docente exercem papel fundamental na sua construção.

Percurso teórico-metodológico da pesquisa: estudo de caso etnográfico

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.

Desta forma, foi no intuito de conhecer como a formação de professores 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.

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.

A produção dos dados apropriados ao objeto de estudo 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.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a descrição, intimamente associada ao trabalho de campo. Para André (2005) 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, inexplícitas e que se tem, primeiro, de alguma de forma, apreender e depois apresentar.

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

Finalmente, na pesquisa etnográfica, ainda 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 e localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho. Enfatiza, também, 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 a seguir.

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.

O desenvolvimento ocorreu da seguinte forma: procedeu-se à observação participante por intermédio de diário de campo, onde se registraram 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 se definiu 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 valorizaram as falas, no intuito de avaliar o novo currículo no nível perceptivo.

Para Goodson (2008) nas histórias de vida, as narrativas representam mais do que memórias, pois revelam o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de reconhecer no docente a consciência de seu potencial, 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.

Dessa forma, usaram-se as 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 a análise do currículo como construção da identidade docente na formação de professores e profissionalização docente para a educação básica, nas narrativas dos licenciandos do 4º e 8º períodos.

Análise do Currículo como Construção da Identidade Docente para a educação básica: recorte da pesquisa de mestrado na UVA, em Sobral, Ceará

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.

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.

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.

Parafraseando 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 concordar com o autor.

Outros destacaram a vocação, além da influencia 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 (1984) e Silva (2002) 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 que 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 nesta 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.

No que diz respeito ao item vocação e interesse pela área, o Entrevistado A respondeu que desde pequeno gostava da área, ou seja, vocação, além do interesse pelo campo de estudo.

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. No depoimento do referido aluno, foi perceptível o quanto a escolha profissional está relacionada aos significados e importância atribuídos aos desejos e à profissão considerados 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 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 podem-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 G e L declararam que a opção decorreu da baixa concorrência e o Entrevistado P acrescentou, além da baixa concorrência, a questão de ser pela manhã.

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, prevaleceu 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.

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.

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 serem professores na escola.

Neste 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 à, 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.

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 se referiram à docência.

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.

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

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 (C e D) relacionaram-se às influências desde a infância e o segundo, acrescentou a familiarização com a “Ciência geográfica”, os professores e colegas do curso.

Dois entrevistados (J e Q) 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” (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.

Para culminar estas reflexões, traz-se o pensamento de Pimenta:

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 (1999, p.42).

Corroborar-se com 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 repercutiram na identidade docente, ou seja, ser professor. Assim, se 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.

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 bachareis 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 aos saberes profissionais e ao perfil dos cursos, importantes para a melhoria da formação de professores.

Considerações Finais

As leituras sobre o currículo como construção da identidade docente e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, mediante recorte da pesquisa de Mestrado em Educação Brasileira, linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação Curricular, na Universidade Federal do Ceará- UFC suscitaram as seguintes considerações finais:

Resultados das narrativas dos 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 serem 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.

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 de professores e profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.. A Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. In: **forGrad em revista**. Vitória, n. I, 2006. p.6.

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

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

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

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

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

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.18 e 42.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p.56.