



- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 21ª ed.
- SANTOS, Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ZABALLA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais**. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul LTDA. 1999.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista do Professor

1. Qual a sua formação?
2. Como avalia as condições de trabalho e a política educacional?
3. Quais são as suas principais dificuldades?
4. Como concebe a relação professor-aluno?
5. Como avalia?
6. Como planeja e como avalia a atividade de planejar?
7. Como vê a questão da centralidade / importância do conteúdo e referencial metodológico que fundamenta sua ação docente?
8. Você participa de encontros de professores e/ou cursos de atualização? Com que regularidade? Eles são válidos ou não? Por quê?
9. Qual a sua linha de trabalho? Como você desenvolve suas aulas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS

1. Como percebe a universidade e a sua relação com a realidade da Escola Pública?
2. Como avalia os conhecimentos adquiridos na universidade?
3. Como avalia a função do professor?
4. Qual a sua expectativa em relação ao seu processo de formação?

OUTROS ASPECTOS OBSERVADOS

- Quanto ao planejamento das atividades de ensino;
- Quanto ao trabalho em sala de aula;
- Quanto às atitudes(postura ético-profissional) em sala de aula.
- Quanto às sistemáticas de avaliação do aprendiz discente.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA AVALIAÇÃO DOS DILEMAS E DESAFIOS VIVENCIADOS NO ENSINO SUPERIOR

*Lídia Azevedo de Menezes
Nicolino Trompieri Filho*

Introdução

Este trabalho é um recorte de nossa dissertação de Mestrado em Educação Brasileira/ Universidade Federal do Ceará- UFC, na Linha Avaliação Educacional, realizado no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral-Ceará, no qual nos propomos avaliar a formação de professores mediante os dilemas e desafios vivenciados pelos docentes do curso supracitado, levando-se em consideração que observamos e acompanhamos a atuação docente desde 2006.

Nesse sentido, nossa pesquisa constitui-se em um estudo de caso, e concordamos com Vianna (2000), ao afirmar que: os adeptos da avaliação naturalista vêem 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.

Como sabemos as universidades hoje se encontram regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96, a partir da 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 desnecessário da duração dos cursos de graduação.

Diante do atual contexto foi que, estruturamos as discussões através da explicitação da abordagem teórico-meto-



dológica no item ESTUDO DE CASO: trilhas de uma avaliação curricular numa perspectiva responsiva, em seguida relatos das nossas primeiras aproximações para delineamento do objeto de pesquisa, posteriormente apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais: Dilemas e Desafios para a Docência Universitária na Construção da Identidade Docente, no qual foram analisados os dados preliminares obtidos mediante entrevista semiestruturada com alguns licenciandos do curso e uma professora geógrafa efetiva, além de observação participante, análise do atual projeto político-pedagógico, da nova proposta curricular, bem como conversa com o coordenador.

Nossa intenção é que uma pesquisa no âmbito da Avaliação Educacional, especificamente na perspectiva da Avaliação Curricular propicie através de relatório final com *feedback* que será dado ao Curso de Licenciatura pesquisado, a possibilidade de analisarem os resultados encontrados a partir da análise documental, observação participante em reuniões e eventos que abordaram a implementação do novo currículo, e percepções dos licenciandos, além de responder a nossas indagações como pesquisadora, inserida no grupo sobre metodologias de avaliação curricular, onde trilhamos um caminho avaliativo e explicitamos os princípios epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos, que permearam nossa caminhada no decorrer da presente pesquisa, almejando descobrir dessa forma se o atual currículo tem contribuído na construção da identidade docente, tornando a formação inicial menos fragmentada.

Assim, esperamos que ao término das nossas reflexões tenhamos apontado análises acerca dos dilemas e desafios postos para a Docência Universitária, ou seja, um debate que emerge como campo profícuo para realizações de pesquisas mediante as influências do currículo prescritivo, perceptivo e em ação na construção da identidade docente dos futuros professores que atuarão na educação básica.



Estudo de Caso: trilhas de uma avaliação curricular numa perspectiva responsiva

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

Vianna (2000) nos 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 estudo de documentos, comportamentos típicos de uma avaliação qualitativa, na qual se inclui um estudo de caso.

Dessa forma, foi no intuito de avaliar como a formação inicial contribuiu para construção da identidade docente que optamos por realizar 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.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a descrição, que está intimamente associada ao trabalho de campo. André (2005) afirma que a etnografia é uma descrição densa, e explica que o etnógrafo enfrenta, de fato é 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 forma apreender e depois apresentar.

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

Assim, valorizamos as falas de uma amostra dos atores sociais do curso, pois são estes que de fato vivenciam o currículo nas suas diversas dimensões e apresentaram uma leitura ou visão fidedigna, real, da sua realidade.



Vale ressaltar que optamos por uma adaptação do modelo avaliativo responsivo, pois Stake (1967 apud Vianna, 2000), afirma que para 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.

Nesse sentido, utilizamos os três elementos envolvidos na descrição e julgamento (antecedentes, interações e resultados), e produzimos um relatório, porém o julgamento, de forma responsiva, caberá aos usuários da avaliação, como aos professores e licenciandos 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 atual 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, a partir das percepções dos entrevistados.

Por conseguinte, apresentamos como ocorreram nossas primeiras aproximações do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Primeiras Aproximações do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA/ Sobral – Ceará

Nossas primeiras aproximações ocorreram em 2006, através de participações em bancas de monografias, ocasião em que observamos 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 outros assuntos.



Em 2007, atuamos como professora colaboradora do Curso de Pedagogia, a experiência de termos ministrado a disciplina de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I, permitiu-nos observar, durante as aulas com os licenciandos, o distanciamento que estes percebiam do que estavam aprendendo em relação à prática docente, afirmando que os textos utilizados nas disciplinas eram muito complexos e não contribuíam para o ensino da geografia, além de métodos de ensino inadequados, o que gerava desmotivação na aprendizagem. Outro aspecto perceptível era a pedagogia como um apêndice do curso, ou seja, não havia interação entre os professores de geografia e pedagogia, o que na nossa concepção inviabilizava o ensino com enfoque interdisciplinar, desarticulando os saberes e fragmentando a formação dos licenciandos.

Durante os dias 03 a 05 de março de 2009, tivemos a oportunidade de participarmos como observadora do Seminário: “O Trabalho de Conclusão de Curso e as Práticas Curriculares de Ensino no Curso de Licenciatura em Geografia da UVA”, onde tivemos 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 a 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 prevêm 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 “no-



vos” 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 licenciados em geografia.

Dessa forma, durante o Seminário e observação participante nas reuniões do Colegiado, podemos constatar a preocupação e o envolvimento dos professores efetivos do Curso de Geografia. Os mesmos são na sua maioria geólogos, ou seja, admitiram que sua formação pedagógica é frágil e assumiram que os desafios postos mediante as Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica que os colocam na condição de repensar a sua formação para que possam de fato está preparando os futuros docentes para a educação básica.

Na ocasião, alguns professores confessaram que as práticas de orientações monográficas 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, evidenciamos que estas voltavam-se para o bacharelado, inclusive citando-se como exemplo um projeto de pesquisa apresentado, que estava norteado nesses princípios teórico-metodológicos.



Da nossa participação como observadora participante surgiu o convite para ministrarmos a disciplina Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente, na qual podemos afirmar que a mesma, juntamente com as experiências profissionais citadas e nossos estudos acadêmicos constituíram o delineamento da pesquisa para uma avaliação curricular, tendo como foco como outrora citado, a identidade docente do professor de geografia que atuará na educação básica.

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

Em virtude do contexto apresentado é que apresentamos a seguir uma análise das influências do currículo na construção da identidade docente, buscando refletir os desafios ora apresentados para a formação de professores, compreendendo dessa forma, como se dá a contribuição do currículo e avaliando-o a partir das percepções dos licenciandos e de uma professora geógrafa efetiva, além de análise documental do atual projeto político-pedagógico do curso, observação participante e conversa com o coordenador.

Diretrizes Curriculares Nacionais: Dilemas e Desafios para a Docência Universitária na Formação de Professores

Anastasiou (2006), afirma que 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 à 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.

Constatamos assim, que o discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais desafia os docentes universitários a tornarem-se mediadores entre a ciência e os conteúdos programáticos, reorganizando o currículo a partir dos saberes dos estudantes, 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.

Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c), 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 80, 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 por parte dos professores, uma ampla preparação profissional e maior autonomia na condução de suas atividades profissionais.

Dessa forma, mister se faz, trazermos à tona algumas reflexões acerca do currículo e identidade docente, ou seja, como os docentes universitários estão lidando com os novos desafios posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

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



Corroborando Berticelli (2005, p. 160) afirma:

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.

Entretanto percebemos que o currículo, muitas vezes, tem servido mais para impor do que para contribuir com a vontade de um sujeito.

Em se tratando da construção da identidade docente, apresentaremos dados preliminares da entrevista semi-estruturada realizada com alguns licenciandos do 4º período do curso supracitado e mostraremos o que pensam a respeito autores como Pimenta (1999), Silva (2002), Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c) e Anastasiou e Pimenta (2008).

Percebemos que, dos 35 alunos, apenas 4 demonstraram interesse pela docência. Para nós, enquanto professora de Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente, esse fato representou indícios que contribuíram para o delineamento do nosso objeto de estudo, ou seja, o currículo prescritivo e em ação na construção da identidade docente do futuro professor que atuará na educação básica.

A partir de então passamos a questionar: quais as influências do currículo na construção da identidade docente do professor de geografia? Quais as relações entre o currículo prescritivo, perceptivo e em ação e a construção da identidade docente? Em que momentos o currículo aponta para a identidade docente? Como os licenciandos avaliam o novo currículo na construção da identidade docente? Como a docência universitária está lidando com os novos desafios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores?



Ao perguntarmos sobre os motivos que os levaram a optar pela licenciatura em geografia, obtivemos as seguintes respostas: “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”.

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.

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

Preocuparam-nos as respostas dos entrevistados, pois percebemos que a maioria optou pelo curso pela baixa concorrência e poucos por uma identificação com a área. A segunda pergunta relacionou-se com a identificação com o curso. Houve afirmações como: “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”.

Corroboramos novamente o pensamento de Pimenta, pois a identidade profissional está conectada com o significado social que atribuímos à profissão. Nesse sentido, a história de vida e suas representações repercutirão na identidade docente, ou seja, no ser professor.

Em relação às percepções acerca do curso, os entrevistados afirmaram que:

É um curso amplo em termo de trabalho; é um curso bom devido à quantidade de profissionais qua-

lificados e da aula de campo, porém possui vários laboratórios pouco utilizados pelos alunos; percebe 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.

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

Outro fato, que despertou-nos a atenção foi um momento vivenciado na reunião do colegiado, na qual uma das professoras do 2º período também afirmou preocupar-se com a fala dos licenciandos, pois os mesmos não desejam ser professor, querem ser bacharel. A posição de dois professores 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.

Percebemos através das falas e expressões corporais que os professores acima não demonstraram interesse pela docência, vendo-a como se fosse algo que aconteceu em suas vidas por acaso ou por necessidade que os levaram 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 um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.

Entrevistamos uma professora geógrafa efetiva, com a finalidade de compreender suas percepções acerca dos desafios apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior.

Assim, perguntamos se o currículo está voltado para a licenciatura, e obtivemos a seguinte resposta:

Ele é só licenciatura em geografia porque a partir daí a gente teve que seguir as diretrizes curriculares e a geografia sofreu muito mais com a DCN do que os outros cursos porque tradicionalmente teve uma resistência de separar a formação do bacharel, da formação do licenciado.

A resposta obtida pela entrevistada veio a confirmar nossas observações em relação às monografias apresentadas, como explicitamos anteriormente e as resistências dos docentes universitários em realizar um curso somente voltado para a licenciatura, ou seja, a professora aborda as tensões e desafios postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que nos levou a necessidade de analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso e a matriz curricular.

Conforme Veiga (1996), um Projeto Político-Pedagógico corretamente construído ajuda a pensar um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e torna-se possível de provocar mudanças.



No intuito de percebermos se houveram mudanças no documento prescritivo para estabelecermos comparativos com o currículo em ação, foi que analisamos o Projeto Político-Pedagógico observamos que o currículo anterior à reforma curricular do curso em questão baseava-se no clássico sistema 3+1 adotado nas licenciaturas das universidades brasileiras desde a década de 1930, onde o licenciando cursava um tronco comum (em 3 anos), geralmente voltado para o Bacharelado, e, ao final, eram acrescentadas algumas disciplinas pedagógicas (em 1 ano).

Com este modelo, acreditava-se que o aluno teria uma sólida formação específica, estando, portanto, apto a ser um bom geógrafo (bacharel ou licenciado).

No que diz respeito à matriz curricular, esta por sua vez, incorporou os princípios de flexibilização e da interdisciplinaridade, compreendendo diferentes dimensões, a saber: uma dimensão prática, uma dimensão específica, uma dimensão pedagógica geral e uma dimensão pedagógica específica.

Outra indagação realizada à professora geógrafa efetiva relacionou-se as mudanças consideradas importantes no novo currículo, e a mesma respondeu:

Tomada de consciência embora muito lenta por parte dos professores, a gente tem que salientar que a grande maioria dos nossos professores são bachareis e não licenciados, de que é necessário o tempo todo ter a compreensão que nós estamos formando professores.

Dessa forma, concordamos com Nóvoa, quando afirma:

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 (NÓVOA, 1995a, p. 17).



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

Questionamos junto à respectiva entrevistada se percebe dificuldades da docência universitária diante das novas exigências para a Formação de Professores. Conforme a professora:

Eu ainda vejo uma grande resistência dos professores, mesmo que parte participaram da reforma ainda são extremamente corporativista na hora de zelar pela formação pedagógica. Muitas vezes eles se apresentam com toda uma carga valorativa, mas assim o que eu ainda percebo são as disciplinas pedagógicas vistas como separadas da formação do conteúdo da geografia, ou então é dada a formação do professor, a participação da geografia para a formação do professor muitas vezes é somente para as disciplinas que tenham a nomenclatura de ensino, em geografia: metodologia do ensino em geografia.

Guimarães (2004), afirma que tratando-se de cursos de licenciaturas, 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.

Concordamos com Guimarães em relação à intencionalidade de formar professores, pois a partir do depoimento aci-



ma começamos a perceber as influências da relação docente-aprendiz na construção da identidade docente dos futuros professores de geografia que atuarão na educação básica.

Conversando com o coordenador do curso, o mesmo afirmou que já vem observando esses aspectos, e que tinha uma preocupação, pois a partir do 4º período os licenciandos estavam-se evadindo do curso, justamente pela falta de interesse na docência. Segundo o coordenador, uma conversa já vem ocorrendo com os licenciandos, demonstrando a importância do novo currículo voltado para a licenciatura, pois o mercado de trabalho de Sobral apresenta maior demanda para o professor geógrafo, que para o bacharel. O coordenador acredita que o interesse pelo bacharelado decorre de status profissional, pois os licenciandos acreditam que, sendo pesquisadores, terão maior valorização profissional.

Por último, perguntamos aos entrevistados quais eram suas expectativas em relação à docência, e alguns responderam que:

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-nos pensar quão grandes são os desafios postos para a Formação de Professores, onde currículo, formação e cultura entrelaçam-se e contribuem na construção da identidade docente do futuro professor que atuará na educação básica, e que sem dúvida, não podemos deixar de levar em consideração que as exigências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instigam mudanças na docência universitária.

Conclusão

Resultados parciais apontaram que a opção dos licenciandos pela licenciatura em geografia foi decorrente da baixa concorrência no vestibular, somente alguns afirmaram identificação com a área, porém a maioria não deseja ser docente e sim bacharel, argumentando a desvalorização da docência, enquanto sendo bacharel teria status profissional, o que nos levou a refletir acerca das influências do currículo na construção da identidade docente.

No que diz respeito à Formação de Professores, mister se faz buscar gestar um currículo diferenciado, que por sua vez demanda a incorporação de novos conhecimentos direcionados às necessidades dos licenciandos, bem como a diversificação e flexibilização dos conhecimentos e saberes, articulação da prática de pesquisa à ação pedagógica e o redimensionamento do sentido epistemológico da formação do professor à epistemologia da prática.

Acreditamos que os resultados obtidos contribuíram para a avaliação do currículo prescritivo, perceptivo e em ação na construção da identidade docente do professor de geografia que atuará na educação básica, pois, a nosso ver o processo de formação de professores, ocorre a partir dos múltiplos elementos que produzem as relações culturais no currículo em ação.

Compreendemos, com base nos dados apresentados, que a construção da identidade docente para a educação básica



perpassa não somente o currículo prescritivo, mas também os múltiplos elementos que produzem as relações culturais, o perfil dos docentes universitários e dos licenciandos, a interação professor-aluno, o processo ensino-aprendizagem, as articulações entre as disciplinas do curso, que foram vivenciadas no currículo em ação e influenciaram na construção da identidade docente do futuro professor de geografia.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C. A Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. *ForGrad em revista*. Vitória, n. 1, p. 5-8, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BERTICELLI, I. Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 159-176.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. 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**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- 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.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (orgs). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.



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.

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.

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

STAKE, R. E. The Countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68, nº 7, p. 523-540, 1967. In: VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000, p.128.

_____. **The Art of Case Study Research**. SAGE Publications, 1995.

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

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FALÁCIAS E REALIDADES NA FORMAÇÃO DESSES PROFESSORES

Jane Marinho da Silva

Joana Darc Ferreira de Macedo

Rosana Muniz de Medeiros

Introdução

A educação se constitui como um processo de formação intrínseco ao ser humano, é a condição da perpetuação da sua espécie. Ao nascer o ser humano se insere num processo educacional e dele fará uso até o fim de sua vida. As primeiras aprendizagens se dão no seio da família, ou mesmo nos grupos privados entre os sujeitos. Segundo Carlos Brandão apud Libâneo:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) (sic) Não há uma forma única nem um único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (LIBÂNEO, 1998, p. 20).

Desta forma pode-se concluir que a escola não é o único lugar onde se aprende. O ser humano também aprende através das experiências e das relações que desenvolve dentro da sociedade. No entanto, com o passar dos tempos, pela importância que o conhecimento adquiriu dentro da sociedade, a escola passou a ser um campo privilegiado do saber, mas nem por isso