



Poços de Caldas

2º Congresso Nacional de Educação

www.educacaopocos.com.br 08 e 09 de Jun

EIXO TEMÁTICO: Formação inicial, continuada e valorização dos profissionais de Educação

FORMA DE APRESENTAÇÃO: Resultado de Pesquisa

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL, NA ESPANHA E EM PORTUGAL

Rita de Cassia Gromoni Shimizu¹

João Pedro Pezzato²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo investigar a relevância atribuída às novas tecnologias na estrutura curricular de cursos de formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa utilizando-se de análise documental (vigente em 2013) e de análise de conteúdo com uso de software. Apesar da relevância apontada nas referências teóricas, tanto nas instituições brasileiras, como nas europeias, ficou evidente a ausência de preocupação com a inserção de tecnologias na formação inicial de professores de Geografia.

Palavras Chave: Formação de Professores; Geografia; TIC.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parcialmente os resultados da tese de Doutorado que teve como objetivo efetuar a leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, a partir da hipótese de que a construção e implementação das propostas formativas das licenciaturas em Geografia encontram-se balizadas, sobretudo, em concepções regulatórias, ou seja, visando prioritariamente ao controle burocrático (SHIMIZU, 2015).

O objeto de estudo foi composto de uma instituição por Região Brasileira, uma instituição da Região da Galícia (Espanha) e uma instituição da Região do Minho (Portugal). No contexto brasileiro, foram selecionados os cursos da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Rio Claro e de Presidente Prudente (Região Sudeste), a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Região Sul), a Universidade Federal de Goiás – UFG (Região Centro-Oeste), a Universidade Federal de Roraima (Região Norte) e a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Região Nordeste). Após a realização do Doutorado Sanduíche na Espanha (PDSE-CAPES), foram incluídas duas Universidades europeias: a Universidade de Santiago de Compostela (USC-Espanha) e a Universidade do Minho (UMINHO-Portugal).

¹ Departamento de Geografia – UNESP – Câmpus de Rio Claro. rgromoni@gmail.com

² Departamento de Educação – UNESP – Câmpus de Rio Claro. jpezzato@rc.unesp.br



Poços de Caldas

2º Congresso Nacional de Educação

www.educacaopocos.com.br 08 e 09 de Jun

As seis universidades brasileiras selecionadas oferecem duas opções aos ingressantes: Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura, foco da pesquisa, habilita o graduado a exercer a profissão de professor de Geografia para o Ensino Básico (Fundamental e Médio), enquanto que o Bacharelado possibilita o credenciamento junto ao CREA, assegurando seu registro profissional e sua participação no mercado de trabalho como geógrafo, apto a desenvolver atividades de consultoria, pesquisa e projetos. No contexto europeu, a estrutura é um pouco diferente. Em virtude do Processo de Bolonha, na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade do Minho, a formação do professor de Geografia passou a ser realizada no Mestrado, após a graduação. Assim, foram analisados os dois cursos de Mestrado da USC e da UMINHO, uma vez que é nesse nível que ocorre a formação pedagógica e a certificação profissional para a docência.

Sendo assim, na tese em questão, foram analisados oito cursos de licenciatura em Geografia e dois cursos de mestrado voltados ao ensino de Geografia, a partir de oito projetos político-pedagógicos (PPP), 10 estruturas curriculares e 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos mencionados.

O presente trabalho tem como foco apresentar os resultados de uma das questões de pesquisa da tese, que teve como objetivo investigar se as estruturas contemplavam a introdução de novas tecnologias.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Tendo em vista a natureza dos dados, optou-se por uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1999) e André e Ludke (1986), utilizando-se, prioritariamente, da análise documental e, também, de entrevistas, pois permitiam a obtenção das informações desejadas e os esclarecimentos necessários diretamente na fonte e no momento desejado.

Uma vez que o universo da pesquisa englobava uma série de documentos, como: PPPs, planos de ensino, estruturas curriculares, legislações e outros, foi necessário utilizar-se, também, da análise documental, na busca de informações relacionadas às questões da pesquisa (ANDRÉ; LUDKE, 1986) e a análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo, com o auxílio do software NVivo³ (BARDIN, 2009).

ANÁLISE DOS DADOS E CONCLUSÕES

As estruturas curriculares analisadas referem-se àquelas vigentes em 2013 e foram acessadas no *site* oficial dos cursos ou, ainda, quando necessário, foram consultados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos brasileiros, a Memória e o Dossiê dos cursos europeus.

A análise indicou certo distanciamento entre o que as pesquisas da área apontam como direcionamento e “mínimo necessário” para a formação de professores e o que de fato prevalece nas instituições analisadas, mesmo levando em consideração as suas distintas realidades.

³ Software comercializado pela empresa Qualitative Solutions and Research Pty Ltd – a QSR International.



Poços de Caldas

2º Congresso Nacional de Educação

www.educacaopocos.com.br 08 e 09 de Jun

No que concerne, especificamente, às estruturas curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia em estudo, ficou evidente a permanência de modelo fragmentado de conhecimento, fortemente disciplinar e voltado a uma estrutura curricular de especialidades. Assim, fica cada vez mais nítida a dicotomia entre os conteúdos específicos da Geografia e os conteúdos específicos da docência com o prevalecimento da formação de professores de Geografia a partir dos conhecimentos específicos de Geografia, tanto no que concerne às disciplinas obrigatórias como às optativas.

Em geral, os cursos se desenvolvem a partir de um tronco comum, com planos de ensino comuns, disciplinas comuns e estrutura comum ao denominado, no caso do Brasil, de “bacharelado”, ou, no caso dos países ibéricos, de “primeiro grau” do ensino superior. Pode-se afirmar que a formação técnica permanece como prioridade de formação. Dessa forma, no geral, fica bem restrita a formação voltada à atuação na docência.

Apesar das novas diretrizes para o Ensino Superior buscarem apontar a intenção de alterar o formato “3+1”, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano de disciplinas pedagógicas, o que se percebe é que, na maioria dos cursos analisados, a carga horária das disciplinas específicas chega a ser três vezes maior que a das pedagógicas. Porém, o que muda, por força da legislação em vigor, é a distribuição das disciplinas ao longo do curso, não estando as pedagógicas concentradas no último ano de formação. Assim, persiste a concepção dos modelos curriculares anteriores, ou seja, a prioridade é dada à formação técnica.

Não se observa, nos documentos analisados, relação entre as disciplinas teóricas/práticas ou específicas/pedagógicas, geralmente, apresentadas de maneira isolada e sem conexão para os alunos, durante o curso.

Da mesma forma, a inserção da pesquisa ainda aparece de maneira tímida nesses cursos e, geralmente, caminha dissociada do ensino. Nem todos os cursos utilizam a possibilidade de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC) na licenciatura, como forma de incentivar e promover a pesquisa e a relação da produção de conhecimento na pesquisa.

Em face da atual realidade, um aspecto que merece olhar mais atento diz respeito ao domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, conseqüentemente, à inserção das tecnologias para o ensino, cujos conhecimentos visam possibilitar diálogo entre a formação de professores ocorrida nas universidades e o cenário existente nas escolas.

Apesar de constar nos documentos a utilização de laboratórios de informática em ações pontuais ou a abordagem da tecnologia em algumas disciplinas, tanto nas instituições brasileiras, como nas europeias, esse continua sendo o grande desafio para os cursos em questão, uma vez que evidenciam a ausência de preocupação com as tecnologias na formação inicial de professores de Geografia, exceção feita, somente no caso da UMinho que possui, em sua estrutura curricular, a disciplina Tecnologia Educativa.

A análise efetuada demonstra que a integração teoria-prática, a articulação ensino-pesquisa, a interdisciplinaridade e a importância do modelo didático-pedagógico, entre outros aspectos, são as principais demandas para a formação de professores, mas isso também evidencia que muitas mudanças são necessárias para que se consiga chegar a uma formação próxima da ideal.



Poços de Caldas

2º Congresso Nacional de Educação

www.educacaopocos.com.br 08 e 09 de Jun

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÚDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-52.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1999.

SHIMIZU, R.C.G. **Leitura curricular da Formação de Professores de Geografia: Brasil, Espanha e Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.