

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: UM (RE) PENSAR COTIDIANO

Curitiba - PR - 05/2015

Luana Wunsch – UNINTER – luana.w@uninter.com

Renata Adriana Garbossa - UNINTER – renata.g@uninter.com

Álvaro Fonseca Duarte – UNINTER – alvaro.d@uninter.com

Investigação Científica (IC): Pesquisa – A4 Documental

Educação Superior

Nível Macro – Sistemas e Teorias em EAD – Teorias e Modelos

Natureza do trabalho – Descrição de Projeto em Andamento

RESUMO

A literatura sobre formação inicial docente ainda, na sua maioria, descreve estruturas de cursos e questões mais específicas locais como o modo de percepção de suas instituições sobre a temática. Assim, a presente investigação relata a construção social desta etapa formativa, designadamente para os cursos de História e Geografia, em especial para os desenhados na modalidade a distância, perante a realidade que os futuros professores encontrarão na educação básica. Partindo de uma revisão documental de cariz qualitativo, o objeto deste estudo é perceber as estruturas que podem ser consideradas como questão do desenvolvimento curricular dos referidos cursos, destacando a questão da sistematização da unidade curricular.

Palavras chave: Ciências Sociais, Formação Inicial, Currículo.

1 Introdução

Dentre tantos desafios que a área educacional encontra perante a realidade social do século XXI, seguramente a formação docente é uma das principais. Afinal como nunca antes, os últimos quinze anos acentuaram o exercício profissional do professor como compromisso de ser formador para a cidadania e para a criticidade, uma vez se que a escola se efetiva como local político e no qual se manifestam os interesses das áreas do conhecimento, dando destaque para as Ciências Sociais.

Ao pensar na formação docente para esta área, particularmente, Kaercher (2003) teorizou que é preciso estruturar, com urgência, ações que efetivem categorias como observação, descrição e análise para que se possa haver uma dinâmica de compreensão do espaço social contemporâneo. Dessa maneira, as reflexões atinentes ao processo educacional podem proporcionar uma melhoria da qualidade de ensino, essenciais para a construção da cidadania plena na sociedade brasileira.

Assim, mudanças significativas na formação inicial, nos programas de ensino e nas políticas educacionais poderão levar a uma nova imagem desse profissional e ressaltar a importância de se ter professores da área das Ciências Sociais que saibam fazer leitura e interpretação crítica do mundo, para que isso seja repassado para as futuras gerações.

Perante tal cenário, o trabalho aqui exposto é o relato da primeira atividade realizada, uma investigação documental e de caráter qualitativo, dos estudos realizados entre as Coordenações dos Cursos de Licenciatura em História e em Geografia, ambos na modalidade a distância, e a Coordenação do Núcleo de Apoio a Pesquisa e Prática Pedagógica de uma Instituição de Educação Superior do Paraná.

O objetivo desse artigo é pensar qual é o estado da arte do pensar pedagógico das áreas no cenário atual, bem como tal conjuntura pode alicerçar o desenho de novas propostas para os respectivos cursos, mais inovadoras e contextualizadas com as necessidades dos alunos, futuros professores da Educação Básica.

O que segue, portanto, é a apresentação dos dados coletados em leituras profundas na literatura especializada e em documentos que regem os cursos em questão.

2 Finalidades Curriculares de um Curso de Formação Inicial Docente

Em um momento em que ocorrem grandes transformações nas relações humanas, culturais, econômicas, políticas, o caráter complexo dos Cursos das Ciências Sociais deve desencadear novos olhares sobre a formação inicial do professor, buscando alternativas que rompam com a homogeneização da formação docente, possibilitando uma intervenção significativa na sociedade.

Na vida dos educadores, a busca pela melhoria da qualidade do ensino deve ser uma constante, partindo desta concepção, entende-se que repensar a ação docente é um desafio cotidiano, principalmente quando se almeja formar um aluno da educação básica como cidadão consciente, crítico, ético, criativo e atuante na sociedade em que vive.

Dentre tantas questões a serem levantadas sobre a formação inicial voltada para a docência do Ensino Fundamental e Médio, uma que está claramente voltada à tona é a divisão entre o 'professor polivalente' (MELLO, 2001; DEMO, 2009). É relevante lembrar que nas décadas de 1970 e 1980, em especial nos países americanos, europeus e asiáticos, multiplicaram estudos referentes aos impactos das novas tecnologias perante a ação docente, revelando já naquela época a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, as escolas buscaram diversificar programas e cursos, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta (SAVIANI, 2007).

Assim, vê-se a necessidade de quais aspectos são fundamentais para refletir cotidianamente a otimização de cursos de formação inicial dos professores que atuam em áreas de tão forte impacto social, em especial para os que têm uma expressiva procura pelos jovens: os da modalidade a distancia. E, nessa perspectiva, um ponto emerge da pesquisa realizada: o pensar no currículo.

Por currículo toma-se o conceito ligado a curso, a percursos, a uma organização de assuntos, ou de conhecimentos, ou de tudo aquilo que deveria se aprender (MASETTO, 2003). Os pressupostos curriculares apontam para uma estratégia de complementaridade do desenvolvimento curricular baseado

nos sistema escolar vigente que seja sinônimo de uma autonomia que contribui quer para o reforço das competências curriculares dos atores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem (PACHECO, 2000) dos formandos.

Assim, para os desenhos de cursos de formação e para o pensar do ensinar e aprender, confirma-se que, em muitos casos, “la elaboración de un plan se limita a un repertorio de matérias, asignaturas y créditos” (MIGUEL, 1998 citado por MINGORANCE, 2003, p. 113), mas como combater esta ideia? Como pensar em programas formativos mais inovadores e que considerem as diferenças pessoais e sociais?

3 Formação a distância dos professores das Ciências Sociais – aspectos gerais

Os cursos de Licenciaturas em Ciências Sociais devem reafirmar e unificar ao seu Projeto Pedagógico as competências e habilidades básicas e específicas do profissional, atendendo o Parecer CNE/CES 492/2001, de 03/04/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Destaca-se, neste momento, o que se refere especificamente à Geografia e à História, por entender que para o bom desempenho docente, o professor deve dominar os conteúdos científicos da área de conhecimento em que se propõe a atuar, e compõe com o disposto na Resolução CNE/CP 01, de 16/02/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena, o perfil dos egressos. Desta forma, amplia as competências e habilidades de caráter específico de sua área de formação agregando aquelas do conhecimento pedagógico.

Nesta linha, os cursos que formam docentes dessas duas áreas específicas, situações de informação e de interação a serem promovidas, podem sugerir que os formandos não aprendam de única forma (MINGORANCE, 2003; MASETTO, 2006), impondo uma coerência ao pensar em técnicas e ações, logicamente coordenadas para dirigir a aprendizagem do futuro aluno para uma criticidade na sua aprendizagem. Verifica-se, portanto,

que pensar nos objetivos (PACHECO, 2000; ALONSO, 2004) das unidades curriculares é:

- refletir sobre os objetivos propostos, em sua globalidade, para dar base ao todo;
- analisar a situação do 'como', 'com quem' e 'onde' se realizará a aprendizagem;
- partir do concreto, pensando como usar da melhor forma recursos e novos conceitos perante a realidade que se irá encontrar na escola;
- pensar em um ensino mais variado, afinal a rotina já se mostrou má companheira do processo de formação docente, pois a mesma nunca é encontrada na escola posteriormente.

Pode esquematizar-se, neste sentido, a dinâmica formativa:

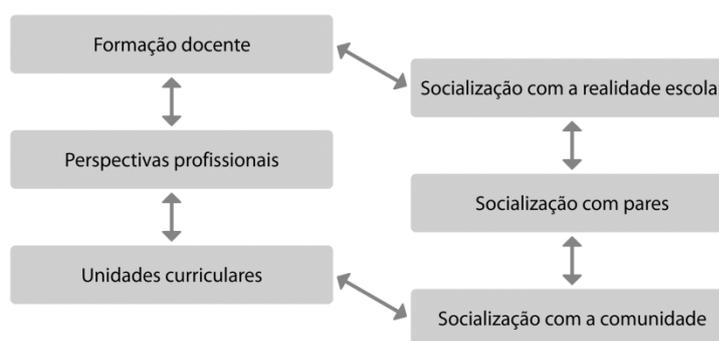


Figura 1: Dinâmica do processo formativo docente. A figura explana a relação dialética entre os elementos sugeridos de composição da formação docente e os aspectos sociais nela implicados.

Entende-se, portanto, que os conteúdos destas unidades curriculares integradoras deveriam ser ponderados com uma composição de múltiplas perspectivas. É fundamental ter presente métodos e procedimentos que validem um paradigma com perspectivas que venham ao encontro com as perspectivas profissionais dos futuros professores por meio das suas experiências pessoais e sociais (TORRES, 2007).

4 Design metodológico

Foi desenhada como base de trabalho uma análise qualitativa de investigação científica, utilizando a proposta de análise documental realizada a partir da leitura dos documentos seguindo os critérios: (i) livros, artigos, teses e

blogs que envolvessem o tema e (ii) documentos legais com base às diretrizes do Ministério da Educação.

Tornou-se indispensável, portanto, verificar tais documentos na tentativa de averiguar como poderia proceder a administração de tais formações em contexto de formação inicial. Todos os documentos foram catalogados, tendo como critério estabelecido para tal organização a operação pela qual se identifica o documento em função de suas características formais, tais como o autor, o título, o ano de publicação assim como o tema da obra.

As leituras e interpretação tiveram um papel central, para cada documento foi criada uma ficha de leitura contendo resumo, referência da publicação, além de algumas transcrições de trechos que foram utilizados posteriormente na análise dos dados.

5 Análise dos dados

Durante a análise documental, verificou-se que ainda neste início de século XXI há um grande abismo entre várias formas de pensar e de ensinar, os quais ficam relegados a um segundo plano, levando a crença de que existe uma dicotomia entre o cidadão, o pesquisador e o professor.

Destacando os Cursos de História Geografia, pode-se verificar na Literatura que:

História: O grande desafio para a formação de professores de História no Século XXI é adequar o discurso ao mundo real, abandonando utopias ultrapassadas e o dogmatismo simplista. É preciso alinhar o ensino da História a nova realidade, não só rica em conteúdo, mas socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia. O professor de história precisa ter conteúdo, erudição, cultura. Afinal, o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando. Para tal, é preciso que conheça tanto um quanto o outro, pois é a partir desses dois universos culturais que o professor realiza seu trabalho, em linguagem acessível.

Geografia: O grande desafio do profissional de geografia no século XXI é a adoção de ações pedagógicas inovadoras que promova o processo de ensino geográfico, por meio do uso adequado das mídias, leitura cartográfica, jogos pedagógicos, enfim de um planejamento ambiental e urbano flexível. É

basilar que o docente contextualize as informações habituais ao ensinar e que os conteúdos contemplem as experiências do estudante.

Para a análise da mudança e da gestão educativa, perante tais necessidades de ambas as áreas, em uma perspectiva curricular para os cursos *e-learning* e *blended-learning*, constatou-se que a gestão de problemas permanentes, cujas soluções se situam em tempo e contextos específicos e deveriam ser aplicadas a partir da análise de políticas curriculares, identificados por quatro categorias, as quais foram descritas com base em Pacheco (2000):

a) *Modelo de política centralista*, no qual o papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos governamentais na implementação de orientações e programas definidos.

b) *Modelo de política descentralista*, no qual o papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular opera mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas.

c) *Modelo de política centralista e descentralista*, o qual prevalece a perspectiva normativa, porém com itens da política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas.

d) *Modelo de política descentralista e centralista*, no qual há predominância das componentes profissional dos atores e institucional dos territórios locais. A descentralização se verifica tanto nos discursos como nas práticas curriculares.

Dá-se destaque, portanto, para as estratégias 'c' e 'd', pois enfatizam o papel dos atores responsáveis não apenas pela planificação legal das normativas destes cursos, mas da aplicação prática dos mesmos, pensando em uma perspectiva da criação de situações de aprendizagem contextualizadas sob uma ótica socioeconômica e política¹ (TECR, 2010, p. 22). Não restam dúvidas, que a aprendizagem é muito influenciada pelo contexto social do qual os professores proveem, diante disso, percebe-se que é preciso fornecer uma revisão não apenas nos objetivos propostos pelos

¹ *decisions about creating learning situations is helped by these explanations. Similarly, ever changing socio-economicpolitical perspective in the society influences teacher perceptions and their convictions*

professores em sala de aula, mas a partir de uma ênfase ao seu cenário social e político.

Para pensar neste aspecto político como alicerce da reflexão social da formação inicial, especificamente como base da profissionalização docente, é possível verificar os pontos que são fundamentais de serem pensados na estrutura de cursos de formação a distancia, e com base em Romanowski e Martins (2011, p. 120) pode-se destacar:

- cursos que não possuem identidade, que em momentos formam especialistas plenos da área e em outros momentos formam um professor;
- cursos que ainda são concebidos considerando que uma formação teórica sólida garante uma prática consequente;
- inconsistência nas propostas do estágio, com inviabilidade de orientações efetivas dos alunos, e a modulação das turmas com número excessivo de alunos a serem orientados e acompanhados;
- propostas de formação que raramente incluem poucas inovações na articulação com as atuais necessidades e desafios da educação básica, como a inclusão, a diversidade, a violência, o que mantém a formação centrada no domínio acadêmico dos conhecimentos específicos, mais articulados com a licenciatura plena que na docência.

6 Conclusões

Para a melhoria da Educação Superior em geral e que vem ao encontro da conjuntura investigada, buscar confluência entre o conhecimento e a investigação pode ser considerado como distinção entre conhecimento técnico e conhecimento científico contextualizado. O primeiro deriva-se de forma direta por meio de tarefas que se exige a quem as desempenha uma rotina necessária em um determinado contexto. Já no segundo, é necessário demonstrar a compreensão da situação com capacidades de discernimento das ações realizadas. A partir destes dois pontos, percebe-se que os sistemas de formação inicial docente ainda são projetados em torno de tais aprendizados, verificando que o desafio é tentar criar oportunidades não apenas de transmissão, mas de desaprender e reaprender, em seguida (WHEELER, 2012).

E então, o que seria necessário para que as escolas superiores de educação da modalidade a distância comecem a pensar nesta estruturação para seus currículos? Entra-se assim em um novo ponto a salientar, o qual pode ser aplicado basicamente como estratégia metodológica central da identificação das relações para cada período de estudo, entre configurações da visão de como será o professor ao final da formação inicial (LOPES, 2007), pois bem, fala-se das unidades curriculares a serem propostas nestas formações-base.

Pode-se concluir que é preciso sublinhar que pensar a formação docente é referir-se a: (a) não ser uma prática individualizada, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, (b) exigir tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas, “sugerindo-se uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, e (d) implicar formas de divulgação pública dos resultados” (NÓVOA, 2002, p. 259), pois o conhecimento não representa uma verdadeira imagem da realidade, mas oferece uma parcela da experiência real de um objeto artificial² (NYGAARD, HØJLT e HERMANSE, 2008, p. 36).

Nesta experiência da realidade que deve ser proposta eficazmente nos currículos de formação docente, a construção dos planos de estudo exige precisar alguns aspectos (MINGORANCE, 2003; AMIGUINHO, 1992; CANÁRIO, 2002):

- a seleção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem o perfil acadêmico e profissional da titulação;
- a delimitação e justificação das unidades curriculares em torno das quais se estruturam os processos de ensino e aprendizagem;
- a organização das propostas inovadoras que oferece o plano tanto em relação aos conteúdos, como aos métodos ou os sistemas de planejamento e implantação.

Finalmente, os estudos do grupo continuarão no sentido de confrontar os pressupostos vistos nesta investigação com as perspectivas de necessidades formativas dos alunos dos Cursos de História e Geografia.

² “the Knowledge does not represent a true image of reality, but is rather a perceptual experience of reality, an artificial object”

7 Referências

- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Alonso, L. (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. Em: *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001*.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 01/2002*.
- Canário, R. (2002). Escola: Crise ou mutação? Em: *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Demo, P. (2009). *Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: ATLAS.
- Kaercher, N. (2003). Desafios e utopias no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et. al. (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 173186.
- Lopes, A.(2007). *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento/CIIE.
- Masetto, M. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.
- Masetto, M. (2006). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. Em: Masetto, M. (2006). *Docência na universidade*. 8 ed. São Paulo: Papyrus.
- Melo, J. & Silva, R. (2009). Investigando sobre as concepções e a compreensão das tecnologias na educação. *E-Currículo*. 4(1). Acedido em Dezembro de 2011 através de www.pucsp.br/ecurriculum.
- Mingorance, P. (2003). Metodología de enseñanza universitaria. la mejora de la situación de enseñanza em lãs aulas universitárias. Em: Ruiz, C. (coord). *Enseñanza y aprendizaje em la educación superior*. Sevilha: Octaedro.
- Nóvoa, A. (2002). Espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. Em: *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nygaard, C., Højlt, T. & Hermanse, E. (2008). Learning-based curriculum development. *High Education*, 55, 33–50.
- Pacheco, J. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*. 21 (73).
- Romanowski, J. & Martins, P. (2011). Formação do professor para a educação básica nos cursos de licenciatura. Em: Ens, T. & Behrens, M. *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (130), 199-134.
- TECR (2010). *Teacher Education for Curriculum Renewal*. Acessado em Janeiro de 2015 em http://www.ncert.nic.in/new_ncert/ncert/rightside/links/pdf/focus_group/teacher_edu_final.pdf.
- Torres, P. (2007). *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Curitiba: Senar.
- Wheeler, S. (2012). *Digital learning futures*. Plymouth University.