



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

Rita de Cassia Gromoni

rgromoni@gmail.com¹

João Pedro Pezzato

joao.pezzato@unesp.br

Resumo

O presente trabalho teve 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. Para o proposto, foram selecionadas seis instituições das cinco Regiões brasileiras e, no âmbito estrangeiro, foram incluídas duas Universidades europeias: a Universidade de Santiago de Compostela (USC-Espanha) e a Universidade do Minho (UMINHO-Portugal). Foram analisados oito Projetos Político-Pedagógicos (PPP), para o caso brasileiro, a Memória para o espanhol e o Dossiê para o português, além de 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias, 10 estruturas curriculares vigentes em 2013, legislações e outros documentos, de oito cursos de licenciatura em Geografia e dois cursos de mestrado voltados ao profissional do ensino de Geografia. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizou-se, prioritariamente, da análise documental e, também, de entrevistas. Considerando um amplo montante de documentos, foi necessário utilizar-se, também, da análise de conteúdo, com o auxílio do software NVivo. A análise indicou certo distanciamento entre o que as pesquisas da área apontam como proposições de avanços para o campo da formação de professores e os documentos das instituições analisadas. Apesar de haver registros indicativos para o emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos documentos dos cursos em estudo, o uso efetivo de tecnologias para o ensino parece ser um grande desafio para os cursos em questão, uma vez que foi evidenciada a ausência de preocupação com as tecnologias na formação inicial de professores de Geografia. Merece destaque a exceção observada para o caso da UMINHO que possui, em sua estrutura curricular, a disciplina Tecnologia Educativa. As instituições brasileiras e as europeias possuem diferenças estruturais significativas com relação aos processos de formação para a docência em Geografia. Entretanto, ficou evidente a ausência de preocupação com a inserção de tecnologias na formação inicial de professores de Geografia nas universidades dos dois continentes.

Palavras-chave: Geografia, Currículo, TIC.

¹ Esse trabalho apresenta resultados obtidos na Tese de Doutorado, desenvolvida na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro – SP, com financiamento parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – PDSE/CAPES.

Introdução

Este 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. Configura-se como um recorte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi o de efetuar a leitura curricular de cursos de 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).

Trajetória da pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi composto por uma instituição de cada 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).

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 realizar atividades de consultoria, pesquisa e projetos.

No contexto europeu, a estrutura é diferente. Em virtude do Processo de Bolonha, 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.

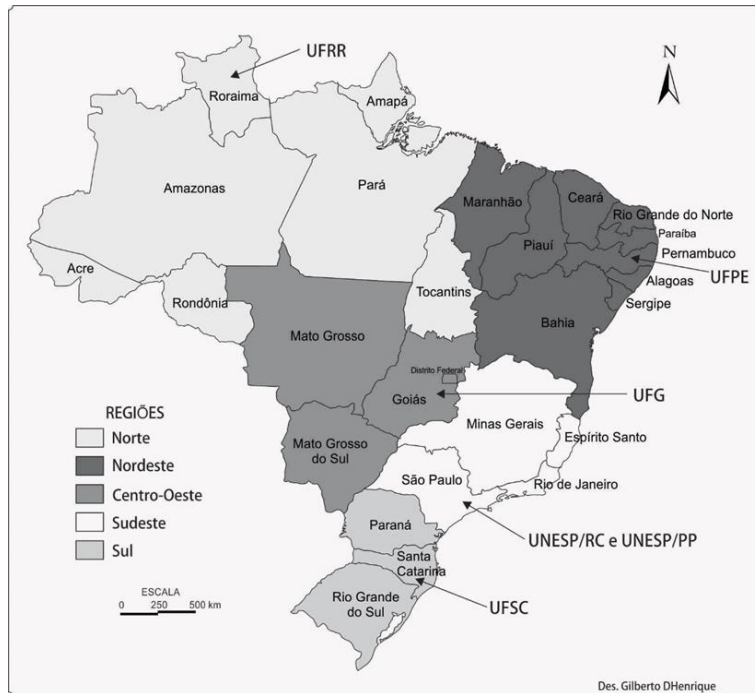


Figura 1 – Distribuição dos Cursos de Graduação em Geografia Analisados no Brasil, segundo as Regiões Brasileiras.



Figura 2 – Distribuição dos Cursos de Graduação em Geografia Analisados na Espanha e em Portugal.

Sendo assim, foram analisados oito cursos de licenciatura em Geografia e dois cursos de mestrado voltados ao profissional do ensino de Geografia. Destes cursos, foram analisados oito Projetos Político-Pedagógicos (PPP), para o caso brasileiro, a Memória, para o espanhol, e o Dossiê, para o português, além de 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos mencionados, 10 estruturas curriculares vigentes em 2013, legislações e outros.

Para análise das estruturas curriculares, dos programas das disciplinas dos cursos selecionados, além dos documentos de natureza diversa que foram integrados ao *corpus* da investigação, o currículo foi tomado como objeto cultural que representa uma dimensão da cultura da instituição a que se refere. As instituições de ensino, como universidades e escolas de educação básica, produzem uma cultura original que perpassa a cultura social mais ampla, como apontam Chervel (1990) e Goodson (2008, 2007 e 1995). Assim, o currículo foi entendido como construção social, fruto de um processo pelo qual se inventa uma tradição, como aponta Goodson (1995), com base em Hobsbawm (1997).

Nessa perspectiva, o currículo escrito é observado como um testemunho visível de uma lógica escolhida para legitimar um processo de escolarização. Entendido como resultado de uma seleção a partir de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, o currículo que compõe:

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade na medida em que prepara a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades. Elas se tornam entidades culturais como outras que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza (CHERVEL, 1990, p. 220).

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.

Segundo André e Ludke (1986), as vantagens de se utilizar a análise documental é que os documentos constituem uma fonte estável e rica (podendo ser consultados várias vezes e



servir de base a diferentes estudos), uma fonte poderosa (de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações), uma fonte natural de informações (surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto) e uma fonte não reativa (permite a obtenção dos dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento). Além disso, o custo é baixo e requer apenas tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar.

O método utilizado para a análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo, com o auxílio de software, conforme destaca Bardin, porque

o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a “outras coisas”. Estes saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica... (BARDIN, 2009, p. 40)

Ainda segundo a autora, apesar da semelhança que possa existir, a principal diferença entre as análises documental e de conteúdo é que:

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2009, p. 48),

Para realização da análise dos dados seguimos as orientações, ou passos operacionais, indicadas por Bauer (2002), que define a análise de conteúdo como “um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas”. Para o autor, a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminam em descrições numéricas de algumas características do corpus do texto e, também, é dada relevância aos “tipos”, “qualidades”, e “distinções” observadas nos materiais pesquisados. No caso de nossa investigação, oito Projetos Político-Pedagógicos (PPP), 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos mencionados, 10 estruturas curriculares, documentos institucionais (como legislações e registros oficiais), como apontado anteriormente. Nesse sentido, apresentamos abaixo uma síntese dos procedimentos empregados para a análise documental, como sugere Bauer (2002):

Passos na análise de conteúdo

1. A teoria e as circunstâncias sugerem a seleção de textos específicos.
2. Faça uma amostra caso existirem muitos textos para analisá-los completamente.
3. Construa um referencial de codificação que se ajuste tanto às considerações teóricas, como aos materiais.
4. Faça um teste piloto, revise o referencial de codificação e defina explicitamente as regras de codificação.
5. Teste a fidedignidade dos códigos, e sensibilize os codificadores para as ambigüidades.
6. Codifique todos os materiais na amostra, e estabeleça o nível de fidedignidade geral do processo.
7. Construa um arquivo de dados para fins de análise estatística.
8. Faça um folheto incluindo a) o racional para o referencial de codificação; b) as distribuições de frequência de todos os códigos; c) a fidedignidade do processo de codificação.

Figura 3 – Passos para análise de conteúdo, com base em Bauer (2002, p. 215).

Análise dos dados

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.

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.

Considerações finais

O uso de novas tecnologias na educação tem sido apontado como um fator de potencial ruptura de formas tradicionais de ensino e, portanto, como possibilidade de rompimento de habituais práticas pouco estimulantes nas instituições de ensino. A tecnologia opera com linguagens de grande capacidade para a condução de situações propícias à reconfiguração de saberes. Contudo, a constatação de laboratórios de informática nas instituições de ensino não basta para que sejam evidenciadas ações que se caracterizam como inovações pedagógicas.

Em face da atual realidade e, de acordo com os dados analisados, 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 analisados 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 os dados 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.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 189-217, 2002.

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

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, nº 2, p.177-229, Porto Alegre, 1990.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, I. F. Currículo, Narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 12, no 35, p. 241-252, ago. 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



HOBSBAWM, E. e RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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.