

# Formação continuada de professores da educação básica em ciências humanas e sociais: propostas do Cefor PUC Minas

Carla Ferretti Santiago\*  
Lana Mara de Castro Siman\*\*  
Lorene dos Santos\*\*\*

## Resumo

Este trabalho apresenta a sistematização de um conjunto de estudos e reflexões empreendidos pela equipe Cefor PUC Minas, com a finalidade de elaborar diretrizes norteadoras de suas propostas e ações de formação continuada de professores da Educação Básica, com o enfoque privilegiado do campo das Ciências Humanas e Sociais. Essas reflexões foram acompanhadas de um diálogo com dados levantados junto a professores das redes públicas de ensino de Minas Gerais, possibilitando identificar suas principais demandas de formação.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; Ensino de História e Geografia na Educação Básica; Educação a Distância.

## Introdução

A formação de professores constitui, nos últimos anos, um dos temas emergentes no panorama da educação brasileira. Revelador desse quadro é, por exemplo, a ação do poder público – em diferentes esferas – tanto no estabelecimento de dispositivos normativos para a formação docente, quanto na elaboração de políticas e programas de formação. Boa parte dessas iniciativas parte do pressuposto de que a formação inicial não esgota a qualificação para a docência, na medida em que as práticas educativas, a realidade socioeconômica das escolas e dos alunos, o cotidiano da sala de aula, dentre outros inúmeros aspectos, desafiam constantemente o educador no enfrentamento de questões e problemas não contemplados em sua formação inicial. Mais ainda, a formação dos professores consolida-se como um processo contínuo e ininterrupto.

---

\* Mestre em História pela UFMG, Professora do Departamento de História e Coordenadora do Cefor PUC Minas ([carla.santiago@virtual.pucminas.br](mailto:carla.santiago@virtual.pucminas.br)).

\*\* Doutora em Didática e História pela Université Laval/Canadá, Professora do Departamento de Educação da UFMG e Assessora Pedagógica do Cefor PUC Minas ([lanamara@uai.com.br](mailto:lanamara@uai.com.br)).

\*\*\* Doutoranda em Educação pela UFMG, Professora do Departamento de História e Assessora de História do Cefor PUC Minas ([lorenesantos@terra.com.br](mailto:lorenesantos@terra.com.br)).

É nesse cenário que se situam as ações do Cefor PUC Minas<sup>1</sup>, um dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que integrou, entre os anos de 2004 e 2009, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede), política da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação<sup>2</sup> que objetiva institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada. Tal política estabelece que os programas de formação da Rede devem seguir o formato semipresencial ou a distância, com o intuito de viabilizar o seu alcance em âmbito nacional. A atuação do Cefor objetiva a promoção de ações orientadas à formação continuada de professores da Educação Básica, na área de Ciências Humanas e Sociais, na modalidade a distância.

Neste trabalho, pretendemos sistematizar um conjunto de estudos e reflexões desenvolvidas pela equipe do Cefor, com a finalidade de elaborar diretrizes norteadoras de suas propostas e ações de formação continuada. *Diversidade e cidadania* foi o eixo norteador escolhido, apoiado em uma rede conceitual, em que se articulam os conceitos de *tempo, espaço, trabalho, cultura, memória*. Tais conceitos se desdobram, ganham especificidades e concretude em conteúdos e competências cognitivas e sociais, visando atender às atuais e grandes finalidades da educação brasileira, expressas na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no lugar que essas cumprem no currículo da escola básica.

### **Sentido atribuído à formação continuada dos professores, na modalidade a distância**

Os estudos sobre o campo da prática e do saber docentes têm apontado para a grande complexidade que essa atividade encerra. Com efeito, nelas se entrelaçam questões e problemas de natureza social, econômica, cultural, cognitiva, afetiva, assumindo significados e desafios diferenciados, segundo o pertencimento sócio-econômico, cultural, étnico e de gênero de seus atores, ou segundo a cultura institucional e as condições históricas concretas nas quais se desenvolve.

Muitas têm sido as pesquisas e as produções realizadas sobre a formação docente em seus vários desdobramentos e relações. Embora se assinale uma diversidade

---

<sup>1</sup> O Centro de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Cefor) foi criado na PUC Minas no ano de 2004.

<sup>2</sup> Sobre as concepções e atuação da Rede Nacional de Formação de Professores (SEB/MEC), ver: MEC, 2006.

de aspectos abordados nessas publicações, é consenso afirmar que a formação inicial e continuada dos professores devem se constituir de momentos ininterruptos e complementares, vivenciados ao longo da trajetória profissional e de vida. Na referência à profissão, Garcia (1997) utilizará a expressão “desenvolvimento profissional dos professores”, por entender a sua formação como um processo contínuo que extrapola o aspecto profissional, envolvendo também “uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (1997, p.55). Nóvoa (1992), por sua vez, tem argumentado que a formação dos professores se constituiu de diferentes processos formativos que antecedem a formação acadêmica do professor e que se prolongam em sua trajetória profissional, numa permanente articulação entre experiências pessoais, sociais e profissionais, que vão sendo apropriadas e ressignificadas pelos docentes ao longo de sua vida.

Os estudos realizados por Tardif (1991), sobre a relação entre prática profissional e saberes docentes, tornaram-se amplamente difundidos no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990. Como outros estudos (Monteiro, 2001; Borges, 2001; Lelis, 2001), têm mostrado a relevância dos saberes construídos pelos professores em sua prática profissional, denominados “saberes da experiência”. Tais análises vêm, portanto, reforçar a compreensão de que as experiências e práticas docentes se constituem em momentos de construção de competências, saberes e concepções fundamentais para que os programas de formação levem em conta, e para que os professores neles se reconheçam.

Shön (1992), Nóvoa (1995) e Perrenoud (2002) são alguns dos estudiosos que têm insistido na importância de se promover uma reflexão sobre a própria prática, enquanto instrumento de formação docente e caminho privilegiado para se alcançar as necessárias mudanças na educação, efetivando, assim, a tão propalada melhoria da qualidade da educação básica.

Para esses autores, é através de uma *reflexão-na-ação* que o professor tem possibilidades de reconstruir alguns de seus pressupostos e ressignificar sua prática, lançando mão de conhecimentos específicos (rotina, conteúdo, *habitus*) para a resolução de cada situação-problema enfrentada em seu cotidiano. Questionando e revendo as ações desenvolvidas na sala de aula, o professor reflexivo lê e relê sua prática, reafirmando ou reformulando suas condutas, no que se refere aos diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, a escolha dos conteúdos a serem ministrados e a melhor forma de trabalhá-los; a escolha do livro didático mais adequado

à consecução de seus objetivos e intenções pedagógicas; a metodologia de ensino; os objetivos do ensino da disciplina, entre outros.

Considerando, assim, que a reflexão, por parte do professor, deve ser um processo contínuo, cotidiano e que possibilite a crítica e a autocrítica, torna-se fundamental criar situações favorecedoras de processos reflexivos – individual e coletivamente – e que permitam construir novos olhares acerca das situações enfrentadas diariamente. No entanto, é importante que esse processo de *ação-reflexão-ação* seja mediado por novos conhecimentos que, por sua vez, ganham significado no interior desse mesmo processo.

Práticas e saberes tornam-se, nessa perspectiva, indissociáveis, sendo inegável que as práticas dos professores são orientadas pelas suas concepções, representações e *habitus*. No campo do ensino de História, podemos destacar estudos feitos por Evans (1989), Goodman Adler (1985) e Thorton (1991) que demonstraram que os professores têm representações e concepções muito variadas relativas à história e que essas influenciam as escolhas feitas por eles quanto às finalidades, aos objetivos, aos conteúdos e às estratégias de ensino. Ora, se reconhecemos a diversidade de concepções e representações, assim como as suas influências sobre as escolhas relativas à prática do professor, devemos, enquanto responsáveis por programas de formação docente, considerá-las não como mera estratégia pedagógica, mas como conteúdo mesmo da ação pedagógica.

Partindo de tais reflexões, as propostas e pesquisas do Cefor são orientadas pela perspectiva de se discutir, refletir e ressignificar saberes e práticas construídas ao longo da vida e da trajetória profissional dos docentes, sem perder de vista que essas dimensões presentes na “pessoa do professor” estarão sempre referenciadas às condições histórico-sociais da sua profissão.

Sabemos que a realização de uma formação continuada, sistemática, visando à ampliação e renovação dos conhecimentos e práticas dos professores, apresenta-se como um dos grandes desafios, uma vez que, dentre os problemas enfrentados por estes sujeitos, na atualidade, está a sobrecarga de trabalho – em geral decorrente de seus baixos salários – sendo quase sempre obrigados a trabalhar em turnos e escolas diferentes.

Além disso, as crescentes ampliações das vagas nos diferentes níveis de ensino, aliadas às atuais políticas de educação inclusiva e a conseqüente diversidade da população que chega à escola, constituem situações bastante desafiadoras, exigindo

novos conhecimentos e posturas. Junte-se a isso, o fato de que muitos professores sentem-se isolados, sem possibilidades de interlocução com seus pares e com outros sujeitos envolvidos no processo educativo.

A distância entre as grandes universidades e centros de formação é um elemento dificultador – e em alguns casos um impedimento – para que os professores situados em diferentes pontos do país tenham acesso à formação continuada conseguindo, desse modo, interagir com outros professores, trocar experiências, expor situações problemáticas, partilhar dúvidas e dificuldades, construir alternativas de trabalho. As dimensões tempo-espço, categorias centrais em nossa área de atuação, tornam-se, em alguns casos, entraves à plena realização de uma formação de qualidade, que aposte na reflexão e possibilite a construção de novas práticas.

O reconhecimento dessas dificuldades justifica a opção pela educação semipresencial ou a distância, privilegiada pelo projeto da Rede Nacional de Formação de Professores, e assumida pelo Cefor. Mas, se essa modalidade de ensino se apresenta como alternativa para a ampliação de oportunidades em diferentes pontos do país, também traz novos desafios, tanto para as agências formadoras quanto para os que vivenciam o processo de formação.

As potencialidades da educação a distância esbarram em questões históricas com as quais os professores vêm se debatendo. Se, por um lado, essa modalidade de ensino possibilita a flexibilização de tempos e espaços e amplia as oportunidades de formação, por outro, contribui para a intensificação do trabalho docente, na medida em que demanda dedicação de tempo extra-escolar, que os professores reivindicam há algumas décadas, como tempo remunerado, incluído na carga horária de trabalho semanal.

Alguns estudos – ver, por exemplo, Teixeira (1996) – têm ressaltado, como uma das especificidades do ofício docente, uma relação diferenciada com o tempo de trabalho, que não se resume às horas de presença na escola, invadindo o espaço doméstico e pessoal e “roubando” do professor algumas das horas que seriam dedicadas ao descanso, lazer e convivência familiar. Diante dessa realidade e compreendendo que a formação continuada deve ser também formação em serviço, uma das reivindicações históricas dos professores, enquanto categoria profissional, é que essas horas de formação continuada sejam contabilizadas como horas de trabalho remunerado. Nesse quadro, alguns professores entendem a educação a distância como mais uma sobrecarga de trabalho, concorrendo, assim, com as inúmeras tarefas extra-classe com as quais, em geral, já têm de lidar.

Além disso, se a educação a distância possibilita a construção da autonomia intelectual, na medida em que flexibiliza tempos e espaços e permite abrigar ritmos diferenciados de dedicação e aprendizagem, de outro lado esbarra em uma cultura profissional que, historicamente, tem sido marcada pelo peso de controles, prescrições e normatizações que buscam “enquadrar” o professor e seu ritmo de trabalho, atuando na contramão da conquista dessa autonomia. A educação a distância nos processos de formação continuada se encontra, assim, limitada por alguns aspectos da cultura profissional e das condições históricas de exercício do magistério que são pouco favorecedores do pleno exercício de autonomia, elemento central para o sucesso dessa modalidade de ensino.

Por fim, a educação a distância na formação continuada de professores esbarra em outro aspecto da realidade do professorado brasileiro: o baixo acesso à informática e aos recursos por ela possibilitados. De acordo com pesquisas realizadas nos últimos anos<sup>3</sup>, na maior parte dos estados brasileiros ainda predomina o número de docentes que não possuem computador. Agravando ainda mais esse quadro, o relatório também nos indica que, além disso, uma parte desses profissionais que possuem computador não faz uso do mesmo.

Outros dados, ainda mais preocupantes, revelam um baixo índice de acesso a Internet, seja em casa, no trabalho ou em outros espaços, a despeito das diferenças existentes entre os estados pesquisados. Mas, se por um lado, este dado pode representar um elemento, a princípio, dificultador da implementação de programas em EAD, por outro, evidencia a grande necessidade de promover esse tipo de educação, na qual o computador deixe de ser apenas meio e ferramenta, para se transformar em mais um conteúdo da formação, favorecendo a chamada “alfabetização digital” que precisaria ser estendida aos docentes de todo país. Ainda que não se tenha a pretensão de solucionar tal lacuna com os programas de formação continuada em EAD, compreendemos que esses podem se transformar em valioso instrumento, contribuindo para a reversão dos alarmantes índices verificados em todo o país.

Diante do quadro anteriormente exposto, a proposta do Cefor de Educação Continuada, na modalidade a distância, prevê a conjunção de diferentes materiais e recursos, utilizando recursos multimídia e material impresso, tais como: internet, videoconferências, cd-rom, vídeo e livros-texto. Entendemos que quanto mais se

---

<sup>3</sup> Tomamos por base, em especial, os dados apresentados em “Retrato da escola 3 – Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores da Educação Básica – CNTE/DIEESE, sem data”.

diversificam os meios de comunicação, maiores são as possibilidades de se promover a interação entre os participantes (professor/alunos e aluno/alunos); de se potencializar os processos de ensino-aprendizagem de sujeitos diferenciados em seus ritmos e maneiras de aprender; de se abordar de maneira mais eficaz e estimulante os conteúdos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos.

Enfim, tem-se por objetivo construir propostas de curso e materiais didático-pedagógicos com estratégias interativas, por meio das diversas mídias, capazes de envolver os professores no trabalho de identificação e problematização de suas concepções, representações e práticas cotidianas de sala de aula, assim como de elaboração crítica de novas formas de ensinar e de aprender determinados conteúdos. Essas propostas materiais e estratégias têm por finalidade última propiciar a construção da autonomia intelectual do professor e a reflexão sobre o seu compromisso político.

### **Formação dos professores na área das Ciências Humanas e Sociais: uma breve retrospectiva**

A reintrodução do ensino da História e da Geografia desde os primeiros anos de escolaridade e a sua conseqüente inserção, no nível da formação inicial dos professores, resulta de debates que se travaram entre professores, historiadores e geógrafos, sobretudo nos espaços associativos nos anos 1970 até meados de 1980, e em vários espaços institucionais a partir dessa data. É necessário dizer que não se trata de um simples retorno ao que era antes, mas de formular uma proposta que, assimilando os avanços no campo pedagógico e no campo das ciências de referência – especialmente a História e a Geografia –, possa revelar uma revisão profunda de concepções e práticas que prevaleceram como dominantes durante a história dessas disciplinas escolares no Brasil.

Elaborar um balanço crítico das formas de incorporação dos Estudos Sociais, nas primeiras séries do ensino fundamental é de grande importância, uma vez que essas ainda perduram, de alguma forma, na prática curricular das escolas. Se essa tarefa extrapola o escopo deste trabalho, cabe-nos, no entanto, destacar algumas críticas aos Estudos Sociais com base em estudos já realizados e em reflexões desenvolvidas pelo grupo a respeito de suas experiências com a formação de professores no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Nossa expectativa é de que ao explicitarmos as críticas dirigidas aos aspectos que marcaram de maneira profunda as práticas de sala de aula, estaremos mais bem

equipados para propor as mudanças que desejamos. Referimo-nos, em especial, às primeiras séries do ensino fundamental e dos cursos de metodologia dos Estudos Sociais ministrados aos professores nos curso de magistério de nível médio.

No Brasil, as primeiras experiências do ensino dos Estudos Sociais em substituição ao ensino da História e da Geografia remontam aos anos 1920 e ao contexto das experiências escolanovistas, apesar da sua introdução oficial só acontecer, de fato, nos anos 1970, com a reforma promovida pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Sua implementação se deu forma diferenciada no âmbito do território nacional, às vezes abrangendo todos os níveis de ensino, outras se restringindo às quatro primeiras séries do ensino fundamental e ao curso de magistério, com a disciplina Metodologia dos Estudos Sociais. Essa última situação foi a que se generalizou e, diríamos mesmo, cristalizou-se nas práticas escolares desses níveis de ensino. Do ponto de vista oficial, a proposta dos Estudos Sociais iria perdurar até a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

A introdução dos Estudos Sociais, nos anos 1970, foi justificada, por seus idealizadores, como uma proposta inovadora, tanto do ponto de vista epistemológico quanto do ponto de vista pedagógico, na medida em que propunha, de um lado, uma visão integradora dos conhecimentos e, de outro, uma estrutura curricular que respeitava a trajetória do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Essa estrutura curricular, denominada de círculos concêntricos organizava os conhecimentos, de forma linear e não articulada, indo de temas considerados mais próximos espacial e temporalmente da experiência social das crianças – portanto, mais concretos – aos temas mais distantes, supostamente mais abstratos. Tal entendimento fornecia, por sua vez, a sustentação para o currículo, centrado na idéia de comunidade. Iniciada com os grupos mais próximos à realidade da vida criança – a família e a escola – amplia-se para a cidade e o município, depois para a região, para o país e, finalmente, para o mundo, como a realidade mais distante.

Em que pesem os questionamentos sobre a linearidade desta estrutura curricular, foi o seu caráter ideológico o principal alvo de nossas análises críticas aos Estudos Sociais assim como o conceito e / ou operacionalização do conceito de integração de conhecimentos da qual ele foi portador. Nunca será demais lembrar que a proposta dos Estudos Sociais, elaborada nos anos 1970, carregava as marcas do contexto político

autoritário, a eles sendo atribuída a função social de preparação dos indivíduos, de modo a ajustá-los à ordem social e política instituída.

Assim, os conteúdos propostos – escola, família, cidade – eram vistos numa perspectiva sociológica funcionalista, ressaltando que as finalidades e formas de organização da vida social eram orientadas pelos mesmos interesses, indiferentemente da classe, dos grupos sociais a que pertenciam. Os conteúdos relativos aos conhecimentos históricos acentuavam a perspectiva nacionalista e conservadora veiculando idéia de que a história era o resultado das ações daqueles homens que detinham ou representavam os projetos vitoriosos, seja no plano do poder político-institucional, seja no plano do poder econômico.

Eliminava-se da história, por conseguinte, os outros sujeitos – que participaram de rebeliões ou de movimentos de resistência à ordem instituída, ou ainda aqueles que apresentavam projetos alternativos aos projetos dominantes. Enfim, uma história contada do ponto de vista dos vencedores.

A essa visão da história se associava a visão de uma temporalidade linear. O antes sempre explicava o depois, o que equivale dizer que o passado conduziu ao presente de maneira irrefutável, sem que outras possibilidades se lhe interpusessem. Uma temporalidade que além de linear era unívoca – ou seja, eram as referências político-institucionais que marcavam o tempo, tornando-o social e histórico.

Tratava-se, nesse caso, de uma interpretação da organização da vida social e da memória histórica da nação que privilegiava a conformidade social, que encobria as contradições, os conflitos e a diversidade dos sujeitos sociais, dos interesses e dos projetos existentes, fornecendo aos estudantes um instrumental analítico da vida social apropriado à necessidade de legitimação e sustentação do regime político e econômico em vigor<sup>4</sup>.

Além destes aspectos, devemos assinalar que, nas primeiras séries, propunha-se que os Estudos Sociais fossem apresentados como um modelo de *integração social* e ministrado na forma de atividade o que, na verdade, resultou na celebração de datas cívicas, a ponto de não ser possível distinguir, na prática escolar, a história, do viés moral e cívico. Neste sentido, a idéia de integração social, no sentido da conformidade social, acabou por substituir a idéia da integração dos conhecimentos.

---

<sup>4</sup> Não podemos esquecer que essas características apenas se acentuam no contexto autoritário dos anos 70, não sendo, portanto, exclusivas deste período e tão nele se originaram. Estas características, com algumas variações no tempo, remontam aos primórdios da história da disciplina.

Ora, diante da proposta de integração, que carregava as marcas de um projeto ideológico autoritário contra o qual lutávamos, pouco se discutiu à época a respeito da pertinência epistemológica de se promover a integração interdisciplinar. No entanto, já naquele momento, indagávamos se seria possível constituir um saber escolar integrado, diante da ausência de um saber de referência integrado. Ou seja, os Estudos Sociais como uma proposta de integração aparecia como um campo sem objeto, sem método de investigação, sem história de produção científica.

Assim, ao se propor um novo campo – como a síntese de vários outros –, estava-se não apenas apresentado um campo cujo objeto e métodos de produção do conhecimento eram frágeis, mas igualmente promovia-se, ao mesmo tempo, uma diluição dos objetos e métodos de construção dos conhecimentos da História e da Geografia.

Hoje, ao reforçar as especificidades de objeto e métodos de produção do conhecimento tanto da História quanto da Geografia, não estamos negando as possibilidades e a importância da integração interdisciplinar. Estamos, antes, nos situando numa outra concepção de interdisciplinaridade a qual, sem negar as especificidades de cada campo do conhecimento, busca compreender e explicar determinados problemas a partir das contribuições oriundas de diferentes campos de conhecimento.

No campo da educação histórica e geográfica, o Cefor pretende colocar em prática uma concepção orientada pela perspectiva da diversidade e da cidadania. Trata-se de possibilitar aos professores, por meio de suas práticas, a aquisição de novos instrumentos teóricos e metodológicos de modo a torná-los capazes de criar e desenvolver situações de ensino-aprendizagem que permitam às crianças e jovens – na sua diversidade social, cognitiva e afetiva –, se situarem espacial e temporalmente.

Crianças e adolescentes necessitam compreender o tempo e o espaço de suas vivências, não apenas nos seus aspectos físicos ou astronômicos, mas como produção humana e, portanto, como fruto do trabalho e das ações dos homens na sua diversidade. Isso não requer um programa extenso, mas sim a escolha cuidadosa de temas que lhes permitam compreender as relações e explicações mais relevantes da História e da Geografia.

### **Atuação dos professores na área das Ciências Humanas e Sociais em Minas Gerais**

Partindo das concepções e pressupostos anteriormente analisados, a equipe do Cefor PUC Minas realizou pesquisa de cunho exploratório junto aos professores do estado de Minas Gerais, com o objetivo de estabelecer um diálogo com os professores da Educação Básica e, dessa forma, identificar com maior clareza suas demandas de formação.

Essa pesquisa, de caráter amostral, foi realizada por meio da aplicação de questionário junto a 3.843 professores das séries iniciais, que atuam em escolas públicas de Minas Gerais e participam do Projeto Veredas<sup>5</sup>. A aplicação do instrumento de pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro e março de 2005, em diferentes regiões do estado de Minas Gerais, procurando-se, assim, contemplar realidades sócio-econômicas diferenciadas<sup>6</sup>. Como resultado, deparamo-nos com uma diversidade de dados que nos permitiram traçar um breve panorama da formação dos professores e de suas demandas de formação continuada na área do ensino das disciplinas de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados coletados revelam que a maior parte dos professores respondentes exerce a profissão há mais de 15 anos (53,9%). Sua inserção profissional concentra-se exclusivamente nas redes públicas de ensino – municipal (42,8%) e estadual (49,4%). Quanto à sua formação inicial, anterior ao ingresso no Projeto Veredas, 97% dos pesquisados haviam cursado o Magistério de nível médio e cerca de 2% já possuíam outro curso superior. A grande maioria (quase 80%) concluiu essa formação na década de 1980 ou até meados da década seguinte, estando, portanto, já há algum tempo, afastados dos bancos escolares.

Especificando essa formação, com enfoque na área de Ciências Humanas e Sociais, especialmente em História e Geografia, observa-se, nas disciplinas cursadas na área de História, em formação anterior ao Projeto Veredas, que os professores se mostram bastante divididos. Especificando, pouco mais da metade afirmam ter estudado

---

<sup>5</sup> O Projeto Veredas é fruto de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e universidades mineiras e está promovendo a formação superior – Curso Normal Superior – de professores da rede pública de ensino, na modalidade semipresencial.

<sup>6</sup> O estado de Minas Gerais, por apresentar grande diversidade sócio-econômica entre suas diferentes regiões, apresenta-se como espaço privilegiado para realização de pesquisas por amostragem, possibilitando traçar algumas tendências da formação e atuação profissional na área de Ciências Humanas em nosso país.

tanto a História Geral, quanto a História do Brasil, enquanto pouco menos da metade afirmam não ter tido acesso a esses conteúdos em sua formação.

No caso das metodologias, tanto do ensino de História, quanto do ensino de Estudos Sociais<sup>7</sup>, a ausência – ou pelo menos o seu não registro na memória dos professores – é significativa, com mais de 80% dos professores apontando que não cursaram tais disciplinas.

Quanto àquelas da área de Geografia, menos da metade (46%) dos professores dizem ter tido a disciplina “Geografia Geral”, enquanto mais da metade (60%) registram a presença da disciplina “Geografia do Brasil” em sua formação. Sobre a metodologia do ensino de Geografia, os dados coincidem com aqueles relativos à área de História e Estudos Sociais, ou seja, mais de 80% não registram a presença dessa disciplina.

A despeito de sua formação inicial, quando perguntados sobre a constância dos trabalhos envolvendo os conteúdos e habilidades atinentes ao ensino de História e Geografia,<sup>8</sup> com seus alunos, os professores, na sua maioria, revelaram que o fazem com frequência, embora não sem dificuldades, entre as quais se destacam: trabalhar a elaboração e interpretação de mapas e gráficos (28,9%); localizar/acessar fontes e materiais diversificados para desenvolver os conteúdos de História e Geografia (23,4%); identificar no tratamento da realidade social, o que é específico da História e o que é específico da Geografia (22,8%).

As dificuldades vivenciadas no trabalho com as disciplinas de História e Geografia servem de motivações para a escolha, pelos professores, de temas de interesse para sua formação continuada. Soma-se a essas dificuldades cotidianas o perfil da formação inicial dos docentes, assim como os desafios contemporâneos da educação e sociedade brasileira – como, por exemplo, a inclusão educacional e a realização de

---

<sup>7</sup> Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5.692/71, institucionaliza a disciplina Estudos Sociais, em substituição à História e Geografia no ensino de 1º grau, além de instituir o curso de Licenciatura em Estudos Sociais, nas modalidades plena e curta. Com isso, tanto como disciplina escolar no 1º grau, quanto como disciplina nos cursos de magistério, os Estudos Sociais se tornarão hegemônicos durante as décadas de 1970 e 1980, perdendo força ao longo da década de 1990, quando são oficialmente abolidos.

<sup>8</sup> A relação dos conteúdos perguntados foi: noções temporais e espaciais básicas; elaboração e leitura de mapas, maquetes, globo, gráficos e tabelas instrumentos de medir e contar o tempo; conteúdos referentes à nacionalidade; história pessoal e familiar; história local; espaço imediato; espaço rural e urbano; geografia local e regional; conteúdos de História e de Geografia do Brasil; conteúdos de geografia física; História e cultura de diferentes grupos (índios, negros, etc.) Meio Ambiente / Educação Ambiental Educação Patrimonial (preservação do patrimônio histórico e dos bens culturais) questões sociais e políticas da atualidade.

trabalhos interdisciplinares, orientados para uma visão plural e democrática da vida em sociedade.

Esse conjunto de fatores contribui para a compreensão da escolha dos principais temas que os professores gostariam de aprofundar, sendo que a maioria deles (acima de 50% do total de respondentes) elegeu os seguintes<sup>9</sup>: questões relativas a meio ambiente / educação ambiental (83,2%); possibilidades de trabalhos integrados entre diferentes disciplinas (77,5%); elaboração de projetos de investigação (73,6%); questões sociais e políticas da atualidade (71,8%); História local e regional (70,4%); possibilidades de trabalhos integrados entre História e Geografia (69,9%); trabalho com alunos portadores de necessidades educativas especiais (69,4%); como trabalhar noções espaços-temporais básicas (62,9%); cultura e história dos povos indígenas (60,0%); metodologias de ensino de História (58,4%); cultura e história afro-brasileira (56,3%); metodologias de ensino de Geografia (56,2%); Educação Patrimonial (preservação do patrimônio histórico e dos bens culturais – 52,5%); conteúdos geográficos de regiões brasileiras (51,6%).

Como se pode perceber a partir dos dados acima, o maior interesse dos docentes não se concentra em conteúdos mais tradicionais e abordados reiteradamente no ensino de História e Geografia. Chama atenção o grande interesse em temáticas emergentes e reveladoras da diversidade cultural e espacial brasileira, tais como as atinentes à cultura indígena e afro-brasileira, ou às diversidades regionais.

Observa-se também o interesse no estudo de metodologias e procedimentos de ensino, aí se destacando o trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, cuja inclusão escolar desafia os educadores na atualidade. E é importante frisar que a educação ambiental apresenta-se como a temática de maior interesse, o que expressa a sintonia e a preocupação dos docentes com os impasses do mundo contemporâneo e para as quais julgam que a educação tem um importante papel a desempenhar.

Para a equipe do Cefor, a realização da pesquisa foi de fundamental importância para balizar seu programa de formação, não só no que tange às temáticas e conteúdos a

---

<sup>9</sup> Nessa questão, o professor poderia assinalar mais de um tema de interesse para sua formação. A pergunta solicitava que assinalasse qual tema tinha muito interesse, algum interesse, nenhum interesse. Aqui, destacamos os temas assinalados como de muito interesse.

serem trabalhados<sup>10</sup>, mas especialmente em relação à metodologia a ser adotada. Essa metodologia, favorecida pelas diferentes mídias empregadas pela EAD, procura promover um diálogo permanente com o professor, por meio de uma reflexão sobre suas práticas, tendo como referência a realidade na qual está inserido.

O programa de formação do Cefor busca, assim, possibilitar aos profissionais da educação desenvolver, com base em perspectivas teóricas e metodológicas mais recentes, competências para planejar e promover uma prática educativa que atenda às necessidades atuais da educação brasileira.

## **5. Considerações Finais**

Observando os dados da pesquisa exploratória realizada pelo Cefor PUC Minas, ressalta-se a confirmação do interesse dos professores pelo seu desenvolvimento profissional. O elenco de temas demandados compõe mais do que interesses pontuais por cursos. No seu conjunto, o que é revelado constitui as bases possíveis de um programa de formação continuada.

É importante ressaltar que, nas repostas obtidas pela pesquisa, os professores claramente manifestam sua atitude de atenção ao mundo contemporâneo e à realidade escolar na qual estão inseridos. Nesse sentido, a reflexão sobre seu contexto e ambiente de trabalho ensaja interesses por conhecimentos e mudanças de suas práticas.

Para alcançar as necessidades reveladas nas respostas dos docentes, um programa de formação exige continuidade no tempo, articulação entre diferentes áreas de conhecimento (e, especialmente no nosso caso, as áreas de História e Geografia), e dessas com as práticas dos professores.

Todas essas balizas precisam estar em absoluta consonância com as dificuldades enfrentadas pelos professores, no seu cotidiano, pois caso contrário, os esforços empreendidos correm o risco de se diluírem. Estruturado nessa perspectiva, o programa de formação continuada do Cefor pretende, acima de tudo, o fortalecimento dos professores como sujeitos de sua própria formação, por meio da valorização e ressignificação de suas de práticas e saberes.

---

<sup>10</sup> Os cursos oferecidos pelo Cefor aos professores dos sistemas públicos de ensino são: Educação Especial Inclusiva – Ênfase em Ciências Humanas; Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Educação Ambiental.

### Abstract

This work presents the systematization of a set of studies and reflections undertaken by Cefor PUC Minas, aiming to elaborate directions of its proposals and continuous training actions of elementary school teachers, with the privileged approach of Social and Human Sciences. These reflections had been followed by a dialogue about raised data with teachers from elementary school of Minas Gerais, making possible to identify their main demands of training.

**Key-Words:** Continuous Teacher Training; Education of History and Geography in the Elementary School; Distance education.

### Referências bibliográficas

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: *Educação & Sociedade*, nº 74. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: CEDES, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Catálogo 2006*. Brasília: SEB/MEC, s/d.

EVANS, Ronald "Teacher conception of history", *Theory and Research in Social Education*, vol.XII, nº3, 1989, p 1-20.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.53-76.

GOODMAN, Jesse. ADLER, Susan. "Becoming and elementary social studies teacher: a study of perspectives", *Theory and Research in Social Education*, vol.XII, nº2, 1985, p 1-20.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, nº 74. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: CEDES, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Os saberes docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, São Paulo: Cedes, ano 22, n.74, abr. 2001, p.121-142.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos São Paulo: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, jun.1999, p.11-20.

NÓVOA. Antonio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA. Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995 (2ª ed.).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, nº 74. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: CEDES, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

*Retrato da escola 3 – Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da Educação Básica*. CNTE/DIEESE, s.n.t.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.4, 1991, p.215-233.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

THORNTON, Stephen J. "Curriculum consonance in Unites States history classrooms", *Jornal of Curriculum and Supervision*, n°3, 1998, p. 308-320.