

FORMAÇÃO E ESTRUTURA CURRICULAR: PELA SUPERAÇÃO DE UMA LÓGICA

Silvana de Abreu

Professora Adjunta do DCH/CPDO/UFMS.

O tema proposto nessa mesa nos coloca a necessidade de discutir: o que entendemos por currículo? Obviamente, não se trata aqui de grandes elucubrações conceituais sobre essa temática tão própria, normalmente, dos estudiosos da educação e da pedagogia.

Um primeiro pressuposto é de que poderia ser o currículo uma *fôrma* que daria *forma* ou *formação* através de um corpo de matérias.

Um segundo pressuposto é que seria o currículo um indicador de caminhos a ser traçados no percurso da formação profissional do professor e/ou do bacharel e que teriam como fio condutor a pesquisa. Nesse sentido, teria o papel de orientação.

De qualquer forma, entendemos que o currículo de um curso de alguma forma implica intenções.

No caso do primeiro pressuposto, parece que é o que está posto enquanto orientação no interior das comissões do Ministério da Educação e que se reproduz nos gabinetes das pró-reitorias de graduação de universidades públicas e faculdades privadas.

Aqui, não iremos tratar da prática dos burocratas que “pensam” a educação como um todo e o ensino

superior especialmente, mas não podemos deixar de apontar que o desconhecimento da realidade educacional brasileira, bem como das especificidades locais, ou ainda, conforme argumenta Chauí (1989), a *competência* desses técnicos conduz a decisões “frias” e desprovidas de conteúdo social.

Em uma pesquisa que realizamos, no início dos anos 1990¹, junto a egressos do curso de Geografia do campus de Dourados/UFMS, ao perguntarmos por que haviam optado pelo curso de Geografia, as respostas mais comuns eram: a) a falta de condições financeiras para sair da cidade e fazer outro curso desejado, b) a disponibilidade de horário livre apenas naquele turno, por motivo de trabalho, e finalmente c) a dificuldade em ser aprovado em vestibular mais concorrido. Já em 1999, em uma pesquisa da própria universidade, constatou-se que os alunos que optavam pelo curso de Geografia eram majoritariamente alunos trabalhadores,

1. ABREU, S. de. *Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de 1º grau: formação, discurso e prática*. Campo Grande: UFMS, 1993. 181 p. (Dissertação de mestrado)

que viviam com uma renda de até três salários mínimos, eram originários de escolas públicas e do noturno e não haviam passado pelo cursinho pré-vestibular, tendo prestado seleção pela primeira vez. Um outro dado interessante foi que 70% fizeram inscrição para Geografia por livre opção.

Um dado também interessante levantado em outra pesquisa realizada, em 2003, pela COPEVE, órgão responsável pelo vestibular na UFMS, revelou que na realização das provas, se fossem utilizados os mesmos pesos da área de medicina, por exemplo, ou se fosse estabelecida nota de corte acima de 1,0, os cursos de licenciaturas, principalmente, teriam dificuldade em preencher as vagas.

Como vemos, em diferentes pesquisas, se é possível apontar, nos últimos dez anos, algumas diferenças do ingresso no curso de Geografia do campus de Dourados/UFMS, quanto à livre opção pelo curso, o perfil desse acadêmico de Geografia ainda é muito singular, desde a implantação do curso até os dias atuais. Trata-se de alunos-trabalhadores, de baixa renda, oriundos de um ensino fundamental e médio deficientes e que vislumbram através da formação no ensino superior buscar melhores condições de vida.

Aspectos de uma realidade que, se não pode definir *a priori* uma qualidade inferior desse acadêmico e até mesmo do futuro profissional-professor (e/ou bacharel), não pode ser desconsiderada, inclusive porque os currículos dos cursos de graduação organizados em suas devidas e diversas disciplinas mais dificultam do que promovem a superação das lacunas e a construção do conhecimento geográfico.

Recentemente, ainda, durante a realização do V ANPEGE², surgiu uma discussão muito interessante que também gostaria de trazer para essa nossa reflexão sobre currículo, que é o fato de que os trabalhos de pesquisa apresentados durante o evento teriam pouca contribuição teórico-conceitual e reflexiva para a Geografia. Uma das constatações a que se chegou nessa discussão, e que gostaria aqui apenas de registrar, foi que os cursos de graduação, em grande parte, parecem não estar preocupados com a questão epistemológica, normalmente diluída em disciplinas como Introdução à Ciência Geográfica, cuja ementa geralmente abrange a história do pensamento geográfico.

No caso do currículo do curso de Geografia do Departamento de Ciências Humanas do Campus de

Dourados/UFMS, a disciplina Teoria e Método em Geografia, por exemplo, que poderia contribuir para a discussão epistemológica e de método, tem sido ministrada diferentemente, de acordo com a interpretação que o professor/a tem da ementa, ou mesmo sobre o que pensa de ciência e método.

Não cremos que esse procedimento seja exclusividade desse curso, ou mesmo dessa disciplina, também existente em outros cursos de Geografia que conhecemos, mas o exemplo serve para compreendermos que o currículo em si não é o definidor de resultados. A formação é resultado de múltiplas relações em que não se pode descartar, inclusive, a relação ensino-aprendizagem (mas não apenas), que se dá pela teoria e pela prática, ou seja, a base teórica que embasa o currículo, as condições de sua operacionalização e a diversidade teórico-metodológica dos docentes em sua *prática pedagógica*³.

Concordamos com Mauritz (1980) quando afirma que é preciso considerar as contradições inerentes ao processo de ensino, haja vista que a qualidade não se resume na permanência ou nas mudanças curriculares. Compreendemos, no entanto, que mudanças são positivas, pois se, como vimos, a realidade é dinâmica também deve ser dinâmica a produção do conhecimento. Ocorre que a realidade tem se mostrado mais rica e mais dinâmica do que o conhecimento que se tem dela. Por isso a ciência, e aqui em especial a Geografia, requer constantes esforços para acompanhar essa realidade e o processo de (re)construção do seu conhecimento. A atual dinâmica das transformações vividas, as descobertas científicas e o desenvolvimento de novas tecnologias, os novos recortes espaço-temporais, a predominância do instantâneo e do simultâneo, as complexas interações entre as esferas do local e do global interferindo no nosso fazer/viver exigem da Geografia a procura de caminhos teórico-metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica.

Nesse sentido, é preciso avançar do formato de *grade* para percursos possíveis para a formação do profissional de Geografia.

Desde sua implantação, em 1983, o curso de Geografia do Campus de Dourados/UFMS sofreu várias

2. V Encontro Nacional da ANPEGE – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia. Florianópolis, de 3 a 5 de setembro de 2003.

3. Ver. APLEE, M. (1982); MAURITZ JR., J. (1980).

mudanças, acompanhando as discussões da comunidade geográfica, principalmente no seio dos eventos organizados pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, e incorporando alguns princípios, entre os quais a universalidade das concepções geográficas e a pluralidade das idéias.

Esses princípios, acreditamos, temos conseguido garantir, inclusive pelo fato de que eles só são possíveis porque em toda a diversidade de concepções teórico-práticas dos docentes do curso (o que é salutar) é possível encontrar unidade de objetivos, quais sejam formar professores-pesquisadores que a partir de conhecimentos apreendidos no curso de formação em Geografia tenham capacidade de articular conhecimentos empíricos e teóricos na compreensão da produção do espaço geográfico; analisar e intervir na realidade através de proposições de soluções para questões colocadas pela/na sociedade, bem como elaborar propostas de conteúdos para fomentar a construção de conceitos que vão fazer parte da formação para a vida em sociedade.

Nesse sentido, o curso de Geografia do campus de Dourados tem primado por uma preocupação com a atitude profissional de nosso egresso, ou seja, com sua função social. O que se espera de um profissional de Geografia no mundo atual? Essa é uma reflexão que devemos fazer.

No âmbito dessa preocupação, historicamente ocorreram várias alterações nas disciplinas e nos ementários do curso. Algumas dessas mudanças foram quantitativas, alteração de carga horária, por exemplo, mas também houve qualitativas. Um dos exemplos a ser citado pode ser a análise do espaço mundial, que avançou de uma regionalização do globo baseada na divisão em continentes, até final dos anos de 1980, para uma regionalização do espaço mundial que levou em consideração as transformações espaciais e a nova ordem econômica internacional ocorridas na última década do século passado.

A partir da segunda metade dos anos 1990, devido à aprovação da LDB e a todas as novidades advindas dela, passamos, no curso de Geografia do campus de Dourados, a discutir a possibilidade de construção de uma proposta curricular que pudesse romper com a lógica formal centrada nas disciplinas. Se a Lei de Diretrizes e Bases acenava com um discurso de *flexibilização*, isso, ao que pudemos constatar, não significa-

ria romper com as barreiras que as “caixinhas de conhecimentos” provocavam.

Além disso, o projeto pedagógico que chegamos a pensar que poderia ser uma das grandes contradições da política neoliberal e a possibilidade de liberdade de expressão para os cursos de graduação é cerceado por um conjunto de resoluções que, aos poucos, vem se constituindo em uma camisa-de-força para os cursos de graduação em Geografia (ainda que não seja exclusividade nossa), igualando o diferente e desconsiderando a diversidade que é a realidade dos cursos de Geografia no Brasil.

O enfrentamento que vínhamos tentando fazer no interior de nossa universidade era com a tentativa de ruptura com as grades curriculares paralelas de formação do professor e do bacharel. Em verdade, muitos cursos de Geografia, segundo o princípio da formação integralizada para o profissional de Geografia, vem tentando burlar a dicotomia bacharel/licenciado se utilizando desse artifício, qual seja, a existência de um curso que possa propiciar a formação do licenciado e/ou do bacharel.

Na UFMS, a Pró-reitoria de graduação, desde 1999, vinha pressionando para a separação em dois cursos. Uma das justificativas é que essa formação duplicada não aparece e não beneficia nossas estatísticas junto ao Ministério (duplicação de esforços sem retorno político-financeiro). Essa pressão vai ser muito mais forte com a introdução das 300 horas de Prática de Ensino, já em 1999. Apesar disso, o corpo docente do curso de Geografia do campus de Dourados permaneceu com a proposta de manter uma só entrada no vestibular, permitindo, no segundo ano, a opção do acadêmico por bacharelado e/ou licenciatura. Assim, o projeto pedagógico do curso foi enviado em 2000 para a Pró-reitoria de Ensino de Graduação mantendo o formato anterior, apenas inserindo carga horária de 300 horas para Prática de Ensino.

O projeto foi retido e devolvido, alegando-se a aprovação do Parecer CNE 9/2001 e da Resolução.CNE 02/2002, que regem sobre a carga horária dos cursos de formação de professores, bem como sobre a sua forma: 400 horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos específicos de natureza científico-cultural e 200

horas de atividades complementares a ser desenvolvidas sob outras formas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e, ainda, a Resolução CNE 14/2002, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Geografia, definindo que as cargas horárias para a licenciatura e para o bacharelado devem respeitar as Resoluções específicas para os cursos de formação de professores e de bacharéis.

Obviamente que essas novas *resoluções*, acompanhadas da política da universidade, que era de divisão dos cursos de bacharelado e licenciatura, “caíram como uma luva”. Vimos-nos então na iminência de separar o curso de Geografia do campus de Dourados em dois ou acabar com uma “modalidade”; o que chegamos a discutir e até a propor, pois com a separação e criação de dois cursos haveria a necessidade de novas salas de aulas, espaço físico de que o campus, naquele momento, não dispunha. Um paradoxo, já que a universidade é que nos obriga a duplicar o curso mas não se responsabiliza pela infra-estrutura necessária. Assim, chegamos a elaborar um projeto pedagógico apenas para a licenciatura, “adormecendo” o bacharelado, que poderia ser (re)oferecido em 2005.

Essa decisão logo trouxe resultados práticos graves; um deles foi que o curso, embora tenha perdido professor (aposentadoria) recentemente e também tenha parte considerável de seu quadro envolvido com pós-graduação *lato e stricto sensu*, poderá não receber vaga para o próximo concurso, e uma das justificativas, ainda que não oficial, foi o “fechamento” do bacharelado. Outra reação foi o imediato interesse de uma faculdade particular, que anunciou a abertura do bacharelado em Geografia e Ambiente, para 2004.

Entendemos que essa situação tem sentido na medida em que existem muitas outras dicotomias no interior dos cursos de formação de graduação. É o caso de ensino/pesquisa, por exemplo, que se reproduz no imaginário social, de forma que os cursos de formação de licenciados não demandam grandes investimentos por serem cursos para formar “reprodutores de conhecimento”. Assim, na relação interna, na própria universidade, os cursos de bacharelado são mais valorizados, justificando laboratórios, contratação de professores, enfim.

Na relação externa, fora da universidade, esse modo de pensar *sobre* o professor nos leva a compreender as-

pectos do crescimento do ensino superior privado, que tem se dado preferencialmente no oferecimento de cursos de formação de professores que necessitam basicamente de: giz, saliva e pequeno acervo bibliográfico.

O estabelecimento de uma carga horária referência de 1.800 horas de conhecimento específico para os cursos de formação de professores certamente fomentará os chamados Centros Universitários de Ensino – dissociação do ensino e da pesquisa – e, também, a rede privada, com a criação de cursos com poucos docentes, sem a devida qualificação, carentes de laboratórios e que, como já nos referimos, não necessitariam de grandes investimentos para ser formados. Certamente, essa carga horária é resultado do *lobby* das faculdades privadas, bem com da prática política do clientelismo, que, inclusive, aprova e credencia faculdades em troca de favores e contribuições para campanhas eleitorais.

Avaliamos que as Resoluções ora em pauta ratificam a dicotomia bacharel/licenciado que vimos tentando historicamente superar e, ao mesmo tempo, não resolvem a problemática da formação, que, como já apontamos, não passaria apenas pela *fôrma/forma* (estrutura curricular), inclusive porque o Ministério da Educação não tem uma avaliação dos cursos de Geografia e o chamado *Provão*, ao que parece, não dá conta de diagnosticar as condições dos cursos de graduação, até mesmo porque as instituições públicas também vêm adotando os cursinhos pré-provão inventados pelas escolas privadas. Muitas vezes, essa opção é uma forma de defesa em um contexto de sociedade onde, cada vez mais, em todas as situações de vivência, o importante é ser competitivo. O *ranking* dos cursos se dá primeiro no interior da própria instituição e depois no âmbito das universidades entre si.

Entendemos, ainda, que essas medidas não resolvem outras dicotomias apontadas, pelo contrário, podem vir a reforçar a separação ensino/pesquisa e teoria/prática, além de não darem conta de superar a lógica formal imposta pela grade curricular que impõe uma organização dos cursos sob a forma de disciplinas: aspectos que engessam e mantêm a formação compartimentada. Vejamos esse paradoxo: as atividades complementares para ser delegadas como responsabilidade para um professor deverão ser transformadas em disciplina. Isso ocorre porque o controle e a organização dos certificados (formação não-formal) de

cada aluno não podem ser contados como tempo trabalhado do professor para efeito de Gratificação de Ensino e Docência – GED (8 horas aula/mínimo). Um contra-senso que demonstra claramente a incapacidade de superação da lógica formal a que nos referimos.

O estabelecimento de 400 horas para Prática de Ensino e 400 horas para Estágio Supervisionado, se pretendia talvez garantir a relação teoria/prática no processo de formação, ao que pudemos perceber, “exagerou na dose”.

Primeiro, porque impõe para todos essa medida, inclusive para os cursos noturnos, cujos alunos, como sabemos, terão dificuldade de cumprir essa exigência curricular. Segundo, porque impõe um praticismo; não compreendendo a prática na sua essência, parece mesmo pretender ensinar como “dar aula”. Certamente, uma concepção equivocada sobre a relação ensino-aprendizagem, que parece ser entendida como resultado da técnica e do conteúdo.

A prática não se relaciona com a teoria, no caso do estágio supervisionado. A carga horária exigida (400 horas) dificulta que o aluno-estagiário de um curso noturno, por exemplo, possa permanecer na escola durante todo esse tempo, pela sua condição de trabalhador, mas também as escolas, nossos *locus* de estágio supervisionado, deverão receber por todo esse tempo inúmeros estagiários, em todas as áreas. Talvez seja uma forma de também não contratar professores para os níveis fundamental e médio, utilizando-se da mão-de-obra dos estagiários...

Ou então de instituir um *faz-de-conta* no processo de formação profissional do professor. Em verdade, diminui-se a carga horária de conhecimento específico, compartimenta-se em várias disciplinas, com poucas horas-aula (34, 68 horas) os vários campos do conhecimento geográfico em prol de um discurso *praticista* que não vai ser cumprido de fato, principalmente nos cursos noturnos; o que é ótimo para as faculdades privadas.

Mas o que fazer? Como resistir à política educacional empreendida pelo MEC, em todos os níveis?

Como resistir às políticas de contenção de despesas que têm contribuído para a precarização do ensino e das universidades públicas? Como superar as amarras impostas?

Resistindo! Uma das medidas que já tomamos, no interior do curso de Geografia do campus de Dourados/UFMS, foi retomar a decisão de “adormecer” o bacharelado para 2004 e impor um problema para a universidade – construção de espaço físico.

Outra forma seria discutir as resoluções aprovadas pelo MEC, no âmbito da AGB e dos cursos de Geografia, enfim, no sentido de propor mudanças, já que elas vêm ratificar, legalizando, a dicotomia na formação do professor e do bacharel.

Para concluir, gostaríamos de reforçar a idéia de que a problemática da formação é complexa e vai além da estrutura curricular. Trata-se de considerar a prática, inclusive porque, em função dela, poderemos contribuir para a formulação da crítica consciente e transformadora; de um discurso *da crítica pela crítica* (em geral mais baseado no senso comum/ televisão), e/ou, ainda, ratificar o *status quo*.

Nesse sentido, pensar sobre o papel social do egresso implica avaliarmos também qual tem sido/é nosso papel social enquanto docentes/agentes em cursos de formação de profissionais de Geografia: licenciatura e/ou bacharelado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, S. de. *Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de 1º grau: formação, discurso e prática*. Campo Grande: UFMS, 1993. 181 p. (Dissertação de mestrado)
- APLEE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- MAURITZ JR., J. Definições e modelos na teoria do currículo. In: MESSICK, R. G. et al. *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

Texto enviado para a mesa redonda *Experiências na organização de currículos de Licenciatura em Geografia*, no 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (Vitória, setembro de 2003).

Resumo

Esse texto analisa os aspectos contraditórios inerentes à formulação de currículos, bem como as conseqüências das novas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução 09/2001; Resolução 01/2002; Resolução 02/2002 e Resolução 14/2002) para os cursos de formação de profissionais de Geografia. Aspectos legais que desconsideram que a problemática da formação é complexa e vai além das grades curriculares.

Palavras-chave

Currículo – Formação e Prática.

Abstract

This article analyses the contradictory aspects of curricula's formulation and the consequences the new Resolutions of the Conselho Nacional de Educação (Resolve 09/2001; Resolve 01/2002; Resolve 02/2002 and Resolve 14/2002) to formation teachers in the geography' courses. The legislation no considered the formation's question complexity.

Keywords

Curricula – Formation and Praxis.