

A TERMINALIDADE E A INTEGRALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E A CONCEPÇÃO BACHARELESCA DE FORMAÇÃO

Vicente de Paula Leão*
Inêz Aparecida de Carvalho Leão**
Samara Mirelly da Silva***

RESUMO

O presente texto trata da terminalidade e da integralidade dos cursos de licenciatura a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (DCNs do MEC) para os cursos de licenciatura e a partir da publicação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Essas diretrizes encontram-se fundamentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001. Conforme esse Parecer às licenciaturas deveriam ganhar terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado. Desse modo, o texto busca refletir sobre os avanços e dificuldades enfrentadas após a implementação dessas diretrizes para a formação dos professores de Geografia. E porque os cursos de licenciatura em Geografia ainda continuam submetidos à lógica dos cursos de bacharelado em Geografia. Entende-se que o predomínio da lógica do bacharelado na formação dos professores, dificulta a mediação pedagógica e a formação de conceitos que devem orientar o trabalho do professor.

Palavras chave: Diretrizes curriculares. Formação de professores. Licenciaturas. Ensino de Geografia.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto busca refletir sobre alguns dos fatores que condicionaram a constituição dos cursos de licenciatura no Brasil e, assim, impedem que estes alcancem a terminalidade e a integralidade pretendida a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (DCNs do MEC).

Entende-se por terminalidade e integralidade dos cursos de licenciatura, a capacidade destes de possuírem um sistema de significados que lhes sejam próprios, lhes conferindo uma identidade particular. Assim, nesse caso, o conceito de terminalidade refere-se ao estado

* Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto de Prática de Ensino de Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: leao@ufjs.edu.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei. Professora da E.E. Dr. Garcia de Lima da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: iacl@bol.com.br

*** Graduada em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Professora da E.E. Luiz de Melo Viana Sobrinho da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: samaramirelly.silva@gmail.com

terminal do egresso do curso de Geografia – em que os currículos de formação deveriam garantir um egresso formado, em sua plenitude, para o exercício da docência na escola básica. O conceito de integralidade, por sua vez, refere-se à autonomia dada aos currículos de licenciatura e sua independência dos currículos de bacharelado. Em geral, o que ocorre é a predominância de uma concepção bacharelesca na formação dos licenciandos.

Apresenta-se como proposta deste texto, um estudo sobre a influência das DCNs do MEC para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior. Uma vez que, essas diretrizes foram criadas pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002¹, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura (graduação plena), de formação de professores da Educação Básica em nível superior. As DCNs do MEC encontram-se fundamentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001².

As reformulações curriculares pretendidas pelo CNE/MEC com a publicação do Parecer CNE/CP 9/2001 é estabelecer novos parâmetros para a formação de professores no Brasil e garantir para as licenciaturas uma nova legislação que lhes dê “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”.

As reflexões, presentes nesse texto, originam-se de dados da pesquisa realizada entre os anos de 2007 e 2008 por Leão e apresentados em sua tese “A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em Nível Superior” (LEÃO, 2008). Em que, obtiveram-se, por amostragem, os currículos dos profissionais que atuavam nas Instituições de Ensino Superior (IESs) de Minas Gerais e, analisando a trajetória e a produção científica desses professores formadores, foi possível constatar a inexistência de vínculos destes com a educação e o ensino da Geografia. Na maioria dos cursos pesquisados, observou-se que o ordenamento das disciplinas nas matrizes curriculares privilegiava o conteúdo de referência, ou seja, uma determinada área de conhecimento no interior da Geografia, favorecendo, assim, a fragmentação do conhecimento geográfico.

Pode-se constatar também que os professores dividem o curso entre as diferentes correntes que o compõem (bacharéis e não bacharéis, sociólogos e anti-sociólogos, geografia física e geografia humana, tradicionais e críticos e, por incrível que pareça, até esquerda e direita), assim como em uma guerra a estratégia é “avançar sobre o território do inimigo”, conquistando posições. No interior do curso, o “território” a ser conquistado é a matriz curricular. Os grupos organizam-se para disputar o controle do curso pelo controle “territorial” da matriz. Deterá o poder quem controlar o maior número de disciplinas. Ao

agirem dessa forma, esses professores retiram a legitimidade do projeto pedagógico, que deixa de ser um instrumento formador de consenso sobre os princípios norteadores do curso. Veja o que se diz, em uma das matrizes curriculares analisadas. Trata-se de uma Instituição Privada de Ensino Superior, nomeada pela pesquisa por IESP 6.

Disciplinas do curso de Geografia	
1.	Biogeografia
2.	Cartografia
3.	Cartografia Temática
4.	Climatologia
5.	Didática
6.	Ecologia dos Biomas Vegetacionais
7.	Estatística Aplicada à Geografia
8.	Estrutura e Funcionamento do Ensino
9.	Expressão Gráfica em Geografia
10.	Fotogeografia
11.	Fundamentos da Pedologia
12.	Fundamentos de Geologia
13.	Geografia Agrária
14.	Geografia Aplicada (monografia)
15.	Geografia da Circulação
16.	Geografia da Energia e Produção
17.	Geografia do Brasil
18.	Geografia dos Recursos Naturais do Brasil
19.	Geografia Humana e Econômica do Brasil

LEGENDA	
	Disciplinas que, aparentemente, compõem as 400 horas de prática de ensino
	Demais disciplinas teóricas

FIGURA 1 – Matriz curricular: Relação de disciplinas do curso de Geografia da IESP 6
Fonte: dados da pesquisa. (LEÃO, 2008)

As ementas – disponíveis no site da referida instituição – confirmam a ênfase dada à formação do bacharel. Vale lembrar que o curso em questão é de licenciatura em Geografia.

Apenas duas disciplinas: Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino – poderiam ser classificadas dentro das 400 horas de prática preconizadas pelas DCNs do MEC.

Na referida pesquisa percebeu-se que a característica mais visível, em quase todas as matrizes curriculares de Minas Gerais, é a do perfil do bacharelado. Veja, em um texto da Instituição IESP 6, a descrição do curso:

O graduado em Geografia e Meio Ambiente é especializado nas ciências da terra e da vida. Mais que uma preocupação com o futuro, o professor de Geografia firma um compromisso com o mundo: pesquisar e agir hoje para viver com qualidade sempre. Visando a atender a necessidade de um ensino inovador da Geografia e Meio Ambiente, o curso apresenta hoje um grande diferencial em nível nacional: suas atividades de campo, que visam à valorização da ciência geográfica, estimulando a pesquisa de campo e a pesquisa social.

É importante lembrar que, a maioria das matrizes estudadas, é de cursos que não oferecem a modalidade bacharelado. Percebe-se, pelos exemplos supracitados, mais uma vez, que a terminalidade e a integralidade pretendidos pelas DCNs e preconizadas em seu parecer não estiveram presentes na orientação do currículo e do perfil do egresso. Conforme nos fala Alves “Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação”. (ALVES, 2006, p. 70-74)

Dessa forma, as DCNs do MEC para os cursos de licenciatura em Geografia não foram capazes de, na prática, promover as alterações curriculares e procedimentais que possibilitassem, a esses cursos, constituírem integralidade e terminalidade própria. Assim, a formação do professor de Geografia continua submetida à lógica de profissionais que, por possuírem maior identificação com o bacharelado, submetem as licenciaturas ao modelo de formação para atender aos cursos de bacharelado.

2 AS CONCEPÇÕES BACHARELESCAS QUE DIFICULTAM A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO AUTÔNOMO PARA AS LICENCIATURAS

As DCNs do MEC encontram-se fundamentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001. Os pareceristas responsáveis pela elaboração das propostas, que orientariam a criação das DCNs do MEC, construíram um documento com argumentações consistentes, que não só aponta os problemas existentes na formação dos professores, mas cria um norte para referenciar os cursos de licenciatura na elaboração de suas propostas pedagógicas e curriculares. Assim, o

Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 16) apresenta algumas das questões a serem enfrentadas pelos cursos formadores de professores nos quais “a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural”.

Como esses cursos se orientam pela lógica da formação do bacharel, a ênfase está contida na atuação do geógrafo e não do professor de Geografia, caberia à formação do professor exclusivamente às disciplinas de prática que seria responsável por estimular a “vocação” do aluno para o magistério e apresentar a este um conjunto de técnicas de dar aula, numa clara visão reducionista da prática.

A idéia de que ser professor é uma vocação retirava dos cursos formadores a responsabilidade de formar o professor. Bastaria, portanto, capacitar o bacharel para o domínio de determinado conteúdo técnico, que a “inspiração divina” garantiria a vocação para o exercício da docência. Ao professor não agraciado com essa “vocação” seria suficiente o domínio de um conjunto de técnicas e regras para, em sala de aula, transmitir aos seus alunos todo o conteúdo acumulado no curso.

Paulo Freire - que acreditava no poder emancipador do conhecimento, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2004) diz que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.” (p. 12) Assim, ele atesta a necessidade da relação dialética entre teoria e prática inerente ao trabalho de qualquer professor e a importância de se discutir os saberes fundamentais à prática educativo- crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática na formação docente.

Nesse sentido, as DCNs do MEC para os cursos de Licenciatura no Brasil, buscavam garantir integralidade e terminalidade própria aos cursos de Licenciatura, assim como, visavam acabar com a separação entre teoria e prática na formação dos professores, ampliando a carga horária destinada às disciplinas de conteúdo prático-pedagógico e ao estágio supervisionado (LEÃO, 2008).

Na tentativa de mudar essa visão reducionista do trabalho do professor, o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 18) enfatiza a necessidade mudança afirmando que a “A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira”. Na prática percebe-se que isso não acontece uma vez que a organização curricular é definida em função do perfil do professor que atua nos cursos de licenciatura, como este, em sua maioria, encontra-se mais identificado com o bacharelado, têm-se como

consequência, uma matriz curricular refletindo o interesse desde bacharel que, na maioria das vezes, não se identifica com o trabalho do professor e com a escola básica.

As DCNs do MEC foram criadas para construir essa identidade própria para os cursos de licenciatura. Contudo, as IESs e os cursos de Geografia não são “ilhas” isoladas do mundo; elas estão inseridas em estruturas influenciadas por interesses corporativistas e econômicos.

Com isso, o processo de implantação das DCNs do MEC criou um paradoxo nas IESs, que possuem o bacharelado e, também, nos cursos de licenciatura sem profissionais identificados com a docência. O paradoxo reside no fato de que, para implantar as DCNs do MEC, esses profissionais teriam que começar a mudança por eles próprios. A reação de defesa foi classificar as DCNs do MEC como uma imposição do Ministério e um desrespeito à autonomia universitária. Acontece que as Universidades Federais, ao priorizarem a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, acabam por constituírem-se em espaços dos bacharéis; no caso dos cursos de Geografia, o espaço do geógrafo técnico-planejador voltado, principalmente, para o estudo de fenômenos espaciais, que exige a intervenção pontual do bacharel. Para comprovar essa afirmação é só pesquisar nos currículos dos professores para ver que seus esforços acadêmicos poucos se relacionam com o ensino e a extensão.

A lógica do bacharelado – que mantém as Universidades Federais sob seu controle – inicia-se na graduação, que se transformou em algo parecido com um estágio ou laboratórios para a seleção dos “escolhidos” que irão conduzir as pesquisas voltadas para o bacharelado. O graduando interessado em ingressar na pós-graduação alinha-se, a um campo do saber da Geografia, especializa-se em determinada área para atender às exigências do seu orientador de iniciação científica e assim se condiciona para ser, futuramente aceito nos programas de Pós-Graduação. Na medida em que predominam professores com formação para o bacharelado, os escolhidos devem também possuir esse perfil. Ainda que os cursos de Geografia possuam as duas modalidades – licenciatura e bacharelado – prevalecem à concepção de Geografia dos bacharéis. O problema exposto não é recente. Veja-se o que escreveu Vesentini relatando suas experiências como aluno de graduação da USP na década de 1970:

Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Cartografia, Geografia Agrária etc.) ou então, especialmente nos anos 1970 e 1980 – a formação do planejador. Mas a carreira docente com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão-somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades. (VESENTINI, 2006, p. 235)

Assim, a graduação constitui a fase inicial para a escolha daqueles que, na pós-graduação, irão garantir os projetos do bacharelado e a manutenção do controle do bacharel, também, nos mestrados e doutorados. Vesentini completa dizendo que,

Esse viés, que contribuiu para engendrar ou reforçar inúmeros estereótipos na imagem da Geografia escolar, pode ser explicado, tanto pela estrutura dos nossos cursos superiores – na qual se enfatiza a especialização e a titulação encarada como hierarquia ou relação de poder – quanto pela nossa cultura autoritária, na qual a escolaridade e a qualificação das pessoas sempre foi algo relegado a segundo plano. Na nossa tradição bacharelesca, o importante é ter diploma e não, necessariamente, uma sólida formação escolar (VESENTINI, 2006, p. 235)

É, entretanto, essa sólida formação escolar que garantirá o bom desempenho do futuro professor de geografia na escola básica.

O graduando e o pós-graduando, que se prepararam para ser um bacharel, ao não encontrar espaço no mercado de trabalho e/ou, por perceber que na educação são maiores suas possibilidades de renda e estabilidade – caso dos empregos públicos federais – retorna às universidades federais, agora como candidato a uma vaga no quadro de professores. A falta de formação profissional voltada para o exercício da docência não impede esse profissional de ser aprovado nos concursos, visto que, em vários casos, quem prepara os editais são os bacharéis, que ainda mantêm o controle do curso. Esses editais, voltados para a contratação do bacharel, permitem a renovação do quadro de profissionais que irão garantir a permanência da lógica do bacharelado e, assim, impedir que as licenciaturas passem a constituir um projeto próprio independente do bacharelado.

O ingresso na carreira do magistério superior nos cursos de Geografia está condicionado à seleção com ênfase no conteúdo da área e não em uma formação voltada para o magistério. Tal fato tem sido constante na maioria dos editais de contratação de professores no Brasil. Esses editais desestimulam, ainda no processo de formação, a busca por mestrados em educação, uma vez que esse tipo de formação não é valorizado pelos bacharéis que acreditam que para ser bom professor basta saber um conteúdo específico da Geografia.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de os editais distribuírem mais pontos para a produção científica do que para a experiência profissional no magistério. Valorizam-se os artigos pela quantidade e não pela qualidade ou pertinência em relação à vaga em disputa. Para Diniz-Pereira (2006, p. 154-155),

o modelo organizacional da universidade moderna proposto pela reforma respondeu aos interesses de ordem acadêmica de um grupo específico, aquele ligado à pesquisa. (...) Observa-se, a partir daí, uma reorganização das relações de poder no campo universitário brasileiro e uma nova orientação na distribuição de capital específico desse campo. A pesquisa passa a ser a principal atividade acadêmica e os méritos dela advindos são acumulados na forma de capital científico.

Dessa forma, vários candidatos ao cargo de professor nos cursos de licenciatura, nunca escreveram uma linha sobre educação ou ensino de Geografia. E como resultado, tem-se, quase sempre, a eliminação do profissional formado fora da lógica do bacharelado e o fracasso das políticas do MEC para a constituição de uma terminalidade e a integralidade dos cursos de Licenciaturas em Geografia, prevalecendo os modelos impostos pela concepção bacharelesca de formação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre essa situação, percebe-se que, na falta de legitimidade do projeto pedagógico, o curso se estrutura em torno da matriz curricular, composta por disciplinas que refletem a concepção de Geografia do profissional que a elaborou, e que, na maioria das vezes, não possui identidade com a licenciatura. Assim, ao analisar as matrizes curriculares das IESs de Minas Gerais e o currículo de alguns professores dessas instituições, observa-se que o perfil do bacharel predomina sobre a do professor. Essa constatação ganha força, quando analisamos as ementas das disciplinas; os títulos das monografias de graduação, das dissertações de mestrado e das teses de doutorado.

Entende-se que graduandos formados pelo mesmo curso podem ter comportamentos diferentes e construir, ao longo de suas carreiras, identidade com a docência. Contudo, quer-se ressaltar, neste momento, os efeitos negativos de um currículo e de profissionais que não contribuem para a construção de um curso comprometido com a formação da identidade de seus egressos com a docência.

Apesar da consistência do texto escrito pelos pareceristas e, depois de várias Instituições de Ensino Superior (IES) ter “implantado” as DCNs do MEC, conclui-se que o predomínio da lógica do bacharelado é um dos principais obstáculos para a construção de uma terminalidade e integralidade próprias para os cursos de licenciatura em Geografia.

TERMINALIDAD E INTEGRIDAD DE LOS CURSOS DE GRADO EN GEOGRAFÍA Y CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN BACHARELESCAS

RESUMEN

Este artículo trata sobre el carácter completo una enfermedad terminal y de los cursos de pregrado de la publicación del Ministerio de Educación (MEC DCNs) directrices curriculares nacionales para programas de pregrado y de la publicación de la CNE / CP 2, 19 de febrero, 2002. Esas directrices se basan por la CNE/CP 9/2001. Dado que esta opinión debe ganar los grados y terminal propia integridad en relación con Bachilleres. El texto tiene como objetivo reflexionar sobre los avances y dificultades que enfrentan después de la aplicación de estas directrices para la formación de profesores de Geografía, en diálogo con. Y debido a que los cursos de licenciatura en Geografía todavía están sometidos a la lógica de la licenciatura en Geografía. Se entiende que la lógica predominante de bachillerato, la formación del profesorado, la mediación pedagógica y dificulta la formación de conceptos que deben guiar el trabajo de los profesores.

Palabras clave: Directrices Curriculares. La formación del profesorado. Grados. La enseñanza de la Geografía.

NOTAS

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index>

² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index>

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 10ª ed, São Paulo: Papirus, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 4 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Despacho do Ministro sobre Parecer CNE/CP 009/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?pIES=4962>. Acesso em: 17 de janeiro de 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LEÃO, Vicente de Paula. **A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em Nível Superior**. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PARECER CNE/CP 9/2001. Homologado. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 233 – 253.

Artigo recebido em 17/07/2014 e aprovado em 19/01/2015 para publicação.