

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Raimundo Nonato Barbosa da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

A presente pesquisa de cunho bibliográfico-interpretativo e documental tem como objetivo central caracterizar a história da formação do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí, demarcando seus avanços curriculares mediante os dilemas e as novas perspectivas educacionais que foram emergindo durante seu amadurecimento. Sendo assim, algumas perguntas emergiram, a saber: as mudanças curriculares ocorridas no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí, conseguiram responder aos problemas que foram surgindo? Ocorreram avanços ou retrocessos em termos educacionais?

**Palavras-Chaves:** Currículo. História. Educação. Universidade.

## BRIEF INTRODUCTION TO THE HISTORY OF THE TRAINING OF THE FULL DEGREE COURSE IN HISTORY OF PIAUÍ STATE UNIVERSITY

### Abstract

The present bibliographic-interpretive and documentary research has as its central objective to characterize the history of the formation of the Full Degree course in History at the State University of Piauí, demarcating its curricular advances through the dilemmas and new educational perspectives that emerged during its maturation. Therefore, some questions emerge, namely: were the curricular changes that occurred in the Full Degree Course in History at the State University of Piauí able to respond to the problems that arose? Have there been advances or setbacks in educational terms?

**Keywords:** Curriculum. History. Education. University.

## BREVE INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA COMPLETA EN HISTORIA DE UNIVERSIDAD ESTADAL DE PIAUÍ

### Resumen

La presente investigación bibliográfica-interpretativa y documental tiene como objetivo central caracterizar la historia de la formación de la Licenciatura en Historia de la Universidad Estadual de Piauí, demarcando sus avances curriculares a través de los dilemas y nuevas perspectivas educativas que surgieron durante su maduración. . Así, surgieron algunas preguntas, a saber: ¿los cambios curriculares ocurridos en la Licenciatura en Historia de la Universidad Estadual de Piauí fueron capaces de responder a los problemas surgidos? ¿Ha habido avances o retrocesos en términos educativos?

**Palabras clave:** Currículo. Historia. Educación. Universidad.

---

<sup>1</sup> Possui Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1984). É especialista em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999). Máster en Ciencias de la Educación pela Universidad Politécnica Y Artística Del Paraguay(2010) e Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central De Ciencias Pedagógicas de Habana- Cuba(2013). Atualmente é Professor Adjunto IV -DE da Universidade Estadual do Piauí - Uespi e Coordenador do Curso de Licenciatura Plena em História UAB/NEAD/UESPI. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil e Educação.

O Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), foi autorizado pelo Decreto nº 27, de março de 1993, publicado no Diário Oficial da União do mesmo ano. Uma justificativa para o projeto pode ser vista no texto do documento da criação do referido Curso que aludia à carência de profissionais nesta área, diante da crescente demanda apresentada pelo Estado do Piauí e a capacidade limitada exibida pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em responder a esse pedido.

A presença limitada de professores qualificados para lecionar História nas instituições públicas e privadas, fizeram com que as autoridades educacionais do Estado ofertassem essa disciplina com profissionais sem treinamento adequado. Nas escolas públicas, as aulas de história eram ministradas por profissionais com formação superior de diferentes áreas de atuação. Por outro lado, na rede de escolas privadas se contrataram bachareis em Direito sem qualquer formação pedagógica específica, o que comprometia não só o trabalho com o conteúdo da matéria, mas também o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Para atender a necessidade supracitada, o Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI começou a funcionar no primeiro semestre de 1994, com uma estrutura curricular dividida em oito módulos, com duração de quatro anos. O curso foi criado com o objetivo de formar professores de história para atuar nas escolas à partir dos primeiros anos da educação básica, com base no entendimento da importância do aperfeiçoamento desses profissionais para que possam realizar com competência e dignidade a nobre tarefa de ensinar uma matéria que é de vital importância para a educação para a cidadania no Brasil.

Alvarenga (2001), em estudos realizados sobre o formato atual que caracteriza o currículo do curso pleno de Licenciatura em História da UESPI e sua relação com a formação pedagógica dos alunos reflete que, é satisfatória na medida em que mostra os seguintes aspectos:

1. Formação profissional e necessidades do mercado de trabalho.
2. Formação teórica.
3. Relação entre teoria e prática.

Além disso, o cenário e as condições em que a sociedade brasileira de hoje opera têm impacto na formação dos profissionais da educação, pois impõem requisitos sociais que seriam válidos de ter em conta na formação pedagógica dos alunos do curso de Licenciatura Plena em História da UESPI:

- Progresso científico e tecnológico permanente que influencia diretamente no desenvolvimento da sociedade.

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- Aprimoramento científico, cultural, metodológico e psicopedagógico do corpo docente.
- Elevar o nível de conhecimento nas ciências da educação, didática, Tecnologia Educacional, Metodologia da Pesquisa Educacional e Gestão científica.
- Necessidade de fortalecer a formação pedagógica dos egressos, levando em consideração as condições e cenários em que se dá o processo educativo no Estado do Piauí.

Diante do quadro exposto, uma questão emerge, a saber: a formação de professores do curso de História pela UESPI, tem de fato preenchido os requisitos necessários para uma boa integração entre teoria e prática? O currículo acadêmico bem como as demais concepções e paradigmas históricos e educacionais estão organizados para uma boa prática pedagógica?

191

### **I – Fundamentos teóricos da formação pedagógica na grade curricular do curso de licenciatura plena em História da Uespi.**

A análise do comportamento histórico da grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI foi realizada levando-se em conta alguns indicadores para o estudo: concepção curricular, presença de conteúdos de formação pedagógica no currículo, sequenciamento e organização dos conteúdos de formação pedagógica na grade curricular. Iniciado em 1994, este Curso teve na sua grade curricular 41 disciplinas divididas em 8 módulos com duração mínima de 4 anos e carga horária de 2.505 horas-aula. O desenho respondia a uma estrutura que organizava previamente o currículo e os programas sem estabelecer consultas aos usuários e professores que o ministravam, atendendo a uma dinâmica que respondia a um processo educativo baseado em posições positivistas que tinham como essência responder aos interesses neoliberais que penetravam fortemente na educação e na formação de profissionais para satisfazer, basicamente, as necessidades do mercado.

Os docentes do curso, em análises realizadas em espaços de intercâmbio profissional promovidos pelas autoridades, afirmaram que o currículo iniciado em 1994 tinha as seguintes limitações:

- As partes que o compunham não assumiam uma lógica que desdobrasse a relação entre a finalidade do curso, os objetivos gerais da formação do profissional, os objetivos das disciplinas e os conteúdos de cada bloco de estudo.
- Não definia bem o tipo de profissional que pretendia treinar.
- Tempo planejado limitado para a prática docente.

- Falta de atividades práticas que vinculassem o aluno aos conteúdos das disciplinas pedagógicas.
- As disciplinas pedagógicas foram concebidas com base em um sólido componente teórico distante da realidade das salas de aula em que os alunos graduados tinham que iniciar seu trabalho profissional.

Da mesma forma, também foi analisado pelos professores que o curso de Licenciatura Plena em História foi concebido com base no critério de que a figura do historiador não pode ser separada da do professor de História, na medida em que se projetam as percepções e mecanismos usuais de ensino-aprendizagem. Tal separação ainda seria resultado da visão positivista e reprodutiva do processo de formação dos futuros professores uma vez que um profissional que se dedica a pesquisar, socializar e publicar acontecimentos históricos e outro que tem a missão de transmiti-los de uma posição didático-metodológica não constituem perfis análogos.

Por outro lado, vale destacar que nos pressupostos do Curso de Licenciatura Plena em História admitiu-se a unidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão na formação desse profissional para formar sujeitos conscientes, funcionais, reflexivos e críticos, a partir do fato de que "a produção do conhecimento, seus processos de construção e funcionamento são as bases para um ensino qualitativo, questionado e voltado para a busca de soluções criativas para os desafios disseminados por nossa sociedade atual" (RAMZI, 2003, p.273).

Da mesma forma, foi positiva a ideia de que as potencialidades e fragilidades do Curso deveriam ser periodicamente avaliadas pelos docentes, a fim de promover reformas e assim, sua avaliação ser mais valiosa. O processo de avaliação ocorreu quatro anos após seu início, quando, de 15 a 22 de julho de 1998, o corpo docente do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí, reuniu-se na Coordenação do Curso de História com o objetivo de promover a primeira reforma curricular do curso:

- A concepção curricular assumida teve como fundamento essencial o positivismo, concepção que prevaleceu no ensino de História na etapa e que focalizou a estrutura do currículo mais no número de horas do que na distribuição lógica das disciplinas.
- Quanto à presença de conteúdos de formação pedagógica no currículo, percebe-se que as disciplinas relacionadas às Ciências da Educação não são concebidas numa lógica dedutiva que se inicia com os fundamentos teóricos (filosóficos, sociológicos e psicológicos), que sirvam de suporte para uma interpretação da educação como fenômeno social.

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- A sequência e organização dos conteúdos da formação pedagógica no nível curricular mostram-se sem uma ordem lógica que permita apreciar a coerente inter-relação entre os fundamentos teóricos das Ciências da Educação, da Didática Geral e os relacionados ao ensino de História, à gestão científica, à tecnologia educacional e à metodologia da pesquisa científica educacional.

Ao final do quarto ano de implantação do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI, a partir das propostas feitas pelos professores que compunham o corpo docente da mesma, ocorreu uma reforma curricular mais intensa.

193

### **II - Etapa 1999 - 2013: Reformas na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI**

Com base nas limitações apresentadas pela grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI levantadas pelos professores em 1998, foram realizadas reuniões que levaram às reformas que começaram a vigorar em 1999. Um estudo da grade curricular torna clara uma primeira fragilidade, a saber: a lógica de apresentação não é adequada porque não especifica a finalidade, os princípios e o objetivo geral do curso, além do fato de que os blocos de estudo são apresentados separadamente dos objetivos específicos e não há informações metodológicas precisas nem sistema detalhado de avaliação de cada um dos blocos de estudo.

Se é válido reconhecer que na elaboração da reforma curricular do Curso foram levados em conta documentos normativos, uma vez que o currículo foi concebido de acordo com a exigência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), obedecendo aos parâmetros definidos no Capítulo IV, especificamente, em seu artigo 43, que trata do Ensino Superior e seus objetivos.

Inicialmente, os docentes centraram as discussões na definição de um perfil ideal para os profissionais da área de História de acordo com os objetivos determinados no artigo supracitado. Em seguida, determinaram se o currículo de formação profissional atual do aluno atendia aos requisitos constituídos por esse perfil. Após várias considerações, chegou-se às seguintes considerações que deveriam se incluir na grade curricular dos diferentes cursos de Licenciatura Plena:

- a) As finalidades do ensino superior definidas no Capítulo IV da LDB de 1996.
- b) Um currículo ideal para o Curso de História.

A LDB tem seus principais alicerces na democratização do ensino e na ampliação das atribuições do Estado brasileiro em matéria educacional, estabelecidas na Constituição Federal, Capítulo III, do artigo 205 ao artigo 214, com ênfase no inciso VI do artigo 206. Nesse sentido, o artigo 3º da LDB afirma que "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (LDB, 1996, p.6). Essa prerrogativa instiga o poder público em todas as suas esferas, a garantir legal e efetivamente a implementação da gestão democrática nas escolas públicas.

Além disso, a LDB estabelece a "Década da Educação" a partir de um ano da publicação da Lei que aprova o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece 25 metas de gestão, é válido destacar os seguintes objetivos:

- Publicar para os sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais não burocráticas e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições de ensino.
- Definir padrões mínimos de qualidade de aprendizagem na Educação Básica em Conferência Nacional de Educação, envolvendo a comunidade educativa.
- Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração de municípios e universidades, programas diversificados de formação e atualização continuada visando à melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores escolares.
- Garantir que, no prazo de cinco anos, pelo menos 50% dos diretores e professores tenham formação específica no nível superior e que, até o final da década, todas as escolas tenham diretores e professores adequadamente treinados no nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

Da mesma forma, a LDB estabelece que, para atender às exigências que formam diretores e professores para a crítica e produção do conhecimento, é necessário assumir e aplicar os progressos da ciência. Tal critério é significativo porque permite a fusão das ciências gerais e particulares de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a pedagogia como ciência que tem como objeto principal a educação do homem, a didática, que como ramo da pedagogia estuda o processo de ensino-aprendizagem, e a história, que estuda o passado para saber de

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

onde vem o homem juntamente com o presente para saber em que mundo está se desenvolvendo e o futuro, necessário para projetar sua transformação positiva.

Para a formação profissional, com ênfase na pedagogia da História, a inter-relação dialética das ciências requer uma formação teórica firmemente estabelecida, para que se possa fazer conscientemente as escolhas epistemológicas que nortearão a atividade profissional, seja como pesquisador, seja como educador (sem necessariamente ver essas duas atividades como dicotômicas). É com um profissional que possua essas qualidades, e que, portanto, não se limite a uma formação dicotômica (apenas pesquisador ou educador), que se poderiam criar condições para a concretização de um projeto de ação em que o professor de História tenha um papel fundamental como agente multiplicador de soluções para os problemas históricos que afetam nosso meio social.

O professor do Curso de Licenciatura Plena em História está associado à missão de formar futuros professores, de liderar, com um trabalho marcado principalmente pelos princípios da qualidade, a elevação da educação e da produção científica a patamares superiores. Tal fato atua como estímulo para a busca de compreensão e apresentação de soluções viáveis para problemas nacionais e regionais.

Para alcançar a formação de um profissional capaz de reconhecer claramente sua missão como sujeito - não apenas no ambiente institucional, como especialista que domina determinada área ou campo científico -, mas também como educador consistente, considerou-se, pelos docentes do curso, que o papel que o currículo poderia desempenhar é essencial na medida em que determina o que é conhecimento válido e o que o aluno deve saber, aspecto básico para a formação de consciências e a consequente realização da prática profissional. Portanto, um currículo que não contenha um plano de estudo regulamentado tende a atuar como um elemento que poderia dificultar o progresso social e, o que é pior, reproduzir interesses associados a outra lógica muito distante e até oposta aos ideais citados: a lógica individualista do mercado.

Em relação ao currículo, este foi analisado pelos professores do Curso para levar em conta o tipo de formação profissional descrita acima e para alcançar um processo efetivo, foram determinados os seguintes objetivos:

1. Priorizar a formação teórica e metodológica em todo o processo de formação do aluno.
2. Incluir disciplinas que permitam a aplicação dessa formação teórica e metodológica, garantindo que o aluno tenha experiência na prática da pesquisa.

3. Promover uma melhor interdisciplinaridade que não signifique a perda do sentido do espaço ocupado pelo historiador.
4. Elevar o reconhecimento das disciplinas que lidam com a situação regional.
5. Valorizar a inclusão da história das regiões nacionais negligenciadas pelos currículos tradicionais.
6. Redefinir a carga horária e a centralização do currículo por disciplinas tradicionais.
7. Elaborar uma proposta de reforma curricular que atendesse às demandas da sociedade brasileira.

Nessa proposta curricular, foi mantida a duração de 4 anos do curso, com o mesmo número de módulos (8), com 38 disciplinas e um total de 2.730 horas. A análise dos dados sugere, em relação ao currículo anterior, que três disciplinas diminuíram e 225 horas-aula aumentaram. Da mesma forma, embora na composição, organização e distribuição das disciplinas se mantenha uma posição filosófica positivista de ensino e aprendizagem de História, o que supõe uma visão linear do fato histórico em que o elemento factológico é superdimensionado em detrimento do elemento lógico posição que limita a possibilidade de o aluno fazer explicações sobre os aspectos causais-temporais e o envolvimento dos sujeitos nos acontecimentos, esta proposta baseia os conteúdos em elementos culturais válidos para o aluno.

Apesar da capacidade que constitui relacionar conteúdos históricos com aspectos gerais da cultura, as limitações das disciplinas relacionadas à formação pedagógica do futuro professor de História não foram resolvidas com essa proposta, uma vez que mantiveram a duração das disciplinas e seus conteúdos não estão inter-relacionados; Da mesma forma, a disciplina Prática de Ensino só é ministrada no 7º e 8º semestres, ou seja, no último ano da graduação, com um total de 300 horas, o que equivale a pouco mais de uma décima parte da grade curricular.

Nas disciplinas pedagógicas, as atividades práticas são escassas e operacionalizadas quase em sua totalidade por meio de atividades teóricas e trabalhadas isoladamente das disciplinas específicas sem exercícios com relação de complementaridade. Vale destacar como conclusão que nesta fase:

1. De modo geral, a concepção curricular não se modifica em essência, uma vez que o suporte filosófico que erige o currículo, continua sendo o positivismo, que impôs uma



## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

perspectiva na formação do professor de História baseada no superdimensionamento do aspecto factológico e que continuou a focalizar, como na etapa anterior, mais o quantitativo do que a lógica do conhecimento histórico-pedagógico.

2. Quanto à presença dos conteúdos da formação pedagógica no currículo, embora nesta etapa se aprecie que as disciplinas relacionadas à formação pedagógica adquiram uma lógica superior, a relação entre os fundamentos gerais (filosóficos, sociológicos e psicológicos) que servem de suporte para uma interpretação da educação como fenômeno social ainda é insuficiente.
3. A sequenciação e organização dos conteúdos da formação pedagógica na camada curricular alcançam maior lógica em relação à etapa anterior, mas continua a atomização das disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos de Ciências da Educação, Didática Geral, ensino de História, gestão científica, tecnologia educacional e metodologia da pesquisa científica.

### III - Currículo, Desenho Curricular de Carreira e sua relação com a formação pedagógica no Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI

Qualquer pesquisa que envolva os problemas do currículo tem por sua própria natureza um caráter complexo na medida em que é justamente através deste que pauta-se a qualidade da formação de qualquer profissional. No sentido estritamente literal, a palavra currículo tem origem no latim "*curriculum*", vindo do termo "*currere*", que significa correr, percurso, carreira, o que está acontecendo. Uma definição de currículo é oferecida pelo Dicionário Encarta de 2009, que o valoriza em dois sentidos, um amplo, como um curso de ensino e aprendizagem sistematicamente organizado; em outro restrito, como sequência dos tópicos de estudo nas diferentes séries e níveis de ensino.

Esta fonte reconhece que todo sistema de educação é baseado em um projeto curricular, mas em muitos países, especialmente na Europa continental, América Latina e algumas nações asiáticas, a palavra currículo não é muito familiar e que a palavra currículo geralmente significa programas de estudo e instrução. Leonard e coautores (2009), apontam alguns critérios que refletem que o currículo e as disciplinas relacionadas ao conceito tinham como objetivo desvendar uma questão para a sociedade: o que a escola deve ensinar e como fazer isso?

Essa questão tem sido objeto de interpretações díspares, associadas a diferentes modos que os pesquisadores têm assumido de conceber o homem (genericamente falando), sua educabilidade e o processo de seu desenvolvimento. Essas posições adquiriram a conotação atual após a Segunda Guerra Mundial, devido à própria necessidade das potências ocidentais lideradas pelos Estados Unidos de promover a educação a serviço dos interesses do capital financeiro que sustenta o sistema.

Os julgamentos sobre a controvérsia do termo, também são reconhecidos por I. Leonard e coautores (2009), quando afirmam que "estamos diante de um termo polêmico e polêmico, que pode ter tantos pontos de vista quantos forem as posições e, ao mesmo tempo, assumindo uma posição dialética, o espectro de definições proporciona uma riqueza e multiplicidade semântica que se manifesta em uma gama de definições existentes" (LEONARD, et. al, 2009, p.4). Os autores citados<sup>2</sup> assumem as posições conceituais de M. Pansza (1987), que sistematiza cinco tendências fundamentais no currículo; sendo elas:

- O currículo é visto como o conteúdo do ensino, ou seja, como um rol de disciplinas ou temas que delimitam o conteúdo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, e no qual a transmissão de conhecimentos é destacada como função primordial da escola.
- currículo como plano ou guia de ação no qual se enfatiza a necessidade de um modelo ideal para a atividade escolar.
- currículo entendido como experiência, que enfatiza o papel dinâmico, processual do currículo, não no que deve ser feito, mas no que é efetivamente feito. Típica dessa tendência é uma concepção ativa e flexível do currículo e uma valorização do papel dos fatores externos do ambiente escolar.
- currículo como sistema, concepção que se caracteriza por apresentar elementos constituintes e relações entre esses elementos, destacando a existência de objetivos para os quais os elementos e suas relações se voltam.
- currículo como disciplina, no qual eles são apresentados não apenas como um processo ativo e dinâmico, mas também como uma reflexão sobre esse mesmo processo.

---

<sup>2</sup> Ver el contenido del trabajo titulado *Estudios para el perfeccionamiento del currículo en el preescolar cubano*. Curso 43 del Congreso Internacional Pedagogía 2009, pp. 2, 3, 4 y 5.

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Seis anos antes, o pesquisador H. Leal García (2003), ao realizar uma compilação,<sup>3</sup> havia resumido as tendências curriculares que o autor J. F. Angulo Rasco observou no início do século XXI:

- Currículo como conteúdo: entendido como o conhecimento que a instituição escolar proporciona aos alunos de forma organizada, o que constitui um valor teórico e operacional.
- Currículo como planejamento educacional: que indica o quadro ideal dentro do qual o trabalho educativo será realizado na escola e expõe, justificadamente, os critérios que fundamentam as decisões admissíveis sobre ele.
- Currículo como realidade interativa: uma nova perspectiva que focaliza seu ponto de vista e interesse nas conexões e desconexões entre o currículo como intenção e o currículo como ação por meio do papel ativo e criativo do professor.

Percebe-se que entre as duas posições, as descritas por I. Leonard et al., 2009 (por M. Pansza 1987) e H. Leal 2003, (por J. F. Angulo Rasco), há coincidências, fundamentalmente na valorização do currículo como conteúdo e planejamento (plano de ação). Aquí, torna-se claro que deve-se considerar que há pontos de aproximação entre as tendências de considerar o termo como experiência (M. Pansza) e como realidade interativa (J. F. Angulo) ao localizá-lo na figura do professor.

Diante do quadro exposto, torna-se relevante aprofundar o estudo teórico de autores cubanos<sup>4</sup>, espaço em que, de uma forma ou de outra, ficam evidentes algumas das tendências descritas nos parágrafos anteriores. Uma das posições que demonstra essa relação é assumida por I. Leonard e coautores (2009) que realizam uma sistematização de autores cubanos que têm lidado com o conceito de currículo.. Concorda-se, ainda, com esses autores que, nas definições de currículo emitidas pelos autores cubanos, três tendências podem ser observadas ao avaliá-las, tais como:

- Projeto e processo de implementação de formação sistematizada por meio de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem, articulados na

---

<sup>3</sup> Veja o livro *Leituras Seleccionadas sobre Tendências Curriculares e Atenção à Diversidade*. II oficina de capacitação. Salve as Crianças, 2003, 17-29.

<sup>4</sup> Ao estudar os critérios dos autores referenciados, O. González (1994); F. Addine (1995, 2003); R.M. Alvarez (1995); A. Ruíz (2003, 2007) e L. García (2004) assimilaram definições que tinham o propósito de superar o reducionismo identificado nas tendências descritas por M. Pansza.

forma de uma proposta de política educacional defendida por diversos setores interessados em um determinado tipo de educação com o objetivo de produzir aprendizagens significativas que se traduzem em modos de pensar, sentir, valorizar e agir. (O. Gonzalez, 1994)

- Concreção didática (de teorias, princípios, categorias, regularidades) em um objeto particular de ensino-aprendizagem. O currículo aplica uma concepção teórico-metodológica a uma realidade educacional específica, seja ela de curso superior, de um ano letivo ou de pós-graduação, sendo também um mediador entre a ciência didática e o processo de ensino-aprendizagem. (R. M. Álvarez de Zayas, 1995)
- Um projeto educacional integral, de caráter processual, que expresse as relações de interdependência em um contexto histórico e social, condição que permite redesenhar sistematicamente de acordo com o desenvolvimento social, o progresso da ciência e as necessidades dos alunos. (F. Addine, 1995)

No projeto sistematizado de O. González 1994, duas das tendências assumidas por M. Pansza (1987)<sup>5</sup> se fundem, aquelas relacionadas ao conteúdo do ensino e a da valorização do currículo como sistema. O currículo visto como concretização didática por R. M. Álvarez de Zayas (1995) é o mais condizente com o contexto brasileiro, posição que será aprofundada nas próximas páginas quando o conceito de currículo for contextualizado no contexto brasileiro, que também valoriza a didática e o processo ensino-aprendizagem como elementos essenciais.

Da mesma forma, percebe-se que o que subscreve adota uma posição integradora do currículo nos critérios de F. Addine (1995), uma vez que se pode inferir que ele é contextualizado, dinâmico e sistêmico. Essa posição interpreta dialeticamente as relações que existem no currículo entre o indivíduo, a sociedade, a educação, o tipo de homem que pretende formar o sistema educacional de uma dada sociedade, formação essa que não deve ser estranha ao desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.

Nestes termos, deve-se observar que a posição de F. Addine é sólida, coerente e essencialmente consistente com o contexto cubano, porém, para o contexto brasileiro permaneceria apenas como concepção, pois, nas condições e cenários em que o país e o Estado do Piauí estão se desenvolvendo seria extremamente difícil assumir tacitamente essa posição,

---

<sup>5</sup> Pansza, Margarita (1987), "Ensino Modular" em *Pedagogia e Currículo*, México, Ediciones GERNIKA, págs. 37-59

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

embora alguns de seus elementos devam ser levados em conta para embasar a proposta de solução.

Uma vez analisadas as concepções de currículo que têm prevalecido nos últimos anos entre os pesquisadores cubanos, será abordada futuramente a interpretação que conseguimos identificar no contexto brasileiro e a sua assunção na Universidade Estadual do Piauí. Na década de 1950, prevaleceu o conceito de valorização do currículo como conteúdo de educação no Brasil, critério que pode ser inferido a partir da definição dada pelo autor R. Moreira na obra intitulada "Introdução ao Estudo do Currículo nas Escolas Primárias". Esse autor assume o currículo como o "conjunto organizado de atividades de ensino/aprendizagem que se aprendem na escola" (Moreira, R., 1955, p. 78). Tal definição adere ao movimento Escola Nova, tendência pedagógica assumida no Brasil nesta fase, que valoriza o currículo vinculado aos programas e o conjunto de experiências vividas pelos alunos sob o controle da escola.

Nas décadas de 1960 e 1970, prevaleceu a tendência de valorização do currículo como experiência, critérios que aparecem nas autoras Dalila Sperb (1966), Marina Couto (1966) e Lady Linat Traldr (1978). A primeira autora, no texto intitulado "Problemas Gerais do Currículo", define que "tudo o que acontece na vida de uma criança, na vida de um país e na vida de seus professores; Tudo o que cerca o aluno, durante todas as horas do dia, constitui material para o currículo. O currículo é o ambiente em ação" (SPERB, 1966, p. 146). Essa definição, embora exceda a dada por R. Moreira (1955), ao ampliar o espectro do currículo não só para o aluno, mas também para o professor, não só no âmbito da escola, mas também fora dela, tem um fundamento positivista e pragmático.

Esses fundamentos também são válidos para a definição de currículo emitida pela autora M. Couto em seu texto "Como Desenvolver um Currículo" quando o assume como "A totalidade das experiências da criança na escola, direcionadas para fins de educação" (COUTO, 1966, p. 86). No mesmo sentido, assume a autora L. L. Traldr sua concepção de currículo, que no livro intitulado "Currículos" o define como "as experiências organizadas e supervisionadas pelas escolas, pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade" (TRADR, 1978, p. 12).

Nestes termos, note-se que as concepções sobre currículo das décadas de 50, 60 e 70 do século passado no Brasil, são reducionistas, pois circunscrevem os planos de estudo apenas aos conteúdos dos currículos, aos saberes que aparecem nos documentos que o endossam, às experiências dos alunos e às necessidades latentes nas escolas.

Uma posição superior de currículo pode ser vista nas concepções de L. Domínguez (1982), apreciando-o como sistema, em correspondência com a quarta tendência descrita por M. Pansza. Para Domínguez, o currículo " é um ato de compromisso e afiliação social, de uma determinada comunidade ocupacional que apresenta um conjunto específico de questões e métodos" (Domínguez, 1982, p. 23). Aqui, torna-se relevante observar uma construção do currículo com as três abordagens de pesquisa: a empírico-analítica, a histórico-hermenêutica e a praxiológica. Essa classificação parte da concepção de que o conhecimento não pode ser dissociado das três esferas básicas que orientam as relações humanas no campo social: a do trabalho, a da linguagem e a do poder.

Ao analisar esses critérios levando em conta o que ocorreu no final dos anos 80 e 90 na América Latina e especialmente no Brasil, os critérios de Domínguez (1982) fundamentam uma posição que serve de base para o neoliberalismo na área da educação já que o referido autor vincula o currículo escolar à esfera do trabalho, limitando-se ao aspecto técnico-linear, classificação associada ao quadro estreito da formação nas escolas de um aluno que se prepara como mão-de-obra qualificada. Essa concepção de currículo é a que prevalece no Brasil hoje, se levarmos em conta que cada universidade é exclusiva para desenvolver seu currículo de acordo com as necessidades do mercado e não com as necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

Na UESPI, especificamente no Curso de Licenciatura Plena em História, essa concepção também tem prevalecido, daí a necessidade de recorrer a outros referenciais teóricos que se ajustem à necessidade de desenhar um currículo que não apenas forme os alunos para o ingresso no mercado de trabalho, mas também os ajude a aprimorar seu modo de atuação profissional.

Esse ponto de vista baseia-se no fato de que os problemas curriculares devem ser vistos como " um processo integrado que engloba o conhecimento do currículo real (diagnóstico da realidade, ser) como antecedente, o planejamento do dever ser (desenho curricular) e seu comportamento na prática com todas as implicações (currículo real) e as manifestações que as condições históricas concretas impõem" (RUIZ, 2007, p. 23).

Da mesma forma, é legítimo apontar que as posições acima assumidas baseiam-se na teoria curricular entendida como "a disciplina de Ciências Pedagógicas que trata do planejamento e direcionamento de todo o sistema de influência educacional que ocorre nas instituições escolares para a formação da personalidade dos alunos" (RUIZ, 2007, p.7). De acordo com A. Aguilera, "o estudo diagnóstico constitui (...) a primeira etapa do trabalho de

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

pesquisa no estudo de prognóstico científico de um sistema educacional ou de um subsistema ou de uma esfera de formação da personalidade específica dos educandos (RUIZ, 2007, p. 96). O autor citado afirma que este estudo implica ter clareza nos objetivos e tarefas que devem ser realizados e assume os seguintes:

- Determinar quais são os elementos essenciais que intervêm interna (no objeto) e externamente (no contexto) no fenômeno estudado, ou seja, no currículo real, bem como no comportamento de suas relações;
- Determinar a tendência do desenvolvimento histórico desses elementos nos últimos anos até o presente, onde o presente representa apenas um estado relativo;
- Conhecer os traços mais significativos, positivos e negativos, do comportamento dos elementos essenciais que compõem o objeto de estudo;
- Caracterizar e avaliar de forma abrangente o estado atual e a tendência do desenvolvimento do objeto de estudo, bem como o comportamento de seus elementos.
- Estudo diagnóstico.
- Estudo de experiências educacionais internas e externas (de outros países) acumuladas até o presente momento (estudo comparativo).
- Estudo prospectivo do desenvolvimento da sociedade, especificamente da educação e, em particular, da área (subsistema, nível ou elemento) em estudo, ou seja, a tarefa social planejada.

Com base nessas informações, os objetivos e tarefas a serem cumpridos pelo estudo de prognóstico científico de um currículo adequado visam principalmente a:

- Elaboração do modelo teórico do sistema de influências educacionais (conhecimentos, habilidades, capacidades, sentimentos, valores) que devem ser alcançados pelos alunos em um determinado período de tempo (modelo projetivo).
- Elaboração da concepção metodológica para o desenvolvimento do sistema de influências educacionais do início ao fim do período de tempo estabelecido.
- Elaboração do sistema de meios técnicos e materiais necessários à sua aplicação.
- Elaboração das medidas organizacionais necessárias para implementação na prática em caráter experimental e posteriormente para sua generalização.

Da mesma forma, torna-se relevantes observar que as contribuições que o atribuído pesquisador faz sobre os pressupostos teóricos e os fatores a serem levados em conta para o planejamento de um currículo, a saber:

- Fatores a serem considerados no modelo teórico projetivo do currículo (Unidade e independência entre os componentes da formação da personalidade; Posição de cada um dos componentes dentro do sistema ou subsistema determinada de acordo com a fase e ritmo de desenvolvimento do aprendiz, com o estágio de desenvolvimento detectado no diagnóstico, com as exigências sociais para cada etapa; Lista de atividades obrigatórias, extradocentes e extracurriculares).
- Fatores a serem considerados na determinação do conteúdo (Relação objetivo-objetivo; Relação objetivo-conteúdo; Relação conteúdo-meio).
- Fatores a serem considerados para a elaboração da concepção metodológica do currículo (Relação conteúdo-método-forma-organização-meio-avaliação; Relação conteúdo-tempo; Relação entre conteúdo e princípios didáticos).
- Outros fatores a serem considerados (Relação entre programas-manuais-livros didáticos; Relação entre currículo e organização escolar [calendário, planejamento pedagógico por tipo de escola]).

Além das elucidações feitas sobre as contribuições feitas por A. Ruiz (2007) ao currículo, sintetizadas em sua definição e na explicação do sentido que oferece do conceito de como ele assume a problemática curricular e a relação currículo-projeto curricular-teoria curricular, é conveniente analisar outras questões teóricas relacionadas à teoria curricular e ao tema investigado, tais como: modelos curriculares e etapas para o desenho curricular na formação profissional. Sobre o modelo curricular, Bolaños e Molina, citados por F. Addine (2003), afirmam que é:

a representação gráfica e conceitual do processo de planejamento curricular. Conceitual na medida em que inclui a visualização teórica que é dada a cada um dos elementos do currículo (...) e gráfica na medida em que mostra as inter-relações que ocorrem entre esses elementos por meio de uma representação esquemática que oferece uma visão global do modelo curricular (Bolaños, G., Molina, Z.; 2003, p.91)

Portanto, constituem as abordagens metodológicas para o desenho curricular, ou seja, em dependência da concepção curricular e do modelo assumido, será o desenho curricular que seja realizado e o projeto curricular que seja obtido. Como argumenta Julia Añorga (1997), modelos curriculares são estratégias de desenho e desenvolvimento curricular que permitem



## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

a concretização de projetos curriculares específicos. Segundo F. Díaz Barriga (1993), existem quatro tipos de modelos ou metodologias curriculares que podem ser agrupados:

1. Os modelos clássicos, incluindo os de R.W. Tyler, H. Taba e M. Johnson, representantes da pedagogia norte-americana, que têm sido amplamente difundidos, especialmente na América Latina, e têm servido de guia para alguns especialistas do continente para o desenvolvimento de propostas curriculares.
2. Modelos com abordagem tecnológica e sistêmica, de autores latino-americanos como R. Glazman e M. D. Ibarola; J.A. Arnaz e V. Arredondo, considerados seguidores dos autores das metodologias clássicas.
3. Modelos que surgem como alternativa aos modelos behavioristas, realizados com uma abordagem crítica e sociopolítica sobre eles. Esses modelos são representantes do paradigma ecológico do ponto de vista educacional, com foco na interação contexto-grupo-indivíduo, dando primazia ao estreito vínculo que deve existir entre escola e sociedade na determinação de um currículo. Os representantes desses modelos são L. Stenhouse; Schwab e Guevara Niebla, entre outros.
4. Modelos com uma abordagem construtivista, destacando-se entre eles o modelo curricular para a Educação Básica Obrigatória na Espanha colocado em prática na década atual e no qual as propostas feitas por César Coll desempenham um papel fundamental.

O autor A. Ruiz Aguilera (2003, 2007) reconhece a existência de modelos com abordagem histórico-cultural, baseados em três fundamentos essenciais, como também explica: a teoria da atividade, a teoria da socialização e a teoria da comunicação subordinada a um quadro histórico-social específico. Esse modelo também é previamente reconhecido por Julia Añorga (1997), que afirma que é um modelo em pleno desenvolvimento, muito promissor, capaz de alcançar o compromisso e o consenso em professores e alunos que é necessário para alcançar a eficiência em nosso currículo, e que deve "desempenham um papel fundamental na reestruturação da educação" (Añorga, J., Bolaños, 1997; p.12).

Em relação às etapas ou fases da concepção curricular, de acordo com os modelos acima explicitados e na tentativa de sintetizá-las, F. Díaz Barriga (1996) aponta que poderiam existir quatro: a) Análise prévia, b) Desenho curricular; (c) Aplicação curricular e (e) Avaliação. No entanto, para a formação de profissionais ou do Ensino Superior, propõe um modelo de desenho curricular que inclui quatro etapas: a) A fundamentação da carreira

profissional; (b) Elaboração de perfis profissionais; (c) Organização e estruturação curricular e (d) Avaliação contínua do currículo.

Essas etapas, de uma forma ou de outra com mais ou menos modificações em sua explicação, foram identificadas em qualquer processo de elaboração curricular por diversos autores como J. García Otero (1994), que identifica cinco momentos: 1. Fundamentos da carreira profissional; 2. Determinação do perfil do profissional; 3. Desenho ou estruturação do currículo; 4. Desenvolvimento curricular; 5. Avaliação e aprimoramento do projeto inicial. Para Fátima Addine (2003), também são cinco etapas:

1. Diagnóstico de problemas e necessidades, sua essência está em determinar os conflitos de vários tipos que ocorrem na realidade. Esses conflitos são classificados, hierarquizados e determinam os problemas que devem ser resolvidos no projeto curricular; 2. Modelando o Currículo, fica explícito qual é o critério da sociedade, homem, educação, professor, aluno, etc. Caracteriza-se o tipo de currículo, a abordagem curricular escolhida e determina-se o perfil de saída expresso em objetivos terminais de qualquer um dos níveis desenhados; 3. A estruturação curricular consiste na sequenciação e estruturação dos componentes envolvidos no projeto curricular elaborado. Estes são levados para um mapa curricular, onde todas essas relações são refletidas; 4. Organização para implementação, consiste em prever todas as medidas para garantir a implementação do projeto curricular; 5. Desenho da avaliação curricular, que deve partir de objetivos terminais e estabelecer indicadores e instrumentos que permitam validar, por diferentes canais, a efetividade da implementação do projeto curricular de cada um dos níveis, componentes e fatores.

A. Valle (2012), assume uma proposta de elaboração curricular que complementa as posições assumidas por A. Ruiz (2007) e que se resumem na realização de estudos “ das tendências atuais na formação do profissional, do desenvolvimento histórico-lógico do currículo em questão, das demandas das empresas e serviços e o diagnóstico da formação do profissional” (Valle, A., 2012, p. 309). Essa forma de obtenção do currículo pressupõe, na ordem teórica, o seguinte:

- Determinação dos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos.
- Formulação do perfil do profissional.
- Relação dos objetivos com o perfil.
- Relação teoria-prática-pesquisa.

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- Relacionamento entre áreas com base no perfil e objetivos.
- Disciplinas por área de acordo com perfil e objetivos.
- Precedência de assuntos por área e entre áreas.
- Distribuição do tempo por disciplinas segundo perfil e objetivos.
- Conteúdo das disciplinas de acordo com os objetivos e perfil.
- Pesquisa de acordo com perfil e objetivos.

Analisados os modelos e etapas de elaboração curricular, especificamente para a formação de profissionais, é conveniente focalizar a carreira (curso)<sup>6</sup>, que segundo C. Álvarez de Zayas, (1996), é o processo de ensino que, em seu desenvolvimento, garante a formação do profissional e sua estrutura. Como afirma o referido autor, a licenciatura e seu plano de estudos, (documento no qual são registradas as características fundamentais da carreira), é estruturado por meio de subsistemas do sistema de carreira denominados de diferentes formas: disciplinas, áreas, blocos, eixos ou menções, que garantem a sistematização vertical do referido plano de estudos.

Estas são agrupamentos ou organizações sistêmicas de conteúdos que, com um critério lógico e pedagógico, se estabelecem para assegurar os objetivos do egresso, para garantir que ele enfrente os problemas da profissão e os resolva. Segundo esse autor, as disciplinas, blocos, eixos, menções ou áreas são estruturados, por sua vez, em disciplinas, matérias ou estadias, que é aquele processo de ensino, um subsistema da estrutura anterior, que se dá ao longo de um determinado período e que garante a formação de determinados objetivos específicos ao desenvolvimento da personalidade do estudante e que são incorporados. como sistema, à formação do aluno. As disciplinas, por sua vez, são divididas em tópicos ou módulos, que é o processo de ensino que, em seu desenvolvimento, garante a formação de uma habilidade, que possibilita a resolução de uma tipologia de problemas.

O plano de estudos deve especificar os diferentes níveis estruturais verticais (a carreira, a disciplina, o tema) e o nível horizontal (o ano ou grau e o nível). Como explica Carlos Álvarez (1996), independentemente da licenciatura ser estruturada por disciplinas, módulos ou temas, o que é necessário é que existam disciplinas integrativas ou módulos que são desenvolvidos com base em problemas reais em que o aluno sintetiza tudo o que sabe e sabe fazer.

---

<sup>6</sup> No contexto brasileiro, a carreira é identificada com o curso.

São assumidos os componentes que esse autor expõe para a disciplina: 1. o objeto de estudo, que caracteriza o que é trabalhado; 2. os objetivos, que expressam plenamente o que se deseja, o que se espera que o aluno seja capaz de dominar; 3. o conteúdo, indicado da forma mais geral; 4. o tempo a ser dedicado a cada disciplina; 5. Indicações metodológicas, que explicitem de forma muito sucinta os métodos, formas e meios a utilizar no nível operacional do processo, bem como a avaliação final da aprendizagem.

Concorda-se que o desconhecimento da profissão “como um todo, transforma a carreira em escolástica. A ausência de disciplinas que expressem a essência científica e tecnológica da profissão, com sua estrutura e lógica internas, torna a carreira pragmática, inflexível e de pouca projeção e profundidade que impossibilita o aluno, uma vez formado, de assimilar a dinâmica da revolução técnico-científica" (Álvarez, 1996, p. 44).

O autor citado e os demais autores concordam sobre os componentes das disciplinas do plano de estudos em correspondência com a natureza de seus conteúdos, que são classificados como acadêmicos, de trabalho e de pesquisa. O trabalho é totalizante, integrador, globalizante que é consequência daqueles conteúdos relacionados à realidade, à vida, à profissão; enquanto o acadêmico é parcial, derivado, fragmentado, que opera com a ciência com o ramo do conhecimento. Ambos os tipos, que se refletem nos objetivos e conteúdos das diferentes disciplinas do currículo, são essenciais. O acadêmico, para mergulhar na essência desse aspecto parcial do objeto do egresso; integrar todos esses aspectos parciais em uma unidade e aproximar a Universidade da vida, da comunidade, da realidade social. A pesquisa científica é uma forma fundamental de aprendizagem em uma escola produtiva e criativa. Por essa razão, a presença da pesquisa é um terceiro aspecto essencial no desenvolvimento do plano de estudos.

Os elementos teóricos acima analisados permitem sintetizar que, para determinar a estrutura das carreiras, é necessário conhecer as prioridades do desenvolvimento econômico e social do país e da região, onde os graduados universitários trabalharão, bem como determinar os problemas profissionais atuais e futuros que devem ser resolvidos. Neste contexto, torna-se relevante identificar a estrutura da carreira da Licenciatura Plena em História da UESPI, e identificar os componentes que não são suficientemente tratados ou apoiados, como a fundamentação da carreira e a determinação do perfil. Da mesma forma, justificar a partir da teoria a necessidade de incorporar sujeitos do exercício da profissão, que respondam aos problemas que surgem na atividade do profissional, em que o aluno sintetiza

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

tudo o que sabe e sabe fazer, para resolver os problemas presentes na realidade da atividade profissional.

### **IV - Considerações teóricas da formação pedagógica e seus conteúdos como parte da grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI.**

A palavra *formação* tem sua origem etimológica do latim, *formatio* – *onīs*, que significa "Ação e efeito de formar ou ser formado", pela palavra *formar* entende-se adquirir mais ou menos desenvolvimento, aptidão ou habilidade nas esferas física e moral. Uma interpretação literal da palavra formação sugere que no indivíduo há uma evolução de suas competências e habilidades na ordem pessoal e também em relação à ética com a qual age. Esse fenômeno na área específica da educação é denominado por várias categorias: formação do docente, formação de docente, formação de professores, formação do professorado, entre outras denominações. Tais significados são assumidos como análogos, uma vez que descrevem um fenômeno que tem como essência o processo de preparação de um indivíduo para o exercício da profissão pedagógica.

Um dos conceitos apresentados, o de formação de professores, é tratado na Enciclopédia Encarta, que o chama de preparação adequada e permanente sujeitos que se “dedicam ou serão dedicadas à docência e que lhes permita desenvolver a sua atividade profissional como docentes. Embora aqueles que ajudam uma pessoa a aprender possam, de alguma forma, ser considerados professores, existem competências e habilidades específicas que são necessárias para ter sucesso na profissão docente” (Microsoft® Encarta® 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008). Nessa posição conceitual aparecem aspectos valiosos, como os seguintes:

- A preparação é voltada para profissionais que já se formaram em uma especialidade pedagógica ou que estão estudando para obter um diploma que os credencie.
- Reitera o que diz respeito ao desenvolvimento que podem alcançar, entendido em consonância com a interpretação semântica, como um processo de evolução do indivíduo.
- Para que essa evolução seja efetiva, as pessoas que se dedicam à profissão devem elevar suas habilidades e as que estão na preparação prévia devem alcançá-las progressivamente.

- A aquisição de competências permitir-lhes-á realizar o seu trabalho com um nível mais elevado de eficácia.

Cayetano de Lella (1999<sup>7</sup>) entende a formação como o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de comportamentos (conhecimentos, habilidades, valores) para o desempenho de determinada função, neste caso, o professor. Para a formação de professores, o autor citado reconhece os seguintes modelos e tendências:

- Prático-artesanal, que propõe ao professor imitar 'modelos', transmitir cultura, pensar, dizer e fazer como os mais velhos. Nesse sentido, o autor supracitado indaga: quais modelos? que cultura? quais maiores?
- Academicista, que coloca o professor como transmissor das verdadeiras certezas proporcionadas pelos últimos conteúdos científicos da academia, posição que faz o autor se perguntar: que certezas científicas? Quais conteúdos atualizados?
- Técnico, que sonha com o professor da racionalidade técnica, que planeja as etapas previsíveis do processo de ensino e aprendizagem e baixa os pacotes instrucionais com termos seguros para garantir o alcance eficiente dos objetivos. Planejar, que futuro? Para garantir, quais os objetivos?
- Hermenêutico-reflexivo que visa formar um professor comprometido, com valores sólidos (não neutros) e com competências polivalentes.

Ainda neste contexto, torna-se relevante observar que Cayetano de Lella (1999) assume o modelo hermenêutico-reflexivo, que, embora, segundo o próprio escritor, não tenha sido erigido como modelo e tendência na Espanha e em outros países (o que ele não menciona), uma vez que não se consolidou ou mesmo se legitimou, propõe que ele seja pactuado como uma necessidade de constituir-se como referencial teórico-metodológico, como aspiração ético-política, à qual formadores de professores – ou gestores, os decisores políticos dos respectivos programas – não deveriam renunciar. Das onze características que prevalecem na formação de professores em nossa região, segundo os autores supracitados, as seguintes são mais evidentes no Brasil:

---

<sup>7</sup> Ver artigo *Modelos e Tendências na Formação de Professores* apresentado por este autor no I Seminário Workshop sobre Perfil e Estratégia de Formação de Professores, realizado em Lima, Peru, em setembro de 1999. O artigo aparece no site <http://www.oei.es/desarrolloescolar.htm> (acessado em 28 de julho de 2012).

## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- Falta de políticas estatais coerentes que conduzam a um sistema de formação e melhoria devidamente estruturado.
- Coexistência de diferentes modelos de formação e tipos de instituições de formação que, em alguns aspectos, são mais prósperas em relação ao sector público, que recebe cada vez menos apoios, mas que também são questionadas em muitos casos em relação ao cumprimento dos requisitos para uma formação de qualidade.
- Discrepâncias sobre onde a formação docente deve ocorrer, se em centros especializados dedicados a esse fim, se em centros integrados a universidades.
- A não correspondência da formação com a realidade da escola leva ao distanciamento – e, em muitos casos, ao divórcio – entre os centros de formação e o processo educativo que se ensina nas escolas.

No contexto brasileiro, esse processo é identificado com o conceito de formação de professores, que em um sentido geral associam o termo ao tipo de preparação, que é voltada para alunos que estão se preparando para exercer a profissão pedagógica na educação básica (fundamental) e secundária (ensino médio). Os critérios adotados pelos autores J. Coreira, (1991), L. Behrens, (1996) e J. Moreira, (2003) frisam que nos cursos de formação de professores no Brasil existe um inflacionamento do ensino de conceitos que não se efetivam na prática, são válidos no âmbito acadêmico. Essa dificuldade é criticada com maior ênfase por J. Coreira, (1991), quando alude ao fato de que os professores dos cursos de graduação da área educacional ocupam um papel de transmissores do conhecimento ao afirmar que essa formação “pressupõe uma imagem do professor como transmissor de conhecimentos mais ou menos imutáveis” (Coreira, J., 1991, p.57).

J. Moreira (2003) concorda com essa posição, argumentando que os professores que formam alunos para a profissão pedagógica no Brasil assumem uma posição pragmática de essência instrumentalista, uma vez que "podem ser vistos como um treinador, que considera seu trabalho como uma atividade instrumental voltada para a solução de problemas através da aplicação rigorosa de teorias científicas e técnicas" (Moreira, J., 2003, p. 125) e que sua atuação segue um processo linear em que "o professor é apenas um mediador entre o conhecimento científico e a prática em sala de aula." (Ibídem)

Essas posições centradas no ensino não estão inter-relacionadas com a aprendizagem, categoria essencial da pedagogia e que deve ser apreciada, na formação docente, na relação dialética, ou seja, na unidade com outras concepções da pedagogia como instrução, educação

e processo educativo e com a didática, cargo que seria válido para a formação pedagógica do aluno do Curso de Licenciatura plena em História (J. Chávez, et. al., 2005). Uma visão generalizante da situação apresentada pela formação de alunos nos cursos de Licenciatura na área de educação é expressa pelos autores J. Coreira, (1991), L. Behrens, (1996) e J. Moreira, (2003) quando concordam que os professores dos cursos que preparam professores para o exercício da profissão no ensino fundamental e médio, dentre eles, os que lecionam a disciplina de História, possuem uma base didático-pedagógica limitada, condição que influencia o aluno a se formar com as condições mínimas para exercer seu trabalho, mas com restrições para exercer efetivamente sua profissão, especificamente sua tarefa fundamental, de ministrar boas aulas.

R. Alarcão 1996 também se expressa nesse sentido, afirmando que "ser professor é saber quem sou, o que faço, como faço o que faço e perceber o lugar que ocupo na sociedade. É assumir uma perspectiva de promover, no estado da profissão docente, uma imagem do professor como agente ativo de seu próprio desenvolvimento" (Alarcão, R., 1996, p. 177) . Diante do quadro exposto, pode-se dizer que o professor não pode ficar inerte às mudanças que estão ocorrendo na sociedade e deve acompanhar essa evolução. É necessário que os educadores assumam uma postura que reflita a realidade em que seus alunos vivem, para que o ensino seja adaptado ao tempo e para que o professor possa ensinar seus alunos a aprender a aprender, a investigar, a compreender, a definir e encontrar soluções para problemas, a desenvolver o pensamento crítico, a avaliação da situação em vários aspectos.

Da mesma forma, considera-se que na formação de professores é necessário dotá-los das habilidades necessárias que lhes permitam relacionar a teoria com a prática que responda às necessidades e demandas do mundo atual, à realidade que o Brasil e o Estado do Piauí estão vivendo. O Brasil é uma sociedade em que o conhecimento tornou-se o principal fator de produção, razão pela qual há autores, segundo C. Cruz (2001), que o assumem no discurso como a chamada 'economia do conhecimento', posição que o subscritor dessa tese reconhece, tem tido impacto na assunção das competências profissionais da qual a profissão pedagógica não escapa.

Uma formação docente condizente com as demandas atuais que o Brasil vive deve estar pautada em instrumentalizar os alunos dos cursos de bacharelado com competências, entendidas como a capacidade das pessoas "... relacionar e desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, construídos através de suas experiências e conhecimentos acumulados através da escola". (Cruz, C., 2001, p. 15). Essa posição conceitual de



## BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

competência é superior àquela assumida por P. Perrenoud (2002), que a aprecia, especificamente para a formação de professores, como "... a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para lidar com um determinado tipo de situação". (Perrenoud, P., 2002)

Nestes termos, pode-se dizer que um professor-pesquisador poderia preparar o aluno para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações do cotidiano de forma criativa e, assim, fornecer um meio para que o aluno se tornasse um aluno-pesquisador ao mesmo tempo, o que certamente o influenciaria a se tornar um bom profissional no futuro sendo capaz de identificar problemas, descobrir suas causas, trabalhar em sua erradicação e fornecer soluções.

Sendo assim, a "formação pedagógica na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI" é o processo e resultado da preparação consciente, orientada e sistematizada nos conteúdos relacionados aos fundamentos teóricos da Pedagogia como ciência e sua ligação com a teoria e a prática educativa que se revelam nos componentes do desenho curricular do curso e que são demonstradas no egresso por meio de sua autorrealização e participação social, criativa e transformadora no contexto escolar.

### Conclusão

O estudo do comportamento histórico do desenho curricular no curso de Licenciatura Plena em História da UESPI, de 1994 até o presente, revela como o currículo foi concebido entre 1994 e 1998 e após a Reforma Curricular de 1999, ainda em vigor. Este estudo permite supor que há possibilidades para sua contextualização a partir de uma interpretação crítica que oriente a necessidade de fundar, estruturar e construir uma proposta curricular levando em conta as condições e demandas da sociedade brasileira, sua influência na formação e adaptação às características das escolas em que os egressos atuam.

A partir dos referenciais analisados, coincide com o caráter diagnóstico e prognóstico do currículo, com seu caráter sócio-histórico e sua finalidade em termos de formação pedagógica dos alunos do curso de História, o que possibilita compreender que o currículo se expressa em uma proposta que, a partir de concepções teóricas pouco estudadas no Brasil, reconhece a necessidade de sua redefinição e busca das relações essenciais diante da necessidade de que a formação pedagógica do aluno seja responsabilidade não só do corpo docente do curso, mas também dos próprios alunos e dos diretores das escolas de ensino fundamental e médio.

A proposta do novo currículo para fortalecer a formação pedagógica do aluno do curso de Licenciatura Plena em História da UESPI deve estar fundamentada em concepções contextualizadas que enriqueçam o processo de formação pedagógica, com base em um sistema de relações teórico-metodológicas que permitam projetar um perfil do egresso que esteja em correspondência com as demandas atuais e futuras que a sociedade brasileira exige dos professores da disciplina História em função da formação humanista das gerações mais novas. A partir da definição assumida, pode-se inferir que na formação pedagógica no Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI é necessário:

- O desenvolvimento de conteúdos relacionados aos fundamentos teóricos da Pedagogia, que promovam uma preparação adequada para o ensino dos conteúdos da formação pedagógica, conhecer as características do processo ensino-aprendizagem e a garantia das condições higiênicas e técnico-materiais para o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos da formação pedagógica, com base nas condições histórico-sociais do Brasil e do Piauí.
- A determinação do nível de conhecimento sobre a grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI que os alunos do Período 7º e 8º possuem, do domínio dos conteúdos de formação pedagógica que os alunos do Período 7º e 8º possuem e do desempenho profissional dos egressos do curso de Licenciatura Plena em História da UESPI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDINE Fernandes, Fátima y otros: **Didáctica y optimización del proceso de enseñanza - aprendizaje**. La Habana. Cuba. 1998.

ALARCÃO, R.: **O ato de ensinar e a sua influência na formação do professor**. São Paulo. Civilização Brasileira, (1996).

AGUILERA., A. Ruiz . **La investigación Educativa**, 2003.

ALVARENGA, A.: **O currículo no curso de Licenciatura Plena em História: realidade e perspectiva**. Dissertação de Mestrado em Educação (Revalidação). UFPI, 2001

ÁLVAREZ, de Zayas, Carlos Manuel: **Hacia una escuela de excelencia**. Editorial Academia, La Habana, 1996.

AÑORGA, J.. Universidad de Sucre. Ediciones del centro de posgrado, 1997.

**BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE  
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996
- BRASIL. **Constituição da República Federativa** do Brasil. São Paulo - SP: Cortez, 1990.
- COREIRA, J.: **A aprendizagem de conceitos na formação de professores**. Editorial SEED MEC, 1991.
- CRUZ, C.: **Educação, economia e neoliberalismo**. São Paulo, NIPES, 2001.
- Decreto Presidencial No. 27: **Autorização do curso de Licenciatura Plena em História**. Diário oficial da república, março de 1993.
- DOMÍNGUEZ, M. R. **Currículo e Educação no Brasil**. São Paulo, Papyrus, 1982.
- GARCÍA Otero, J.: **Etapas del diseño curricular en la Educación Superior**, 1994. (Soporte Magnético).
- LEONARD, L. et. al.: **Estudios para el perfeccionamiento del currículo en el preescolar cubano**. Curso 43 del Congreso Internacional Pedagogía 2009.
- MOREIRA, R.: **Introdução ao Estudo do currículo nas escolas primárias**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, J.: **Formação de professores: uma experiência no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2003.
- PANSZA, M.: **Enseñanza Modular, en Pedagogía y Currículo**, México, Ediciones
- PERRENOUD, G.: **A formação psicopedagógica do professor**. Editorial RF VOZES, 2000.
- RAMZI, P.: **Conhecimento e criatividade: atributos para uma educação de qualidade**. editora Alternativa, 2003.
- RUÍZ A.: **Cómo concebir el currículo escolar?** Sto. domingo, Editorial Aplusele, 2007.
- SPERB, D.: **Problemas gerais do currículo**. Editorial Goiânia, 1966
- TABA, Hilda: **Elaboração do currículo**. Teoria e Prática. Buenos Aires, editorial Troquel S. A., 1974.