

Currículo e formação inicial de professores em ciências humanas: um estudo de caso na Universidade Federal do Tocantins

Curriculum and initial teacher training in human sciences: A case study at the Universidade Federal do Tocantins

Daniel de Freitas Nunes¹

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva²

Resumo

O presente trabalho propôs analisar o currículo do curso de licenciatura plena em História da Universidade Federal do Tocantins, situada na região norte do Brasil. Para tal, compararam-se o currículo atualmente vigente e o currículo anterior, assim como suas estruturas e componentes disciplinares, além do perfil socioeconômico dos ingressantes do curso. A partir do referencial de diferentes teóricos do currículo e da formação inicial de professores, observa-se que houve uma considerável redução de carga horária, o que incorre em um aligeiramento teórico da formação e, ao mesmo tempo, em no seu engessamento às exigências normativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que, no caso do currículo analisado, correspondem a 49% da carga horária. Conclui-se que o currículo em vigência intenta em uma formação tecnicista de caráter proletarizante e teoricamente comprometida.

Palavras chave: Currículo. Formação de professores. Licenciaturas.

Abstract

The aim of the present study is to analyze the curriculum of the undergraduate course in History at the Universidade Federal do Tocantins, located in the northern region of Brazil. For this purpose, the curriculum of the course was analyzed at two moments: we compared the structure and syllabus of the current curriculum and the previous one, and the socioeconomic profile of the students admitted to the course. Through this analysis, based on different curriculum theories and initial teacher training, we compared the current curriculum with the previous one and found a considerable reduction in the number credits that leads to theoretical academic abbreviation and inadaptability to the norms established by the national curriculum guidelines. The curriculum analyzed corresponds to only 49% of the credits required by the national guidelines. It may be concluded that the present curriculum focuses on technical education that is theoretically compromised and low class.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Teacher certification.

¹ Mestrando, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Prédio FE 1, Sala AT 56/6, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Caixa Postal 04348, 70904-970, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.F. NUNES. E-mail: <daniel.1289@hotmail.com>.

² Professora Doutora, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, DF, Brasil.

Introdução

Como postula Nóvoa (2009), no início do século XXI, há um retorno do professor ao centro das preocupações educativas. Nesse contexto de discussões em torno da educação, a formação de professores ganha centralidade pelo seu papel estratégico no que diz respeito à elevação qualitativa da educação e da escola básica (Lauande & Castro, 2007).

Nesse sentido, é importante frisar, tal qual Kuenzer (1999), que, quando se discute formação de professores, não se parte de um modelo *a priori*, mas sim de modelos que se constroem diferentes diante das concepções de educação e de sociedade de determinado período histórico, o que acaba por gerar um confronto entre interesses e finalidades que são sempre contraditórios.

Partindo da perspectiva de conflitos de interesses e finalidades contraditórias no campo da formação de professores e fazendo um breve retrospecto, a discussão em torno do estabelecimento de um modelo de formação de professores com pressupostos universais mínimos ganha nova roupagem a partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2002) para os cursos de licenciatura. Desse modo, é a partir do estabelecimento dessas diretrizes que a discussão em torno do currículo para formação de professores ganha fôlego novamente (Velloso, 2012).

Atentando para essa discussão, observa-se, como postula Da Silva (2005), que, quando se discute currículo, discute-se o tipo de indivíduo que se quer formar:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses

“modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (Da Silva, 2005, p.15).

Situando essa discussão no campo da formação inicial de professores, pode-se afirmar que o currículo denota o tipo de profissional que se almeja. No âmbito dessa discussão, Dias (2012) postula que o processo de definição dos textos curriculares envolve relações de poder e de conhecimento, sendo sempre parcial, ou seja, tende sempre para determinado discurso, determinada proposta.

Considerando esse processo, e embora pareça trivial, é importante perguntar, no bojo dessa discussão, quem são os aspirantes a professores? Qual o tipo de currículo que está sendo colocado em prática? Qual o discurso presente nesse currículo? Qual a proposta de profissional implícita ou explícita? Tomando esses questionamentos como relevantes no que tange ao complexo processo de formação inicial do professor, pretende-se, com o desenvolvimento do presente trabalho, agregar algumas considerações a essas perguntas.

Parte-se de uma discussão entre influentes teóricos da discussão curricular e da formação inicial de professores no Brasil, além da análise do documento curricular a partir de uma perspectiva local e regional, ou seja, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), situada no estado do Tocantins, região norte do país, e o curso de Licenciatura Plena em História, oferecido no campus de Porto Nacional, situado a 60 quilômetros da capital do Estado, Palmas.

Desse modo, o presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso instrumental. Como postula Creswell (2012) o estudo de caso constitui-se na análise em profundidade de um caso delimitado, ancorado em uma extensa coleta de dados. No que diz respeito à qualificação do tipo de estudo de caso, ainda segundo o autor, o tipo instrumental caracteriza-se pelo fato de ser um caso estudado que pode fornecer *insights* para o tema em questão.

Organizacionalmente, o presente artigo é composto por cinco seções. A primeira apresenta uma breve revisão teórica das teorias curriculares do século

XX, além do contexto de formulação de políticas curriculares para a formação de professores a partir de influentes autores do campo de discussão curricular no Brasil. A segunda seção faz uma apresentação e contextualização do objeto de estudo. A terceira expõe o recorte do presente trabalho além de explicações metodológicas. Na quarta seção, discutem-se, objetivamente, os resultados aferidos, bem como a implicação desses resultados na discussão do objeto em questão a partir da leitura dos autores conjugados. Na quinta e última seção, apresentam-se as considerações finais tidas como necessárias à discussão do tema em questão.

Teorias curriculares e políticas curriculares para a formação de professores

Como postula Lopes e Macedo (2013), embora seja difícil precisar o conceito de currículo, genericamente podemos dizer que se trata de um processo de “organização, prévia ou não, de situações de aprendizagem realizadas por docentes ou redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Lopes & Macedo, 2013, p.19).

De todo modo, embora, segundo essas autoras, haja evidências do uso do termo currículo como ideia de organização, sequenciação, planejamento da aprendizagem datada do século XVII, é a partir do final do século XIX e início do XX, com a atribuição de novas responsabilidades à escola, que a discussão curricular começa a ser empreendida em diferentes frentes no industrializante Estados Unidos da América (EUA).

Dessa maneira, para Lopes e Macedo (2013), é no alvorecer do século XX e na rápida industrialização dos EUA que duas das principais teorias curriculares da primeira metade do século surgem: o eficientismo e o progressivismo. Segundo as autoras, o eficientismo, em sua gênese, era principalmente marcado pela busca de uma preparação eficiente do jovem norte-americano de acordo com os parâmetros da sociedade industrial em formação, de maneira ordenada e sem conflitos.

Em contraposição, o progressivismo, do qual John Dewey é tido como nome mais influente, pensava a educação como um instrumento passível de diminuir as desigualdades sociais decorrentes daquela sociedade urbana e industrial, de modo que o foco do currículo centra-se na resolução de problemas sociais.

Desse modo, quando se discute teoria curricular na educação brasileira, essas duas teorias têm especial relevância. Ainda tomando Lopes e Macedo (2013) como referência, o progressivismo de John Dewey fundamentou a base das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920 no Brasil e exerceu forte influência no movimento escolanovista, ao passo que traços do eficientismo, como eficácia e eficiência, ainda são visíveis nas práticas curriculares do cotidiano.

Nesse sentido, em que pese o surgimento de novas teorias curriculares na segunda metade do século XX, como as teorias críticas e a Nova Sociologia da Educação (NSE), há de se considerar que questões como eficácia e eficiência ainda permanecem vivas nas práticas curriculares atuais, motivo pelo qual a discussão curricular deve considerar tais conceitos.

Tangenciando a discussão para o campo das políticas curriculares para a formação de professores, Dias e Lopes (2009) postulam que é a partir da redemocratização do país nos anos de 1990 e da mobilização de entidades e movimentos sociais no contexto de um período conhecido como “estado em ação” (Azevedo, 2004), marcado por amplas reformas nas políticas públicas de educação, que o processo de produção de políticas curriculares para a formação de professores foi intensificado a partir um conjunto de reformas que trouxe para o centro da cena as reformas curriculares (Dias & Lopes, 2003).

De todo modo, diante da questão contextual, a definição dos textos que orientam a formação de professores envolve processos de produção de políticas curriculares regida por demandas elaboradas e difundidas por diferentes sujeitos e grupos sociais, de maneira que sujeitos que ocupam diferentes posições nos diferentes contextos de elaboração de políticas produzem “discursos

curriculares que são disputados nesses contextos com a intenção de virem a constituir propostas hegemônicas” (Dias & Lopes, 2009, p.83).

Levando em consideração esses diferentes atores que atuam nesses distintos contextos da produção do texto curricular, estas autoras postulam que um dos temas mais controversos na definição do documento curricular é o papel da prática, que, no campo da elaboração do currículo para formação de professores, é assumida como elemento central, de maneira que,

Nos discursos da formação de professores, a prática é enunciada de um modo bastante significativo, pois é considerada como um elemento de fundamental importância na reorientação dos currículos. Os discursos da prática assumem o caráter de significantes flutuantes pela pluralidade de sentidos que incorporam, advindos de diferentes argumentos e possibilitando a articulação de diferentes grupos em torno dessa demanda (Dias & Lopes, 2009, p.86).

Como postulam essas autoras, essa aparente “fé” na prática reside na expectativa de que, a partir da prática, os professores tenham real dimensão dos problemas que assolam a educação brasileira. Nesse sentido, a questão da prática e o currículo por competências têm figurado a cena da discussão curricular para formação de professores no Brasil.

Métodos

Com 15% de sua população com mais de 25 anos, sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010) e economia ainda pouco dinâmica, baseada na agricultura e na pecuária, o estado do Tocantins apresenta um quadro social representativo das diferenças sociais e econômicas que atingem e caracterizam a região norte do país, como o baixo nível de instrução de sua população, educação básica precária e ausência e ineficiência dos serviços públicos.

A universidade em questão UFT é a única universidade pública do estado, criada efetivamente em 2003 a partir da federalização da então Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), assumindo, desde então, importante papel como provedora mor dos mais diferentes profissionais, dentre os quais os professores (Pereira, 2010).

O curso em questão – Licenciatura Plena em História – apresenta um perfil que não diverge muito das licenciaturas de maneira geral, sabidamente pouco prestigiadas socialmente (Gomes, 1998; Zago, 2006; Velloso, 2012), o que resulta em baixa demanda e público discente socialmente homogêneo (Nunes & Ferraro, 2013). Adicionalmente, é importante ressaltar que, no que diz respeito ao curso em questão, só foi possível levantar documentalmente dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), separados por um período de 10 anos: o primeiro elaborado e implantado em 2001 (Universidade Federal do Tocantins, 2006), e o segundo, em 2011 (Universidade Federal do Tocantins, 2011).

Delineamento da análise

Visando responder à pergunta inicial que situou este trabalho, ou seja, quem são os aspirantes a professores, pontuou-se como relevante traçar o perfil desse pretendo professor de História. Dessa maneira, sistematizaram-se dados quantitativos referentes ao perfil socioeconômico dos licenciandos em História, compreendendo o período de 2009 a 2011. Esse período foi escolhido por compreender um intervalo de três anos e por permitir, comparativamente, observar se havia variação significativa de um ano para o outro, quanto ao perfil socioeconômico do discente.

Já no que diz respeito aos documentos curriculares do curso, com intuito de aperfeiçoar a análise, atingir os objetivos postulados e ao mesmo tempo apresentar os resultados da maneira mais clara, optou-se por analisá-los em uma perspectiva comparativa e a partir de categorias pré-estabelecidas. Nesse sentido, em um primeiro momento, compararam-se os componentes curriculares a partir das

seguintes categorias de carga horária, subdividida nos seguintes indicadores: (i) carga horária total, que compreende a quantidade de horas exigidas para a integralização do curso; (ii) carga horária das disciplinas obrigatórias; (iii) disciplinas optativas; e (iv) horas de atividades complementares.

Em um segundo momento, com vistas ao aprofundamento da análise, subdividiu-se as categorias anteriores nas seguintes: carga horária total, disciplinas didático-pedagógicas - que compreendem as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Didática e Política e Legislação da Educação Básica -, estágio supervisionado, Metodologia do Ensino em História, disciplinas optativas e atividades complementares - que correspondem ao conjunto de horas a serem cumpridas por meio da participação em eventos acadêmicos e/ou atividades de extensão.

Na terceira etapa, empreendeu-se a análise em maior profundidade dos componentes curriculares em questão, comparando as principais readequações empreendidas na reforma curricular de 2011 no que diz respeito ao conjunto das disciplinas direcionadas à formação específica (historiográfica). Em um último momento, empreende-se também uma análise discursiva dos documentos curriculares em análise, buscando verificar o discurso presente no que diz respeito ao tipo de profissional (professor) pretendido pelo *corpus* formal do currículo (Apple, 1982) e examinando e focando fragmentos do texto que expressam ou representam as principais mudanças ou reformulações na reforma curricular de 2011 em relação à anterior.

Visando discutir os resultados que envolvem análise quantitativa de maneira didática e sucinta, optou-se por apresentar os dados tabulados em gráficos e figuras. Dessa maneira, na primeira figura apresentam-se os dados tabulados referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes do referido curso; na segunda e na terceira figuras, consta, do lado direito de cada gráfico, a carga horária total de cada currículo, e, do lado esquerdo, respectivamente, as categorias elencadas; na quarta e última figura apresentam-se, em uma perspectiva comparada, as principais

mudanças no conjunto de disciplina dos currículos analisados.

Resultados

Visando contemplar o primeiro questionamento que delineou este trabalho, pontuou-se como importante identificar socialmente o tipo de indivíduo a que o curso em questão atende. Dessa maneira, empreendeu-se uma análise do perfil socioeconômico desses estudantes, que, no entender desta discussão, estabelece uma relação direta com os outros questionamentos feitos no contexto do direcionamento do trabalho.

Inicialmente, apresenta-se em forma de gráfico o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes no primeiro semestre nos últimos três anos. Desse modo, lançou-se mão do Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2009), amplamente utilizado em pesquisas do gênero. Esse instrumento não tem a pretensão de classificar as pessoas em termos de classes sociais; é apenas um instrumento de mensuração da renda que utiliza, em sua classificação, um sistema de pontos atribuídos segundo a quantidade possuída de bens materiais diversos, considerando também, na pontuação, o grau de instrução do chefe da família. A partir de tais parâmetros, estabelece-se a pontuação indicativa da classificação da renda familiar, estando fixados os seguintes limites: B1 (de 29 a 34 pontos - 11 salários mínimos); B2 (de 23 a 28 pontos - 6 salários mínimos); C1 (de 18 a 22 pontos - 3 salários mínimos e meio); C2 (de 14 a 17 pontos - 2 salários mínimos); D (de 8 a 13 pontos - 1 salário mínimo e meio); e E (de 0 a 7 pontos - 1 salário mínimo).

Respondendo à primeira pergunta, ou seja, quem são os aspirantes a professor, a Figura 1 é bem esclarecedora: indivíduos de camadas populares, cuja renda familiar gira em torno de dois salários mínimos. Outras informações, como origem escolar e características familiares, fornece-nos um quadro social mais detalhado.

De acordo com dados disponibilizados pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE) da Universidade Federal do Tocantins que organiza o exame vestibular da instituição, nesse período, os ingressantes (aprovados no vestibular) desse curso são majoritariamente oriundos de escolas públicas da rede estadual, alcançando, em média, o total de 78% dos ingressantes em 2009/1, 80% em 2010/1 e 89% em 2011/1. No tocante às características familiares, é importante pontuar que, no período em análise, 47% dos pais desses estudantes tinham apenas o ensino fundamental incompleto (Universidade Federal do Tocantins, 2012).

Sintetizando essa exposição quantitativa, traçou-se o seguinte perfil: trata-se de estudantes oriundos das camadas populares, e, em sua esmagadora maioria, da rede de ensino público estadual, de famílias com pouca ou nenhuma escolarização. Vale ressaltar que, no período, o índice de analfabetismo entre os pais chega a 17%, sendo esse jovem, muito provavelmente, o primeiro da família a ter acesso ao ensino superior público e gratuito.

Levando em consideração esse perfil precisado sobre quem são os pretensos professores de história, cuja intenção foi verificar o campo onde o currículo em questão é praticado, foi-se adiante na tentativa de responder ao questionamento seguinte: que tipo de currículo está sendo colocado em prática? Qual o discurso nele presente? Qual a proposta de profissional implícita ou explícita?

No que tange à análise do documento curricular, e apesar das peculiaridades regionais que certamente incidem sobre objeto de análise, as impressões iniciais indicaram consonância entre o currículo analisado e as discussões que se sucedem no campo da discussão curricular.

Nesse sentido, para fins de sistematização, denominou-se Currículo 2 (C2) o currículo vigente, e Currículo 1 (C1) o currículo anterior. Dessa maneira, a Figura 2 apresenta os currículos analisados divididos a partir das categorias inicialmente elencadas.

Chamou a atenção, nessa análise, uma visível redução de carga horária. Como mostra a Figura 1, pode-se visualizar que, de fato, houve uma redução de carga horária, o que em números quer dizer uma

redução total de 300 horas, o equivalente a 94% da carga horária mínima de um curso de pós-graduação *lato sensu*, o que serve para dimensionar, quantitativamente, o impacto dessa redução.

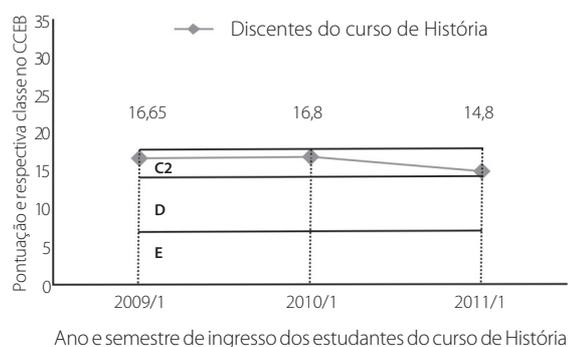


Figura 1. Classificação econômica de acordo com o CCEB. Fonte: Universidade Federal do Tocantins (2012). Nota: CCEB: Critério de Classificação Econômica Brasil; C2: De 14 a 17 pontos - 2 salários mínimos; D: De 8 a 13 pontos - 1 salário mínimo e meio; E: De 0 a 7 pontos - 1 salário mínimo.

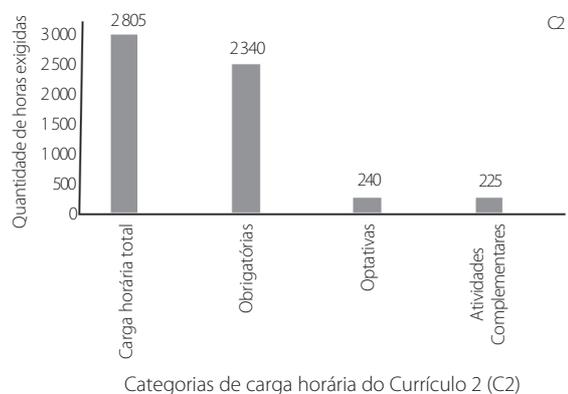
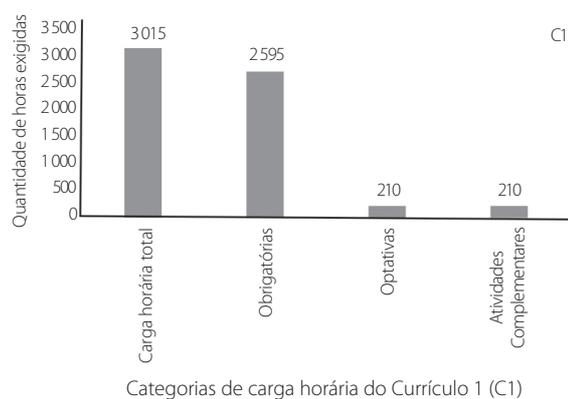


Figura 2. Currículo anterior (C1) e currículo vigente (C2) do curso analisado. Fonte: Universidade Federal do Tocantins (2006; 2011).

Antes de poder ser caracterizado como um fenômeno isolado, trata-se de um processo inerente aos cursos de formação inicial de professores em âmbito nacional. Como observa Velloso (2012), tem-se em pauta, a partir da aprovação das DCN, uma tendência ao aligeiramento, à efficientização e a uma centralidade da prática pela prática no processo de formação, ou seja, o currículo passa a centrar-se no “como fazer”. Silva (2002), à luz da implementação das DCN, já alertava para o caráter aligeirador da formação por essas diretrizes.

Embora não seja possível ainda afirmar isso com segurança no que diz respeito ao currículo analisado, e como fora preconizado, procedeu-se ao aprofundamento da análise como possibilidade de agregar conclusões mais contribuintes à discussão. A figura 3 apresenta os resultados obtidos pelo empreendimento da segunda etapa da análise.

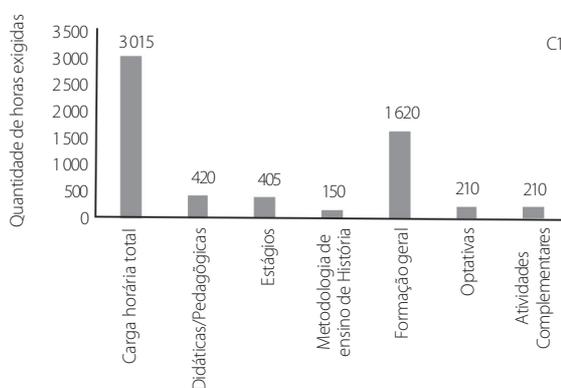
A Figura 3 permite inferir algumas considerações iniciais: a primeira é que, comparada à carga horária do C1, a carga horária do C2 referente à formação geral/historiográfica caiu ligeiramente em termos percentuais, isso quer dizer que, enquanto no C1 esse percentual proporcionalmente correspondia a 54% da carga horária total, no C2, esse percentual cai para 51%, que indica uma redução de 60 horas. O segundo fato é que, embora a variação proporcional não seja acentuada, o que se observa, no caso do C2, é que há um certo engessamento dos componentes curriculares pelas disciplinas didáticas/pedagógicas, Metodologia do Ensino, estágios e horas complementares, o que implica a redução em 11% da carga horária destinada à formação geral/historiográfica. Isso significa que se perderam 180 horas.

Ficou visível, portanto, nessas primeiras comparações, uma considerável carga horária dedicada à formação didático-pedagógica e à prática de ensino, o que coaduna com as exigências das DCN. Contudo, como fora descrito, é visível também a redução da carga horária destinada à formação geral/historiográfica.

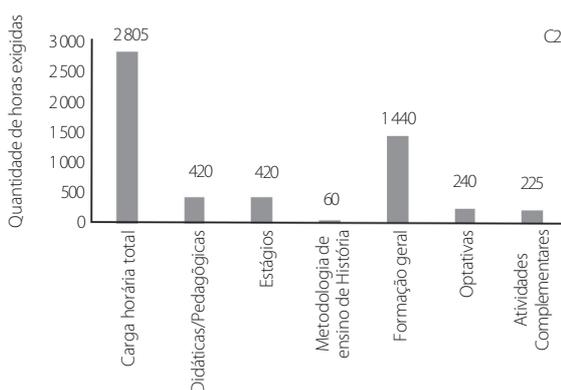
O que se pode inferir a partir daí, ainda tendo Lopes & Macedo (2013) como referência, é que se observa uma sutil efficientização do currículo, ou seja,

o currículo em questão engessa-se em uma acentuada carga horária dedicada a atividades práticas e está centrado em componentes curriculares de valor funcional, direcionado a elementos práticos da função docente, ao mesmo tempo em que compromete a formação teórica do futuro professor.

Como observa Dias e Lopes (2003), a centralidade de competências no currículo para formação de professores, isto é, a priorização da “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes



Categorias de carga horária por disciplina do Currículo 1 (C1)



Categorias de carga horária por disciplina do Currículo 2 (C2)

Figura 3. Carga horária do C1 e C2, respectivamente, segundo as categorias elencadas na segunda etapa da análise. O lado direito de cada figura representa a carga horária total do respectivo currículo, e do lado esquerdo encontra-se a carga horária dividida nas categorias em questão.

Fonte: Universidade Federal do Tocantins (2006; 2011).

demandas das situações de trabalho” (Brasil, 1999, p.61) acaba por incorrer na secundarização do conhecimento teórico e de seu papel pedagógico. Ademais, ainda segundo as autoras, “nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (Dias & Lopes, 2003, p.1157).

Desse modo, questiona-se aqui, tal qual postula Silva (2002), se a centralidade da prática na organização do currículo - que no caso do currículo analisado corresponde a 49% da carga horária - não se dá às custas da desvalorização dos conhecimentos teóricos. De acordo com Dias e Lopes (2009), entendemos que a teoria não deva ser desmobilizada em função da prática.

Antes de ser um caso isolado ou particular, dada as peculiaridades inerentes à instituição em questão e à região em que está situada, fenômeno similar é identificado por Gatti e Nunes (2009) em detalhado estudo sobre currículos de licenciaturas, que se caracterizam por um currículo fechado, preocupado em atender exigências normativas e que acabam por perder em consistência teórica, comprometendo, assim, a formação específica.

Visando adensar esta discussão e aprofundando a análise do documento curricular, apresenta-se aqui a terceira fase da pesquisa, que consistiu na “dissecação” dos currículos em questão, observando suas estruturas e a composição de seus componentes disciplinares. O primeiro dado interessante no âmbito dessa terceira fase da análise é a redução teórica da formação, que vai além da redução da carga horária explicitada nas figuras 2 e 3, como nos explicita a Figura 4, que apresenta um panorama da redução dos componentes curriculares do currículo analisado.

Como se pode visualizar, a carga teórica das disciplinas que dizem respeito ao conhecimento histórico/historiográfico foi reduzida significativamente, isso quer dizer que, no que tange à disciplina de História da América, de acordo com o ementário do Projeto Político Pedagógico do Curso do C2, os futuros professores de história terão fundamentação teórica apenas no que diz respeito à história da

América colonial e independente, compreendendo um período de mais ou menos 500 anos de história, ficando no limbo, portanto, toda a história da América do século XX.

Já no que diz respeito às disciplinas de História do Brasil, a redução significa, na prática, que o professor dessas disciplinas ministrará, em um curso de 45 horas - já que 15 horas são para a realização de atividades práticas -, toda a história do Brasil República, compreendendo a Primeira República, o Coronelismo, a Revolução de 1930, o Estado Novo, o Nacional Desenvolvimentismo Brasileiro, o Golpe e a Ditadura Militar, o Processo de Redemocratização, o Retorno à Democracia, as Eleições Diretas, a Constituinte de 1988.

Antes de ser uma defesa em favor das estruturas disciplinares em si, o que se faz aqui é concebê-las, a despeito da formação fragmentada em disciplinas, como estágio não menos importante no processo de formação, tal qual concebe Sacristán (2000). Desse modo, é importante frisar que o que se pretende defender com a discussão proposta não é uma formação teórica bacharelesca do professor, fundada em disciplinas acadêmicas, contudo, ressalta-se que a formação teórica do professor é aqui compreendida como estágio extremamente necessário para a valorização do profissional docente (Moreira, 2012).

Seguramente pode-se afirmar, a partir desta análise e dos autores que fundamentam a presente discussão, o visível aligeiramento da formação a partir do currículo, tal qual adverte Dias e Lopes (2009), e, desse modo, conseqüentemente, a precarização teórica da formação. Com fundamentada certeza, pode-se dizer que qualquer professor universitário de História consideraria danoso condensar toda a dinâmica da história do Brasil república, que compreende mais de um século de história, em um curso de 45 horas. Nem tampouco um experiente professor de história da América consideraria como menos importante a História da América do século XX, que compreende a intervenção política norte-americana, a revolução cubana, as ditaduras militares, os movimentos políticos populares e o restabelecimento dos regimes democráticos.

Uma breve análise discursiva

Segundo Orlandi (2006), a palavra discurso “etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (Orlandi, 2006, p.15)”. Partindo desse pressuposto, priorizou-se analisar o espaço discursivo percorrido na construção do documento curricular em questão.

Nesse sentido, parte-se do dispositivo interpretativo apresentado por essa autora, segundo o qual:

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (Orlandi, 2006, p.59).

Partindo dessa categoria de análise, o que se observou foi um conflito entre discursos e intenções, principalmente quanto ao perfil de profissional pretendido e à justificativa para a redução da carga horária do curso. Segundo o C2, pretende-se formar o seguinte profissional:

Assim, o curso tem por objetivo formar um profissional capaz de dominar as linhas gerais do processo e conhecimento histórico em suas várias dimensões e interfaces. É ainda atribuição do docente de História conhecer as principais linhas teóricas que orientam as análises historiográficas e acompanhar não somente o raciocínio referente ao conhecimento histórico produzido como também os avanços metodológicos da ciência histórica (Universidade Federal do Tocantins, 2011, p.32).

Ainda segundo o documento, pretende-se:

Formar docentes qualificados para a reflexão sobre questões teórico-metodológicas e historiográficas inerentes à ciência histórica e especificamente àquelas próprias do campo de abrangência da educação básica;

Contribuir para a formação contínua de profissionais-cidadãos, conscientes de suas ações políticas para a mudança da realidade socioeconômica e cultural dos segmentos marginalizados de nossa população (Universidade Federal do Tocantins, 2011, p.32).

Observa-se, portanto, uma contradição que se estabelece entre a distância que se evidencia entre o tipo de profissional preconizado pelo currículo e o que se observou na análise dos componentes deste último. Sendo assim, pode-se pontuar com embasada segurança que a formação de um professor de História capaz de dominar em linhas gerais as diferentes dimensões e interfaces do conhecimento histórico não passa, seguramente, pela redução da carga horária das disciplinas relacionadas à formação histórico-historiográfica do futuro professor, como nos aponta a Figura 4.

Quanto à carga horária, identificou-se uma tentativa discursiva de minimizar o impacto da sua redução:

Por fim, ressalta-se que a diminuição da carga horária total do curso para 2.805 horas (em relação à antiga Estrutura Curricular) não significa a redução de oferecimento dos conteúdos específicos da área da História, bem como os das áreas pedagógicas e as do Estágio Supervisionado, assim como o desenvolvimento contínuo de um espírito de crítico e da busca permanente da cidadania fazem parte fundamental dos propósitos e objetivos gerais desse Projeto Pedagógico do Curso (Universidade Federal do Tocantins, 2011, p.32).

Observa-se claramente, nesse trecho, a tentativa de minimizar ou mesmo suprimir a redução da carga horária, de modo que o discurso, ou seja, aquilo que é dito, não condiz com aquilo que não foi dito, uma vez que a redução de carga horária significou objetivamente uma redução considerável na oferta de conteúdos específicos da área de História. Portanto, é possível identificar nesses fragmentos do texto curricular aquilo que, por questões políticas ou ideológicas, não foi dito, mas que, contudo, não deixa

de constituir o sentido que o texto nos transmite, evidenciando uma contradição insolúvel entre o *corpus* formal do currículo - que constitui o conjunto de componentes prescritos e formalizados - e aquilo que de fato fora observado na análise desses componentes. Como postulam Dias e Lopes (2009):

A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação, pelos

diferentes sujeitos e grupos sociais, de sentidos em torno das políticas. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados por proposições com variados sentidos, por vezes aparentemente contraditórios, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida (Dias & Lopes, 2009, p.82).

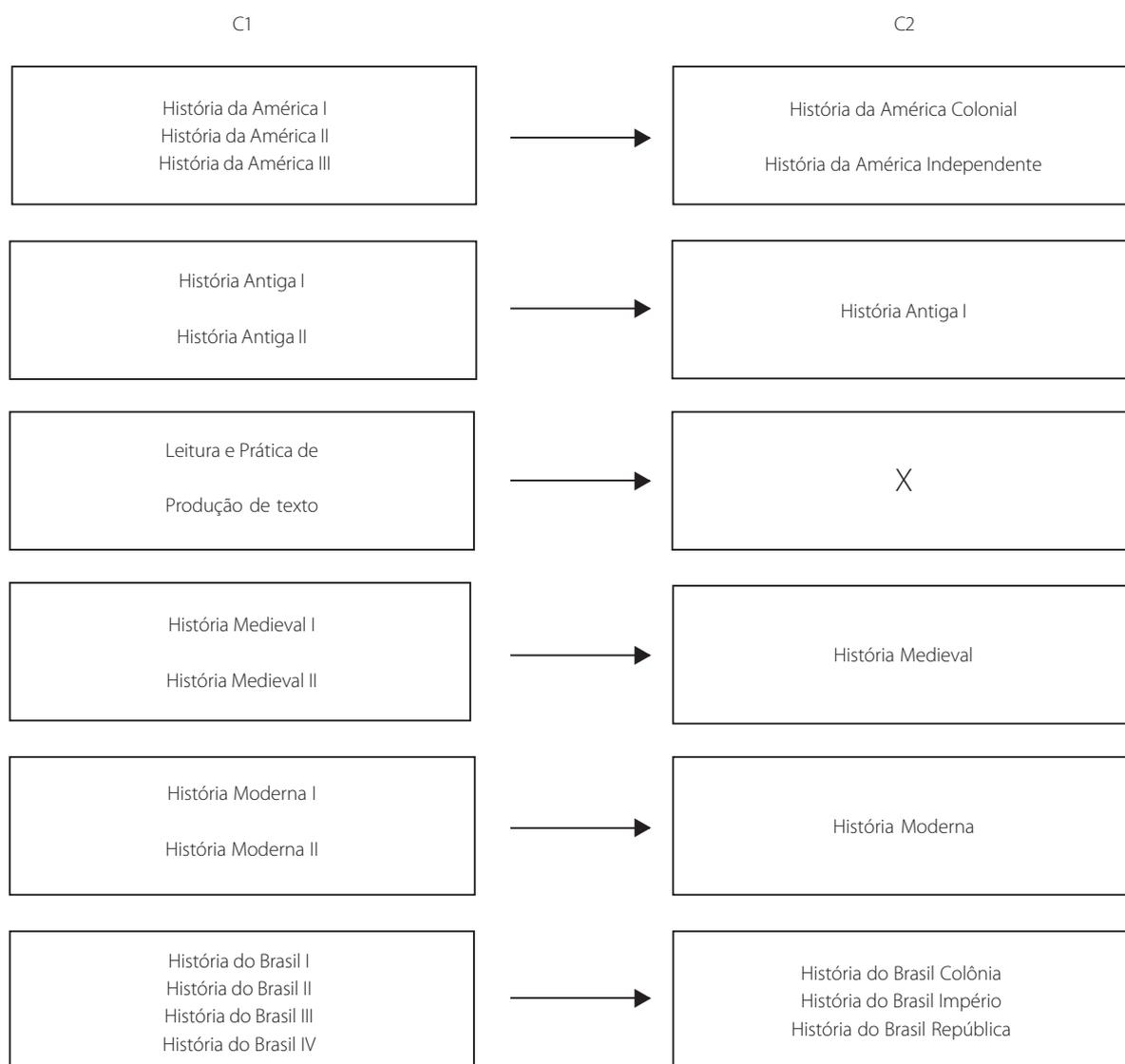


Figura 4. Redução dos componentes curriculares. Na coluna 1 apresentam-se os principais componentes curriculares originários do C1 que foram reduzidos no C2, representado pela coluna 2.

Fonte: Universidade Federal do Tocantins (2006; 2011).

Notas: C1: Currículo Anterior; C2: Currículo Vigente; X: Disciplinas que foram excluídas do atual currículo.

Desse modo, o que se observa no caso do currículo em questão, tal qual atenta Dias e Lopes (2009), é a tentativa de legitimar o texto curricular diante de uma determinada comunidade, nesse caso a universitária, a partir de um texto aparentemente atento às demandas sociais, teóricas e práticas na formação de professores, mas que, na prática, em seus componentes, evidencia-se contraditório aos seus pressupostos.

Considerações Finais

Retomando os questionamentos feitos no delineamento da pesquisa sobre qual tipo de currículo está sendo colocado em prática e qual o discurso presente no currículo analisado, conclui-se inicialmente que há é uma materialização explícita de uma formação aligeirada e com consideráveis limitações teóricas.

Estabelecendo uma relação entre essa discussão e o tipo de estudante ao qual o currículo observado é dirigido, observa-se que, antes de aspirar promover uma formação consistente, que instrumentalize o futuro professor para a consciência "de suas ações políticas para a mudança da realidade socioeconômica e cultural dos segmentos marginalizados", como prescreve o C2, tem-se implícita uma tendência curricular proletarizante - já que é eminentemente técnica e desapropria o futuro professor do conteúdo intelectual inerente ao exercício da sua profissão - na qual se institucionaliza, por meio do currículo, uma formação seriamente comprometida em seus pressupostos teóricos e que, em face da origem popular e socioeconomicamente desfavorecida de seu público discente, leva, na prática, a um escamoteamento da consciência de classe.

Observa-se ainda que no que diz respeito ao currículo analisado, há uma tendência que, antes de ser revolucionária, por dar a devida atenção à prática, é conservadora a partir do momento em que privilegia a formação prática às custas de uma redução aparentemente desinteressada da formação teórica.

Pode-se inferir também que esse currículo julga tacitamente e negativamente o nível de

inteligência de seu público, oferecendo um modelo teoricamente limitado e centrado na técnica. Nesse sentido, o que se conclui é que, em vez de se construir um currículo que visasse levar em consideração a origem popular desse estudante, sua deficiente formação básica e a pouca tradição escolar de sua família - evidenciada pelos dados referentes à escolaridade dos pais -, fomentando assim uma superação dessa situação exteriormente definida por condições de classe, promove uma formação aligeirada, centrada no que fazer sem se preocupar com a instrumentalização teórica do futuro professor.

Conclusivamente, pode-se postular, a partir do currículo analisado, que o indivíduo que se pretende formar não é o indivíduo desconfiado e crítico dos arranjos sociais existentes preconizados pelas teorias educacionais críticas, e que o que se observa na prática é uma institucionalização do senso comum na atividade docente, uma vez que, desprovido teoricamente de conhecimentos históricos consistentes que dizem respeito ao Brasil, à América e até mesmo à história da humanidade - como se observa na redução das disciplinas de história antiga, medieval e moderna -, esse futuro professor de História terá que lançar mão ou do senso comum ou de informações apreendidas fora do seu espaço formal de formação.

Referências

- Apple, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. *Critério de classificação econômica Brasil*. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=835>>. Acesso em: 22 jun. 2013.
- Azevedo, J.M.L. *A educação como política pública*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.
- Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 1999.

- Creswell, J.W. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4.ed. Boston: Pearson, 2012.
- Da Silva, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- Dias, R. Política curricular de formação de professores: um campo de disputas. *Revista e-Curriculum*, v.8, n.2, p.1-21, 2012. Disponível em: <<http://ascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao>>. Acesso em: 8 abr. 2012.
- Dias, R.E.; Lopes, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p.1155-1177, 2003.
- Dias, R.E.; Lopes, A.C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.79-99, 2009.
- Gatti, B.A.; Nunes, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2012.
- Gomes, A.A. *Evasão e evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Senso de 2010*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=to>>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- Kuenzer, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, v.20, n.68, p.163-183, 1999.
- Lauande, M.F.R.F.; Castro, A.M.D.A. Formação de professores no contexto da reforma da educação. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23., 2007, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: Anpae, 2007. p.1-16.
- Lopes, A.C.; Macedo, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2013.
- Moreira, A.F.B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. *Revista Teias*, v.13, n.27, p. 27-47, 2012.
- Nóvoa, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- Nunes, D.F.; Ferraro, J.R. Inclusão ou exclusão: uma análise sobre o acesso das classes C,D e E a Universidade Federal do Tocantins. *Espaço em Revista*, v.15, n.1, p.121-143, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/espaco/article/view/24445/15084>>. Acesso em: 8 abr. 2012.
- Orlandi, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2006.
- Pereira, I.C.A. O ensino superior público no cenário tocantinense. In: Santana, J.; Zamboni, E. (Org.). *Potencialidades investigativas da educação*. Goiânia: PUC, 2010. p.279-296.
- Sacristán, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Armed, 2000.
- Silva, K.A.C.P.C. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. *Inter-Ação*, v.27, n.2, p.1-54, 2002.
- Universidade Federal do Tocantins. Comissão Permanente de Seleção. *Dados do questionário socioeconômico do estudante*. Palmas, 2012. Disponível em: <<http://www.copese.uft.edu.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2012.
- Universidade Federal do Tocantins. *Projeto político pedagógico do curso de história*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2011.
- Universidade Federal do Tocantins. *Projeto político pedagógico do curso de história*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2006.
- Velloso, R.V. Desafios para a formação de professores nas universidades públicas. *Revista Eletrônica de Educação*. v.6, n.2, p.427-439, 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/288/210>>. Acesso em: 6 abr. 2012.
- Zago, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.226-237, 2006.
- Recebido em 29/8/2013, reapresentado em 14/7/2014 e aprovado em 14/8/2014.