



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A Formação de Profissionais de História:
o caso da UFRN (2004 – 2008)**

Aryana Lima Costa

Orientadora: Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA – PB
Março/2010

A Formação de Profissionais de História: o caso da UFRN (2004 – 2008)

Aryana Lima Costa

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientadora: Profª. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA - PB

2010

C837f Costa, Aryana Lima Costa

A Formação de Profissionais de História: o caso da UFRN
(2004-2008) / Aryana Lima Costa.- João Pessoa, 2009.
191f.

Orientadora: Vilma de Lurdes Barbosa.
Dissertação (Mestrado) – UFPb - CCHLA

1.História – Estudo e Ensino. 2.Formação de Professores –
História. 3. Cultura Histórica.

UFPb/BC

CDU: 981:371 (043)

A Formação de Profissionais de História: o caso da UFRN (2004 – 2008)

Aryana Lima Costa

Dissertação de Mestrado avaliada em ____/____/____ com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinadora Externa

Profa. Pós Dra. Rosa Maria Godoy Silveira
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Interna

Prof. Dr. Itamar Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe
Suplente Externo

Profa. Dra. Regina Célia Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Suplente Interna

A todos os meus professores,
mais uma vez.
Espero ter feito e ainda fazer, no futuro,
jus aos seus trabalhos.

AGRADECIMENTOS

Neste momento em que preciso colocar no papel tudo quanto sinto em relação àqueles a quem quero agradecer pela realização dessa dissertação, constatei que, embora tão batidos, os clichês merecem maior carinho. “Eu tenho tanto para falar, mas com palavras não sei dizer”, porque elas, as palavras, parecem não carregar a intensidade daquilo que sinto por aqueles a quem dedico este trabalho. Não mesmo. Portanto, segue abaixo um texto recheado de clichês.

Agradeço aos meus pais. Fui mais longe do que eles tiveram oportunidade de ir. E, apesar de não terem muita noção do que significa um mestrado – o que sabem é que é importante para mim –, cumpriram com a obrigação de toda família. Deram apoio ao que eu estava fazendo. Gostaria que soubessem que praticamente metade de tudo que eu faço é pura e simplesmente para mostrá-los que agora sou eu que faço minha obrigação – dou valor ao que passaram nas suas vidas para me colocar aqui e que portanto, seu investimento ao longo desses vinte e cinco anos não foi em vão.

À querida família que eu nem conhecia quando vim para João Pessoa: minha tia Iaiá, seu Genival, Maria e meus primos Flávio, Fátima, Fabrício e Fábio. Acolheram-me como uma filha e tornaram minha estadia em João Pessoa certamente mais prazerosa.

Agradeço à UFPB por ter aderido ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o que findou por viabilizar esta pesquisa.

Agradeço ao PPGH a acolhida. À Virgínia Kyotoku, que atendeu a todos os nossos pedidos. À Claudia Cury, Carla Mary, Antonio Carlos, todos os outros professores com quem tive aulas. Obrigada por agregarem sempre aos nossos trabalhos, levando seu trabalho a sério e sendo tão acessíveis. Agradeço a Ângelo Emílio por me disponibilizar material de meu interesse.

Um agradecimento especialíssimo à Regina Célia, com quem tive oportunidade de atuar como bolsista na disciplina de Teoria da História I. Vê-la trabalhar na preparação de suas aulas e como conduzia sua disciplina e os alunos me reafirmou aquilo que quero ser – profissional séria e comprometida com a História.

A Damião com quem também atuei enquanto bolsista, que valorizou o nosso trabalho. Um muito obrigada especialmente pela compreensão agora no final do ano.

À Rosa Godoy Silveira, desde a minha graduação, sempre uma referência. Que dizer agora que a tenho na minha banca, opinando sobre meu trabalho? Não sei se só um

“obrigado” mostra o quanto a admiro. Mas é o que posso fazer aqui no papel: dizer-lhe obrigado por tudo o que produziu e que vem produzindo. Muitas de suas palavras me chegaram antes mesmo da monografia e me formaram desde então.

Agradeço ao Curso de História, e em especial a Aurinete Girão, que sempre me disponibilizou o material de que precisei. Também não posso deixar de agradecer aos professores que me concederam as entrevistas para que realizasse boa parte deste trabalho.

Aos meus queridos amigos: Marcela Martins, Sales Neto, Edianne Nobre e João Maurício. Continuaram caminhando junto comigo ao longo desta nova etapa, provavelmente com laços ainda mais amadurecidos. O que dizer se não que amo vocês?

À minha ruiva, Paloma Porto. Quebrou alguns dos meus preconceitos, compartilhou alguns dos melhores momentos do meu capítulo em João Pessoa, dividiu angústias.

Como colocar no papel tudo o que preciso agradecer a Jucieldo Alexandre e a George Nascimento? Que além de se tornarem meus amigos, também foram meus anfitriões em tantas vezes que os importunei em João Pessoa? Como? Que dizer se não que amo vocês?

Agradeço ao Wesley: alguém que conseguiu me surpreender e me arrebatrar depois de cinco anos de amizade e irmandade, só pode ser *no mínimo* extraordinário. O que dizer? Para o Wesley, dou-lhe a poesia de Pablo Neruda:

“Tu eras também uma pequena folha que tremia no meu peito./O vento da vida pôs-te ali./A princípio não te vi: não soube/ que ias comigo,/até que as tuas raízes/ atravessaram o meu peito/, se uniram aos fios do meu sangue,/ falaram pela minha boca,/ floresceram comigo.”

À Vilma de Lurdes Barbosa. Tive a sorte grande de ter *alguém responsável e preocupada* enquanto orientadora. Uma professora que eu percebia que, ao mesmo tempo que orientava, também via a atividade de orientação como um momento de aprendizado, o que me levava cada vez mais a querer fazer o meu melhor. Vilma sempre me deu crédito, foi franca, confiou em mim e no meu trabalho. Eu saía de nossos encontros com uma meta a ser cumprida e também um pouco mais tranqüila. À Vilma, não acho que baste um muitíssimo obrigada. Um tremendíssimo de um muitíssimo obrigada talvez chegue perto.

E mais uma vez, e sempre, agradeço a Almir Félix e Margarida Oliveira. Primeiro, pelo motivo mais óbvio e pragmático, o de facilitar a minha moradia em João Pessoa. Só por isso, já seria difícil agradecer por aqui. No entanto, mais difícil ainda é mensurar o quanto sua amizade e o que ela me proporcionou, me ajudaram a ser a profissional e a pessoa que sou hoje (obviamente, naquilo em que eu acerto. Os erros são todos meus!). Todo o trabalho conjunto, do qual tanto senti falta esses dois anos, a sala 217, todos os encontros de sábado à

tarde, todos os cafés nos shoppings, todas as brincadeiras, todas as discussões. Tudo isso me conduziu ao caminho que sigo hoje.

A Margarida, que sempre quis o melhor de seus alunos (e provou isso na minha qualificação!), que nos chama e realmente nos tem como amigos. Não vou abdicar do meu posto de orientanda, não. Porque sei que a relação entre orientador e orientandos com ela é diferente – é sempre *uma relação de mão dupla*, em que cabe às duas partes a construção do respeito, reconhecimento e confiança, levando a uma amizade. Portanto, não vou ser outra coisa que não isso (por mais que ela tenha tentado nestes últimos meses me enquadrar em outras categorias).

Sou sua orientanda, sim – e em todos os aspectos que se possa imaginar: na universidade, e espero cada vez mais na amizade e na vida. À Margarida, obrigada por tudo.

RESUMO

Em grande parte, o ensino de história enquanto objeto de pesquisa aborda os níveis do ensino fundamental e médio enquanto o ensino superior, geralmente, é tratado quando se fala em formação de professores, cujas pesquisas costumam abordar o tema pelo viés das disciplinas pedagógicas. O intento deste trabalho, pertencente à linha de pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, com área de concentração em História e Cultura Histórica, porém, é contribuir para a discussão da formação de profissionais de História, tomando como base o curso de História da UFRN, campus Natal, que teve um novo currículo aprovado em 2004, no qual se separaram a Licenciatura e o Bacharelado em dois cursos distintos. A base para as nossas discussões foram as disciplinas normalmente chamadas de “disciplinas de conteúdo” ministradas por docentes do próprio Departamento de História do *campus* Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e outros componentes curriculares pertencentes a este, a exemplo da Prática como Componente Curricular e das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Como fontes, nos utilizamos de legislação sobre o ensino superior, de documentos produzidos pelo próprio curso, das entrevistas temáticas realizadas com professores deste Departamento, e das gravações das falas em mesas redondas na I Semana de Estudos Históricos, realizada em Natal, em maio de 2007, procurando entender como se colocam, se pensam e se resolvem questões concernentes ao ensino superior e em que medida se relacionam com a construção do conhecimento histórico e científico por aqueles que formam os futuros profissionais. A partir dessas fontes, trabalhamos em cima do recorte de 2004 a 2008, prazo para a conclusão das primeiras turmas ingressantes no curso com o novo Projeto Político Pedagógico e também da primeira auto-avaliação estabelecida pelo Colegiado do curso. Assim, podemos listar alguns pontos-chave para discussão, como: a relação entre Licenciatura/Bacharelado, entre disciplinas do curso e as de Educação e a prática docente. Na medida em que é o ensino superior o lugar de profissionalização dos historiadores e de produção de conhecimento histórico, é através das práticas que exercemos nesse nível que definimos (e conservamos) nosso ofício e atuação, delimitando nosso papel em meio às diversas maneiras em que nos relacionamos com uma temporalidade, ou o que poderíamos chamar de uma cultura histórica.

Palavras-chave: ensino superior, formação de profissionais de História, cultura histórica.

ABSTRACT

The teaching of History, as an object of research deals in great part with the basic levels of education, while the superior level is usually discussed under the topic of teacher training, whose studies tend to part from pedagogical issues. The purpose of this work, belonging to the line of research of Teaching History and Historical Knowledge of the Post-Graduation Program of the Federal University of Paraíba, within the concentration area of History and Historic Culture, however, is to contribute to the discussion of training History professionals, having as subject the History course of UFRN, Natal campus, that had a new curriculum approved in 2004, in which both abilities – teaching and researching course – were separated. The base for our discussions were the disciplines normally called as “content discipline”, offered by professor from the History Department itself and other curricular components, such as Practise as Curricular Component and Academic-Scientific and Cultural Activities. We have used the superior teaching level legislation as sources, as well as documents produced by the History Department, thematic interviews with some of its professors and the recordings of the speeches given in the I Week of Historical Studies, which took place on May, 2007. Through these, we tried to understand how matters concerning the higher level of History teaching are thought and dealt with, and to what extent they relate to the production of historical and scientific knowledge by those that are partly responsible for the formation of these future professionals. Thus, we can list some key-points for discussion, such as: the relation between licenciaturas and bacharelados; between the disciplines of the course and the ones from the Education Department; and the professors’ practices. Because it’s this level of education that’s responsible for the Historians professionalization and of production of historical knowledge, it’s through the practices that we do in this level that we define and preserve our occupation, defining our role amidst the many ways with which we deal with a temporality or, as we could call it, a historic culture.

Keywords: superior teaching, training History professionals, historic culture.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CES – Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEHIS – Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCC – Prática como Componente Curricular
PPGH – Programa de Pós-Graduação em História
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RBH – Revista Brasileira de História
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU – Secretaria de Educação Superior
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Disciplinas com carga horária específica para Prática como Componente Curricular	65
Quadro II	Ementas das disciplinas de Introdução ao Estudo da História e Teoria da História	84
Quadro III	Ementas das disciplinas de História Contemporânea I, História do Brasil I e História da América I	85
Quadro IV	Quantidade de certificados por turma e por área	102
Quadro V	Atividades cumpridas pelos alunos do curso de História de 2004 a 2008	103

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

(HOBSEBAWM, 1998. p. 22)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA	27
2.1	O Ensino Superior de História Enquanto Objeto de Pesquisa	27
2.2	O Projeto Político Pedagógico do Curso De História da UFRN e sua Especificidade	32
2.3	Diretrizes Curriculares Nacionais	39
2.4	Por um Saber Específico	43
2.5	Ensino Superior de História e Cultura Histórica	50
2.6	Contribuições da Teoria da História para o Ensino Superior de História	53
3	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DA PRESCRIÇÃO À AÇÃO	67
3.1	Por Quais Parâmetros?	67
3.2	A Especificidade de um Currículo Universitário de História	71
3.3	Sobre como se Elaborou o Currículo de História da UFRN	75
3.4	O Princípio Norteador: a Flexibilização Curricular	81
3.4.1	Ementas: um Pretexto para a Discussão sobre Conteúdo e Metodologia	83
3.4.2	A Prática como Componente Curricular ou uma Resolução sobre o Óbvio	88
3.4.3	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e o Papel da Extensão	100
4	FORMANDO HISTORIADORES – NA SALA DE AULA	
4.1	Exercitando a Conhecida Mania Parricida	111
4.2	Os Agentes Ativos	119
4.2.1	Discursos Competentes	121
4.2.2	(Ím)Pares	125
4.2.3	Transformando a Carreira em Ofício e Perfil	135
4.2.4	A Relação entre Licenciatura e Bacharelado	142
4.2.5	Imperialismo e Territórios	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
6	FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
7	ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é consequência natural de um caminhar enquanto historiadora em formação. No segundo semestre de 2005, por ocasião de aprovação em uma bolsa de iniciação à docência para a disciplina de Introdução ao Estudo da História, na graduação de História que cursávamos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tivemos contato com alguns textos que serviram de preparação para a atividade de monitoria e que seriam fundamentais para a guinada que sofreu a nossa experiência neste curso de graduação.

Estavam dentre os textos sugeridos para leitura: “Como se estuda a História”, publicado na Revista de Ciências Humanas do CCHLA/UFPB em 1980; “O Ofício do Historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz” e “Reflexões sobre o ensino de História: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff”, todos de autoria de Joana Neves (1980, 2004, 2003b). Em comum nestes textos, está a preocupação da autora em discutir o papel que cabe à História e ao historiador em cada um dos níveis de ensino, assim como discutir o que chama de caráter educativo da História, norteador-se por uma analogia à história do Santo Graal, que só se revelou a Percival, o único a fazer ao cálice a pergunta correta: A quem serve o Graal?

Desta forma, a autora quer mostrar que também a História se revela àqueles que lhe fazem a pergunta correta: A quem serve a História? E que deveria ser essa a indagação a nortear as discussões sobre os objetivos do ensino de História nos níveis fundamental, médio e superior. Dado que à pergunta, a autora responde “A todas as pessoas educadas.” (2004, p. 26), estabelece-se assim o que chama de caráter educativo da História, afinal “Aprender história, significa, por suposto, apreender o ser humano como agente/construtor da sua própria existência.” (Idem, p. 28) O que seria então a História a ser aprendida? Em *Como se estuda a História* a autora deixa isso claro. São suas palavras:

[...] A questão de como estudar a História pode ser assim formulada: o fazer (ação) histórico produz o estudo (saber) histórico, que por sua vez interpreta, compreende e modifica o fazer histórico. **Fazer e estudar** interagem reciprocamente e essa interação é mediada por procedimentos de pesquisa (entendida genericamente como busca do conhecimento), que podem ser organizados em etapas específicas e sucessivas que vão se tornando cada vez mais complexas e elaboradas conforme os níveis de compreensão que se pretende atingir. (1980, p. 68-69. Grifo da autora).

Vejamos que o instrumento através do qual a autora acredita dar-se a interação entre fazer e estudar é precisamente o “procedimento de pesquisa” adequado a cada nível de ensino e é por isso que vai defender, no ensino superior “[...] a etapa de formação do profissional de história [...], o espaço da produção do conhecimento, no qual ensino e pesquisa são faces de uma mesma moeda” onde “aprender/ensinar história é produzir conhecimento histórico” (NEVES, 2003b, p. 157-170).

Por meio destas discussões, nos deparamos com os temas do ensino de História nos diversos graus e em especial na universidade, do ofício do historiador e das questões acerca da regulamentação da profissão e do exercício da docência no curso de graduação.

A intenção em se retomar o trajeto de quando estávamos na graduação é evidenciar o fato de que este trabalho só poderia ter sido fruto deste processo, resultando em um reposicionamento perante o curso, a partir do questionamento do que estávamos fazendo ali, indo além da preocupação sobre o que deveríamos fazer ao longo da atuação na monitoria.

Isto levou a que fossem levantadas questões sobre as finalidades de um curso de graduação, da universidade e, como já dito, do próprio conhecimento histórico a ser produzido naqueles corredores da UFRN. A partir daí até que nos voltássemos para o Projeto Político-Pedagógico do curso de História foi um passo natural.

Portanto, uma ação que buscava, a princípio, a obtenção de uma bolsa de iniciação à docência para agregar algo ao nosso currículo, levou a que, após a leitura destes textos, recaísse sobre nossos ombros algo muito mais importante que um item a mais a ser preenchido em um currículo *lattes*. Estava senda posta diante de nós, muito claramente, a grande questão que, uma hora ou outra, baterá à porta daqueles que se dedicam a esta área: para que você estuda História? Ou, como assim é colocado em um dos textos lidos: a quem serve a História que você está estudando? Pergunta à qual se seguiram imediatamente outras: para quem você está estudando História? A quem você está servindo sendo bolsista de iniciação à docência?

Enquanto fonte de inquietação, primeiramente essas questões serviram de motivação para algumas discussões informais, debates com outros colegas sobre pontos dos quais discordávamos, e um ou outro trabalho apresentado em encontros de História sobre o que estávamos fazendo naquele projeto de monitoria, intitulado: De um Curso d'água a Outro: a Transição Assistida para o Ofício do Historiador. (UFRN/CCHLA, 2007) Ao final do processo, a transição assistida para o ofício do historiador, direcionada primeiramente aos alunos ingressantes naquela disciplina de Introdução ao Estudo da História, também foi a nossa própria. Pois que estávamos sendo assistidos pelos alunos a quem tínhamos que

acompanhar, pela orientadora, pelos colegas, mas principalmente, assistidos pelo conjunto da experiência de estar em um curso de graduação em História – transformado em assunto que agora passamos a estudar, onde reside o grande imbricamento de uma trajetória pessoal com a dissertação. Findamos por transformar nossa própria experiência em objeto de pesquisa, ao que nos voltamos para as prescrições sobre o curso de formação dos profissionais de História.

O currículo do curso de História da UFRN, campus de Natal, passou por uma reformulação no período de 1998 a 2003 e no ano seguinte, em 2004, foi implantado. Desde então, o curso continua sofrendo modificações, como é de se esperar de currículos que se propõem a ser flexíveis e condizentes com a realidade sobre a qual pretendem atuar. Um dos grandes motes deste novo Projeto está em sua atualização, tanto em relação à ciência de referência, quanto à sociedade a que se destinam os profissionais do curso norteado por esse projeto. Em resumo,

Este projeto político-pedagógico foi concebido na tentativa de dar respostas a necessidades prementes de nosso tempo, levando em conta as condições reais, as especificidades do curso de História no meio em que se insere, norteando-se pelo lugar que a universidade pública brasileira tem procurado ocupar na sociedade, e, finalmente, pelas características do campo teórico-metodológico em que se situa hoje a disciplina História, nas dimensões da pesquisa e do ensino. (UFRN, 2004. p. 10).

Tomando como guias aquelas discussões com as quais primeiro tivemos contato: sobre a necessidade de uma reorientação na formação dos graduandos que atendessem não somente a uma ou outra exigência – o ensino ou a pesquisa – mas que, tendo como eixo o conhecimento histórico – procurasse formar um profissional capaz de manejar este instrumental básico e, portanto, estar apto a enveredar por qualquer caminho que se abrisse à sua frente, escrevemos a monografia de final de curso sobre o processo de elaboração do novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de História da UFRN, intitulada: “O Curso de História da UFRN e o Projeto Político-Pedagógico de 2004: discutindo a formação de um profissional” (COSTA, 2007). Buscamos aí entender os porquês das grandes mudanças que trouxe o PPP: a separação entre as habilitações, o enxugamento da estrutura curricular, a inclusão de Resoluções sobre a Prática como Componente Curricular (PCC) e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC) e o diálogo com outras instâncias de deliberação como a Associação Nacional de História (ANPUH). Em seguida, buscamos um Programa de Pós-Graduação no qual

poderíamos dar continuidade à tentativa de responder as muitas perguntas que suscitaram a monografia.

Queríamos entender como e para que estava sendo utilizado o conhecimento histórico ao longo do curso de graduação em História da UFRN, campus de Natal, e portanto, qual sua contribuição para a delimitação dos perfis listados no texto do novo currículo. Se, afinal, é isso que nos diferenciava – o domínio de nossa ciência de referência – precisávamos nos aprofundar nas discussões e buscar agora, não só o documento escrito, ou como foi elaborado, mas como este estava sendo “executado”.

Muito convenientemente, este Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/UFPB, se encontrava no estado vizinho, a Paraíba, e se apresentou para nós duplamente significativo. Primeiramente, pelo fato de ser o lugar de origem das autoras das influências que motivaram a continuação deste trabalho¹. E segundo, pelo fato de agregar uma linha de pesquisa em Ensino de História e Saberes Históricos, o que foi considerado relevante, na medida em que uma das grandes preocupações que tivemos ao longo desta pesquisa foi justamente partir daqueles componentes curriculares pertencentes ao Departamento de História (DEHIS) na formação de seus futuros profissionais, buscando nas disciplinas de formação histórica, na Prática como Componente Curricular, nas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e nos professores dessas disciplinas, elementos para discutir o delineamento de um perfil do profissional de História.

Ao longo da jornada no PPGH da UFPB, até determinado momento, foi difícil vislumbrar um caminho em meio às discussões realizadas nas disciplinas cursadas. Esperávamos nos deparar com textos explicitamente ligados ao ensino de História, mas o que parecia mais evidente era o caminho da História da Educação. Em relação ao ensino de História, além das iniciativas individuais de leitura no início do curso, foi na disciplina Tópicos Especiais em Historiografia do Ensino de História que nos encontramos novamente em nossa *zona de conforto*. No entanto, aquela primeira imersão na História da Educação pareceu marcar o trabalho, como foi observado durante o processo de qualificação.

Faltava despertarmos para o fato de que aquilo que prezávamos – discutir a formação do profissional de História a partir do “curso de História” – também podia, e talvez mesmo devesse ser realizado, através das leituras das disciplinas de Teoria e Metodologia da História.

¹ Apesar de duas delas, Rosa Silveira e Joana Neves, serem oriundas do estado de São Paulo, considerável parte de suas carreiras foi consolidada na Universidade Federal da Paraíba. A terceira, Margarida de Oliveira, é paraibana de nascença.

A discussão sobre Cultura Historiográfica também deveria partir daí, sendo responsabilidade nossa o estabelecimento do nexo entre a área de concentração e o ensino de História.

Durante o exame de qualificação, as observações e contribuições que o trabalho recebeu foram importantes para um novo desenho do texto, que foi reescrito para que pudéssemos incluir aquelas sugestões que achamos válidas. Acreditamos que, voltando às indagações iniciais do projeto que foi submetido ao processo de seleção, estamos mais à vontade com o resultado desta trajetória.

Logicamente, não se pode descartar todo o conjunto de leituras oriundas do campo da História da Educação e da História do Ensino de História que haviam sido realizadas como uma premissa básica de todo trabalho de História que preze pela contextualização e historicidade. Em se falando de referências bibliográficas, sobre o ensino superior baseamos-nos, dentre outros, em obra de Luiz Antonio Cunha acerca da criação e instituição das universidades no Brasil, em texto presente na coletânea “500 anos de Educação no Brasil” (2007a) e especialmente no último livro de sua trilogia “A universidade reformanda” (2007b), em que o autor sempre associa a trajetória das universidades e demais instituições de ensino superior no país às políticas educacionais dos governos, o que nos levou a entender não só as funções puramente acadêmicas de tais estabelecimentos, mas a dimensão de sua inserção na sociedade – seja resistindo em contextos de autoritarismo e ditaduras, seja tentando atender ao processo de expansão do acesso ao ensino superior pelo qual vem passando o país desde a última metade do século XX.

Partimos então para uma verticalização da discussão no sentido de identificar o ensino superior de História neste contexto – ao que fomos buscar a história do ensino de História nesse nível. Isto representou, em termos de bibliografia, um desafio maior, pois não pudemos perceber uma produção sistematizada.

Dentre as obras que tratam do assunto, há material que serviu tanto como bibliografia quanto como fonte: “Histórias do ensino de história no Brasil”, de Itamar Freitas (2006); “O ensino da História no Brasil”, de Artur César Ferreira Reis, publicado em 1953, com capítulos dedicados ao ensino de História em cada nível de instrução; “A Formação do Professor Especialista: propostas curriculares para o curso de História na UDF”; de Sonia de Castro Lopes (2009); “A Associação Nacional dos Professores Universitários de História”, de Alice Canabrava (1981); “Anais do I Simpósio dos Professores Universitários de História” (1962); depoimentos de professores de História encontrados nos livros “Conversas com Historiadores Brasileiros” (MORAES e REGO, 2002) e “Ser Professor no Brasil” (FONSECA, 1997); Artigos e textos publicados em revistas ou oriundos de falas em conferências.

Outros textos constitutivos de uma historiografia do ensino de História também serviram como leitura, por exemplo, “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”, de Elza Nadai (1993); “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana”, de Circe Bittencourt (1993); “Conversas e Controvérsias (1980-1998)”, de Flávia Caimi (2001).

Junto a esse conjunto de leituras, voltamo-nos para a discussão sobre currículos e a postura adotada seguiu a teoria crítica do currículo, com destaque para os autores Michael Apple (Ideologia e Currículo, 1982; Educação e Poder, 2002); Gimeno Sacristán (Currículo: uma reflexão sobre a prática, 2000); Ivor Goodson (Currículo: teoria e história, 1995) e Henry Giroux (Os Professores como Intelectuais, 1997). Estes autores, em maior ou menor medida, tratam das fases pré-ativas (a prescrição) e interativas (a execução) do currículo sob a perspectiva da crítica do conhecimento pautado por esses projetos. Atentam para a atuação daqueles que estipulam os programas e o que consideram como conhecimento legítimo, assim como também se voltam, Gimeno Sacristán (*op. cit.*) e Michael Apple, em Educação e Poder, em especial, para os que executam esses programas (os professores) e os fatores que devem ser postos na balança quando estão em ação.

Estreitando ainda mais a discussão em torno de currículos de História, auxiliou-nos a tese de doutorado de Maria do Carmo Martins (2002), “A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?”, especialmente porque aborda a discussão sobre os atores construtores dos currículos de História, como a ANPUH.

Destacamos, porém, neste trabalho, a importância daqueles primeiros artigos lidos para a atividade de iniciação à docência, que nos colocaram talvez a pergunta mais importante deste trabalho: *Para quê?* A eles, somamos mais três obras: o artigo de Joana Neves, “A Formação do Professor de História no Brasil.” (2003a) e o texto da professora Rosa Godoy Silveira, “A formação do profissional de História para o século XXI”, publicado no livro *Historiografia e Diversidade: ensaios de História e Ensino de História* (CITADDINO e GONÇALVES, 2008), derivado de sua fala no XI Encontro Estadual de Professores de História (ANPUH/PB). São textos valiosos porque trazem questões sobre o perfil do profissional de História, os desafios enfrentados por estes, novas demandas e espaços de atuação e considerações sobre a sua formação.

Junto a eles, colocamos a tese de doutorado de Margarida Oliveira (2003), responsável especialmente por chamar nossa atenção para a discussão do ensino de História no âmbito da formação inicial dos historiadores. Em “O Direito ao Passado, uma discussão necessária à formação do Profissional de História”, defende a autora que é preciso partir dos historiadores

a reflexão sobre o conhecimento histórico a ser ensinado nos vários níveis de ensino, e problematiza a formação destes nos cursos de graduação, questionando o que se toma como conteúdo, as formas de ensinar e a relação entre disciplinas específicas e pedagógicas.

E assim, estavam postas as bases a partir das quais nos debruçaríamos sobre o Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN, tendo como recorte temporal os anos de 2004 a 2008, visto que este foi o tempo necessário para que se formasse a primeira turma e ao final do qual o colegiado do curso deveria empreender uma auto-avaliação. Perguntamo-nos para que estava sendo utilizado o conhecimento histórico na delimitação do perfil do profissional de História no curso da UFRN e procedemos à investigação utilizando como instrumentos algumas das estratégias que o novo PPP elenca: a flexibilização curricular através da reorganização das disciplinas, da Prática como Componente Curricular e das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e o compromisso coletivo, através da prática docente.

Começamos o caminho, no primeiro capítulo, tentando delimitar o espaço que caberia aos cursos de graduação em História. Tomemos por base um resumo do pensamento de Eric Hobsbawm, epígrafe deste trabalho:

Todo ser humano tem consciência do passado [...]. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao passado [...]. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (1998, p. 22)

Caberia aos historiadores, segundo Hobsbawm, analisar o sentido deste passado. Estamos assim demarcando um espaço dentro desta relação geral com o passado, que Jacques Le Goff (2003) chamaria de cultura histórica. Concluímos, então, que as instâncias que formam estes historiadores no Brasil – os cursos de graduação – deveriam ter como missão atender a esta demanda da nossa ciência; e utilizamo-nos do raciocínio de Jörn Rüsen (2001) para compreender o eixo que nortearia o conhecimento histórico no ensino superior – isto é, o exercício para habilitar os alunos a não só produzirem historiografia, mas também a pensarem a constituição da consciência histórica. Esta linha de pensamento conjuga-se com o chamamento que Joana Neves faz aos historiadores de se posicionarem na relação que o conhecimento acadêmico precisa estabelecer com outras instâncias. E também está presente na discussão de Margarida Oliveira, quando diz ser da responsabilidade do profissional de

História a investigação sobre o conhecimento histórico – o direito ao passado – que cada um dos outros níveis de ensino exige.

Apresentamos então o Projeto Político-Pedagógico e uma de suas grandes modificações - a separação das habilitações - em meio a um histórico sobre como algumas questões mais recorrentes se fizeram presentes nas discussões sobre os cursos de graduação em História no Brasil, suas finalidades e os perfis de seus alunos. A relação entre teoria e prática, a formação para o ensino e a pesquisa parece ter estado sempre em pauta e constitui o grande mote em torno do qual giram os debates entre aqueles que desejam mudanças, assim como está presente em documentos oficiais, que estabelecem diretrizes, resoluções, etc. referentes ao ensino superior. Foi, portanto, em que nos concentramos ao estudar o PPP nos capítulos seguintes: as estratégias que são estipuladas a fim de que se forme na UFRN um profissional de História que seja crítico, criativo, flexível e que saiba integrar a teoria e a prática no exercício de seu ofício.

O material utilizado para compor este capítulo constituiu-se principalmente de referências bibliográficas para embasar a discussão - Jorn Rusen (op.cit.), Michel de Certeau (2007), Joana Neves (1980, 2004, 2003a, 2003b), Elio Flores (2007), Margarida Oliveira (op. cit.) – ou para compor um quadro histórico – Moraes e Rego (op. cit.), Rodrigues (1978), Iglésias (1971), Anais da ANPUH (1962). Também nos serviram as prescrições sobre os cursos de graduação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 2001) e, logicamente, o Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN (UFRN, 2004).

No segundo capítulo, passamos para a execução do novo projeto do curso, trazendo as discussões sobre o currículo para nos auxiliarem. Voltamo-nos para as ementas e programas das disciplinas, para as resoluções da Prática como Componente Curricular (BRASIL, MEC, 2002b) e para os registros das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (UFRN, Departamento de História, 2007, 2008), como meios para investigar para que fins estava sendo utilizado o conhecimento histórico e como o perfil do profissional de História estava sendo gestado. Isto acabou servindo de pretexto para reflexões acerca da relação conteúdo-metodologia e sobre a atribuição de uma determinada lógica para a graduação que, apesar das boas intenções, pode ainda não estar considerando sua especificidade.

Cabe aqui registrar algo que já havíamos constatado anteriormente na realização da nossa monografia (COSTA, op. cit.), que é a situação em que se encontram os documentos pertencentes ao curso de História. Alguns, como os registros de cumprimento das ACC pelos alunos, estão todos organizados e facilmente acessíveis. Outros, porém, como o registro das Atas das reuniões de Colegiado e os Programas das disciplinas do curso encontram-se

dispersos, quando existem. Pedimos licença para inserir aqui um dito popular, mas acreditamos que não há outro que exprima melhor o que pensamos: “Casa de ferreiro, espeto de pau”. Reclamamos tanto das condições dos arquivos em que vamos pesquisar e, no entanto, nossa própria casa precisa de uma melhor organização.

Neste capítulo também recorreremos às nossas fontes orais, importantíssimas para a reflexão sobre o que estava sendo praticado em sala de aula. Elas nos forneceram informações que somente os documentos escritos não poderiam nos dar.

Seguindo os requisitos do Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley/UFPB², entrevistamos quatro professores do Departamento de História da UFRN, além de nos utilizarmos de trecho de outra entrevista realizada no ano de 2007, com a Coordenadora da Comissão Didático Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da mesma instituição, Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva³.

O primeiro professor que entrevistamos, Almir de Carvalho Bueno, é graduado e doutor em História e atuou no Departamento de História da UFRN de 1992 a 2009, tendo se transferido para o campus de Caicó, no RN, neste último ano. Nosso interesse por seu depoimento baseou-se no fato de este professor ter sido Coordenador do curso em 2008, ano da primeira turma que entrou sob o currículo novo⁴.

Também contamos com o depoimento do professor Renato Amado Peixoto, pelo qual nos interessamos por ter entrado no quadro de docentes do curso em 2006, ou seja, com o Projeto Político-Pedagógico já aprovado e em execução. De modo que nossa preocupação estava em tentar entender como um “ingressante” via-se envolvido em um projeto que já se encontrava em andamento. O professor Renato Peixoto é graduado e também doutor em História⁵.

Outra entrevistada foi a professora Maria Emilia Monteiro Porto, que tem graduação e pós-doutorado em História e se encontra no curso da UFRN desde 1993. Buscamos seu depoimento na condição de professora que passou pelo projeto anterior, pela fase de elaboração deste novo, assim como de sua execução⁶.

² Criado pela Resolução CNS 196/96, que versa sobre a exigência/regulamentação da criação de Comitês de Ética na Pesquisa (CEP) que envolvem, direta ou indiretamente, seres humanos. Um “Protocolo de Pesquisa” foi enviado ao CEP do HULW, contendo: Projeto de Pesquisa, parecer de aprovação do Projeto pelo PPGH/UFPB, Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo H) e Cadastro no Sistema Nacional de Ética na Pesquisa. Esclarecemos que na UFPB, até o momento, este é o Comitê que regula todas as áreas que efetivam pesquisas com seres humanos, não existindo um específico para as Ciências Humanas.

³ Registrada em COSTA, 2007.

⁴ Esta entrevista ocorreu em 23 de novembro de 2009. Roteiro da entrevista encontra-se no Anexo D.

⁵ Esta entrevista ocorreu em 09 de dezembro de 2009. Roteiro da entrevista encontra-se no Anexo E.

⁶ Entrevista realizada em 21 de dezembro de 2009. Roteiro da entrevista encontra-se no Anexo F.

Por fim, entrevistamos o professor Wicliffe de Andrade Costa, mestre em História, aluno do curso de História da UFRN na década de 70 e professor desde 1976. Tendo sido testemunha de vários projetos de curso, seu depoimento foi fonte tanto de informações históricas quanto da avaliação e análise do curso corrente, visto que também ocupou cargos de Coordenação de curso⁷.

Dispomos igualmente das falas de dezesseis professores do curso de História, distribuídas ao longo de sete mesas redondas gravadas na ocasião da I Semana de Estudos Históricos, realizada na UFRN de 15 a 18 de maio de 2007, sob o tema “O Que é Isso, o Profissional de História?”, que nos dão o tom da coletividade necessário a fim de contrapor, ou confirmar, informações que pudéssemos obter por intermédio das entrevistas.

Mais do que o recurso à memória dos professores, interessaram-nos as análises que estes professores fizeram sobre seu trabalho, sobre a graduação e sobre a História, à exceção sendo professor Wicliffe Costa, com o qual nos estendemos sobre sua experiência enquanto aluno do curso. Naturalmente entendemos que os professores tenham embasado seus raciocínios em comparações aos seus tempos de alunos universitários, ou que tenham feito, no caso dos professores Almir Bueno e Maria Emilia Porto, contrastes entre o currículo precedente e o novo. Mas nosso foco com as fontes orais residiu nas constatações e nos julgamentos que fizeram nossos entrevistados, todos, vale ressaltar, extremamente solícitos, a fim de que pudéssemos atingir nosso objetivo. De modo que, pelo fato de nosso objeto ser extremamente recente, buscamos não uma reconstrução do passado, mas uma aproximação com este objeto – o Curso de História da UFRN, através daqueles que são diretamente responsáveis por ele: os professores. Foi possível portanto estabelecermos relações entre o geral, representado pela legislação, pelas discussões sobre a função da universidade e sobre a formação dos profissionais de História, e o particular, composto pelas práticas exercidas no cotidiano deste curso de graduação. Interessou-nos entender como esse processo está sendo compreendido por esses sujeitos, entender as diferenças entre eles e qual o resultado que o cruzamento dessa diferenças gera na construção de um currículo.

Como fizemos questão de afirmar no início deste trabalho, buscamos os professores que fazem parte do Departamento de História, responsáveis por disciplinas ditas de “formação histórica”, mais comumente também conhecidas como “disciplinas de conteúdo” (como se as outras não o fossem). Muito se fala sobre a formação de professores, mas geralmente sob a ótica das disciplinas pedagógicas ou das voltadas explicitamente para a prática da docência,

⁷ Entrevista realizada em 08 de fevereiro de 2010. Roteiro da entrevista encontra-se no Anexo G.

como os Laboratórios de História, os Estágios Supervisionados, etc. Percebemos, no entanto, que poucas são as vozes daqueles que se ocupam da maior parte da carga horária de um curso – justamente os professores do que alguns costumam chamar de “núcleo duro” do curso.

Compreendemos que as falas reproduzidas aqui servem como importante registro para a constituição de uma memória dos cursos de História, por parte de quem não costuma muito se pronunciar a respeito do assunto. Foi uma valiosa oportunidade de ouvir o que esses professores têm a dizer sobre a prática docente e a universidade, sobre o que eles próprios pensam das relações constituídas com outras áreas (a Pedagogia, em especial), e como contribuem para configurar o quadro de uma época – como se concebe o papel do conhecimento e de suas responsabilidades na universidade. Mesmo discordando de alguns de seus posicionamentos, fazia-se importante deixar registrado o que se pensa e se pratica no Departamento de História, bem como trabalhar a partir deles para argumentar a favor daquilo pelo qual nos norteamos.

O volume do material de que dispomos pareceu-nos suficiente para efetuar um recorte que não se aprofundou nos aspectos de um outro elemento importantíssimo para a implantação de um currículo, que é o corpo discente. Por conta das implicações que geram as entrevistas (gravação, transcrição), e visto que seria necessário colher uma quantidade maior de informação, para que fosse representativa do corpo estudantil, buscamos as falas dos alunos em documentos – como as atas das reuniões de colegiados, os registros das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e o Relatório do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de 2002⁸, mas que reconhecemos não serem suficientes para mergulhar mais a fundo no estudo de um currículo. Dadas as limitações de tempo, tivemos que fazer esta opção, nos concentrando naquilo que era nosso primeiro objetivo: as práticas que o corpo docente julgava como apropriadas e suas análises sobre o PPP, sobre as resoluções da PCC e das ACC, visto que por ora, nosso interesse residiu em como os professores universitários conduziam a formação dos profissionais de História e quais as funções que atribuíam à esta formação. O ponto positivo desta escolha é que isto nos deixou mais um caminho a ser trilhado futuramente.

A especificidade de quem estava falando fez com que fosse preciso recorrer às discussões de Pierre Bourdieu (2004, 1983) e Michel de Certeau (2007) sobre o âmbito universitário. Isto nos levou a que, no terceiro capítulo, nos voltássemos a mais alguns fatores que concorrem para a concretização de um currículo, que são característicos deste meio: a

⁸ Programa criado para a avaliação das graduações das universidades brasileiras, em 1993, em parceria com a Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu).

discussão acerca da relação entre os pares, da coletividade, do que se considera como correto a ser feito para a formação dos graduandos, da relação entre Licenciatura e Bacharelado e entre as disciplinas da História e as da Educação. Nesse capítulo, recorreremos às nossas fontes orais.

Durante o processo de seleção para o Programa, houve dúvidas a respeito da validade deste trabalho no que concernia a relação entre a autora e o seu objeto – encontrávamo-nos muito próximos do curso que queríamos estudar - assim como a respeito do nosso recorte (2004 – 2008).

Quanto à nossa proximidade com o curso, não seríamos nós todos diretamente envolvidos com os nossos objetos? Em se trabalhando com o ensino de História, faria mais sentido nos interessarmos por algo que esteja fora de nosso alcance? Logo que, se não é por um aluno ou ex-aluno do curso que resolva estudá-lo, por quem devemos esperar para que isso seja feito? Pela iniciativa de alguém de fora do curso?

A respeito do recorte temporal, os estudos que incidem sobre o presente problematizam justamente o que está a ser feito, fornecem-nos instrumentos imediatos para agir sobre a realidade que aí está e esse é justamente o objetivo dos que decidem por trabalhar na área do **ensino de História**. É o trabalhar com o “agora” que caracteriza a área enquanto ensino de História e não enquanto História da Educação ou Historiografia do ensino de História. É quando não se considera isso como sendo preocupação de historiadores, que então deveriam estudar objetos distantes de si temporalmente, que poderiam surgir dúvidas em relação a esse tipo de trabalho. Porém, não é assim que encaramos nossa profissão.

Quanto a isso, também nos auxiliam algumas das contribuições da história do tempo presente (CHAUVEAU, 1999; PORTO JR., 2007). Apesar de as obras que se referem à história de um tempo presente comportarem recortes temporais ainda assim muito mais amplos que o nosso – um estudo sobre os últimos cinquenta anos, por exemplo, poderia ser considerado história do tempo presente - as discussões que tentam diferenciar o que seria uma história imediata de uma história do presente ajudam-nos na medida em que tentamos inserir o nosso objeto em um contexto que extrapole o instantâneo. Para isto, buscamos identificar mudanças e permanências, tanto das instituições com as quais lidamos – as universidades e os cursos de História – quanto da ciência de referência, sendo necessário ter em mente o que se pratica enquanto História e o que se espera dela atualmente em contraposição a outros tempos para a discussão de sua função na formação dos graduandos. Mas não seria isso o que fazem todos os historiadores lidando com qualquer que seja o recorte, próximo ou distante?

Outra questão trazida por essa discussão passa pela subjetividade envolvida neste processo de construção de conhecimento. Não a subjetividade que trata do papel do sujeito nesta relação - há sempre um sujeito a interferir e a produzir conhecimento, senão não haveria conhecimento, tampouco a idéia de “autor”. Somos todos marcados por nosso tempo e por nossos referenciais. Como diz Adam Schaff:

O historiador – sujeito que conhece – é um homem como qualquer outro e não pode libertar-se das suas características humanas: não é capaz de pensar sem as categorias de uma língua determinada, possui uma personalidade socialmente condicionada no quadro de uma realidade histórica concreta, pertence a uma nação, a uma classe, a um meio, a um grupo profissional, etc., com todas as conseqüências que tudo isto implica no plano dos estereótipos que aceita inconscientemente, em geral, da cultura, de que é, ao mesmo tempo, criação e um criador. (1995, p. 284)

Desta subjetividade não podemos escapar – assim como acontece com qualquer historiador que decida estudar variados temas. Falemos então de uma outra subjetividade, a da parcialidade, das interferências e dos interesses pessoais, de possíveis ressentimentos ou revanches – em se tratando de que é uma ex-aluna do curso que está escrevendo este texto.

Como já dito, foi justamente o fato de ter sido formada por este curso o que despertou nosso interesse sobre ele. Não se trata de um revanchismo contra minha formação ou contra quem participou deste processo, mas sim de um engajamento, como assim o coloca Eric Hobsbawm (1998) em capítulo de seu livro “Sobre História”. Às vezes é preciso participar de um processo ou de uma situação para que alguém decida estudá-lo, coisa pela qual alguém de fora não se interessaria. Ademais, poderíamos mesmo afirmar que o olhar que lançamos sobre o curso de História da UFRN é também um olhar estrangeiro, visto que estamos fora do círculo daqueles que são tradicionalmente designados para realizar sua avaliação – o Ministério da Educação ou o próprio Colegiado do curso.

Nossa parcialidade está presente ao longo de todo o trabalho. E isto não constitui um obstáculo à sua legitimidade, na medida em que somos sempre parciais, partimos sempre de um ponto de vista. O que podemos fazer a nosso favor é deixar as referências nas quais nos baseamos bastante claras: analisamos o curso de História da UFRN, em relação ao período de 2004 a 2008, a partir da concepção de que os cursos de graduação são as principais instâncias de formação dos profissionais de História e, portanto, precisariam ter como eixo a ciência de referência. De modo que as perguntas que fizemos às nossas fontes pautaram-se sempre pelo:

para quem está sendo utilizado o conhecimento histórico neste caso? A partir daí buscamos instrumentos pelos quais poderíamos proceder a esta investigação. Por meio das entrevistas com os professores, buscamos refletir sobre a prática docente; através das ementas, discutimos sobre a relação conteúdo e metodologia e considerando as resoluções sobre Prática como Componente Curricular e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, refletimos sobre como está presente a História no exercício dessas resoluções.

Há algo, porém, do qual não pudemos nos desvencilhar ao longo deste trabalho – a paixão pelo nosso objeto de estudo. Foi ela que nos fez dar continuidade ao que iniciamos com a monografia na graduação. Foi ela que nos fez retornar ao trabalho a cada vez que sentíamos o cansaço nos abater. De modo que é por ter esta paixão motivando o nosso trabalho que dizemos que nele está presente o nosso coração.

As que seguem são as nossas palavras e opiniões: elas têm uma autoria e partem de um alguém e por isso não prescindimos de nossa subjetividade. Portanto, este é um trabalho apaixonado e a respeito disso nos confortam as palavras de Georges Duby (sempre ele): “À história seca, fria, impassível, prefiro a história apaixonada. Inclinar-me-ia mesmo a considerá-la mais verdadeira” (1993, p. 62).

Fizemos uma história apaixonada, mas disso podem nos acusar à vontade.

2 SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA

2.1 O Ensino Superior de História Enquanto Objeto de Pesquisa

Enquanto um campo do conhecimento na disciplina e um objeto de pesquisa no Brasil, o ensino de História não é novidade, apesar de ser possível ainda encontrar quem a considere somente como área de formação ou de preocupação dos profissionais da área de Educação.

Ernesta Zamboni data o início dos trabalhos relacionados ao ensino de História da seguinte maneira:

Os primeiros trabalhos nacionais sobre o ensino de História foram de Jonathas Serrano na década de 30. Entre as décadas de 40 e 50 na Revista de História, publicada pelo Departamento de História da Universidade de São Paulo foram publicados artigos das professoras Emilia Viotti e Maria Amélia Domingues de Castro e dos professores Guy de Hollanda e Paulo França. (ZAMBONI, 2000/2001, p. 107)

Margarida Oliveira, por sua vez, lança um outro olhar sobre esta produção, considerando que durante a primeira metade do século XX, período que abrange portanto os trabalhos de Jonathas Serrano, o ensino de História é tratado enquanto área de formação, ao passo que é a partir dos trabalhos de Emília Viotti da Costa na década de 60, mas especialmente após a década de 70, que o ensino de História passa a ser tratado enquanto objeto de pesquisa e ganha vulto. (OLIVEIRA, 2003)

Sem objetivar adentrar na discussão sobre o caráter da produção, o que gostaríamos de ressaltar é que enquanto uma área a ser pensada, no âmbito da formação de professores ou enquanto objeto de pesquisa, o ensino de História possui alguma bagagem consideravelmente maior e mais profunda a partir da expansão do tema em programas de Pós-Graduação em Educação nos anos 1980 e em História (já nos anos 2000) tanto quanto de publicações a respeito do assunto, que acompanharam o florescimento do tema junto às Pós-Graduações a partir dos anos 80. (OLIVEIRA, Idem).

O primeiro decênio do século XXI conta com dois Programas de Pós-Graduação em História com linhas de pesquisa específicas em Ensino de História (Universidade Federal da

Paraíba e Universidade Estadual de Londrina), vários programas de Pós-Graduação em Educação pelo país com produção na área, dois encontros nacionais (Pesquisadores em Ensino de História e Perspectivas do Ensino de História), Grupos de Trabalho em Ensino de História e Educação presentes em vários Estados, uma vasta bibliografia publicada, inúmeras monografias, dissertações e teses.

Dentre os temas das produções na área, a protagonista por excelência é a comunidade escolar. Ou seja, são as questões relativas ao ensino de História no universo do ensino fundamental e médio que predominam nos estudos. O ensino de História nos cursos de graduação das universidades não desfruta do mesmo espaço. Em geral, esta discussão sobre o ensino superior ainda é realizada pelos profissionais da área da Educação, freqüentemente no âmbito do que seria uma pedagogia universitária, do perfil do professor universitário, enfim, estudos de cunho didático-pedagógico⁹.

Para a área específica de ensino de História, o livro “Conversas e Controvérsias: ensino de História no Brasil” (CAIMI, 2001), sobre o período que compreende 1980 a 1998, é uma referência. Flávia Eloísa Caimi, ao categorizar as obras que tomou como fontes¹⁰, as divide em onze temas¹¹ (p. 48): 1. relato de experiências de ensino e pesquisa; 2. questões epistemológicas e metodológicas sobre o ensino de História; 3. livros didáticos e paradidáticos; 4. questões político-ideológicas do ensino de História; 5. ensino de História nas séries iniciais; 6. formação do professor de História; 7. políticas educacionais oficiais e currículo de História; 8. História do ensino de História; 9. linguagens alternativas de ensino; 10. articulação ensino/pesquisa academia/escola; 11. a questão dos Estudos Sociais.

Se excluirmos os temas que se referem somente à escola (são dois: livros didáticos e paradidáticos e ensino de História nas séries iniciais), teremos nove possíveis temas que poderiam tratar de algum aspecto do ensino de História na universidade. Só que, na análise da autora, percebemos que o objeto central é a educação dos níveis fundamental e/ou médio.

Segundo Margarida Oliveira (op. cit.), em sua tese de doutorado, ao fazer um levantamento da produção sobre ensino de História concentrando-se na Revista Brasileira de História (RBH), publicação da ANPUH de âmbito nacional, há uma predominância dos temas “livros didáticos” e “relatos de experiências”¹². Ressalta que

⁹ Como, por exemplo, Cunha (2007); Masetto (1998); Gil (1996).

¹⁰ A autora lidou com 124 obras sobre ensino de História.

¹¹ Por ordem de números absolutos de trabalhos.

¹² A autora ainda menciona ‘a discussão sobre as relações da produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar’. (idem).

quando se coloca a necessidade de uma revisão do conteúdo, é sempre na base da ‘reciclagem’ via cursos rápidos de capacitação através dos professores universitários. [...] sempre são apontadas soluções. Essas soluções são todas direcionadas para a utilização ou melhor utilização das estratégias de sala de aula. Não se questiona a formação do educador em relação ao conteúdo (p. 127-128).

Segue a autora afirmando que contribuíram mais para o desenvolvimento da área as pesquisas geradas principalmente nos Programas de Pós-Graduação, primeiramente em Educação, e depois, progressivamente, pelos próprios bacharéis e licenciados em História nesses programas, e que passaram da

[...] externalidade para a internalidade da sala de aula. Leis, currículos, livros didáticos continuaram sendo analisados, mas nas suas inter-relações com o que se faz dentro da escola e dentro da sala de aula. Como são interpretados esses elementos formais da educação pelos seus agentes sociais.” (Idem, p. 129)

Compreendemos que a atenção que a autora chama para “o estudo da formação do educador em relação ao conteúdo”, é em verdade, a necessidade de preenchimento de uma lacuna na reflexão sobre a formação inicial do professor, no momento próprio da graduação e, mais especificamente, durante os componentes curriculares oferecidos pelos próprios Departamentos de História.

Mais recentemente, no VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), realizado em julho de 2008 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as pesquisas foram classificadas em doze grupos de trabalho, a saber: 1. Formação de Professores; 2. Memória e Ensino de História; 3. Livro Didático; 4. Educação Histórica; 5. História e Historiografia do Ensino de História; 6. Ensino de História, Museus e Patrimônio Histórico; 7. Ensino e História e suas Linguagens; 8. Ensino de História nas Séries Iniciais; 9. História Local e Ensino de História; 10. Currículos de História; 11. Ensino de História, Identidade e Alteridade; 12. Aprendizagem da História.

Os balanços realizados sobre a produção na área (como falas nas mesas redondas desses encontros, textos e alguns livros¹³) mostram-nos que em se falando dos níveis e modalidades de ensino, as séries iniciais e o ensino fundamental e médio constituem-se nos principais objetos de estudo das pesquisas. O ensino superior de História, ainda que presente, não desfruta desse mesmo espaço.

Tomando-se os Grupos de Trabalho do VIII ENPEH, observamos que é no Grupo nº 1, o de formação de professores, que encontramos mais trabalhos concernentes ao nível superior. Contudo, talvez seja interessante ressaltar algumas características, como o fato de que muitas das pesquisas versam sobre as experiências nos Estágios Supervisionados dos cursos de graduação.

Não se trata aqui de desvalorizar qualquer pesquisa, pois todas são resultado de um esforço válido e cada pesquisador precisa realizar um recorte temático, temporal e documental, muitas vezes ditado por fatores que fogem de sua alçada, como o tão conhecido tempo disponível para a conclusão das pesquisas. A intenção é lembrar que seria interessante aprofundar a articulação entre esses Estágios Supervisionados e o restante do curso de graduação, afinal de contas, a formação de professores, em circunstâncias muito mais desejadas do que realizadas, não se dá unicamente durante os Estágios, mas ao longo de todas as disciplinas de um curso.

A título de exemplo de um estudo sobre o ensino superior, poderíamos citar a tese de doutorado, publicada por Helenice Ciampi, em 2000, intitulada: “A História pensada e a História Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas”, cujo tema é o curso de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e as reformas curriculares de 1971 a 1988, que tenta

articular os temas, conceitos e questões analisados em nível institucional e departamental e sua prática; articular os problemas da produção e da transmissão do conhecimento histórico. Trabalhando estes aspectos, a pesquisa talvez possa servir para a recuperação da memória da história como forma de conhecimento, produção e ensino no período (p. 34).

Temos nessa obra um curso de graduação em foco. Ela recupera os processos de implantação de reformas curriculares, através das Atas de reuniões, documentos de circulação interna, falas em Encontros e depoimentos orais e, através das ementas e programas de duas

¹³ Como exemplo, conferir Caimi, 2001; Oliveira, 2003; Zamboni, 2005.

disciplinas (Introdução aos Estudos Históricos e História do Brasil Colonial), procura apreender os desdobramentos das reformas curriculares na prática.

Nossa pesquisa vem propor um trabalho que visa contribuir para o preenchimento da lacuna sobre a formação de professores de História a que se refere Margarida Oliveira (op. cit.) e, em alguns pontos, assemelha-se ao trabalho da professora Helenice Ciampi, no que toca o estudo do currículo de um curso de graduação, como o de História na UFRN, e seus desdobramentos.

Diante dos questionamentos que a reforma curricular do curso de História da UFRN levantou, vimos surgir a necessidade da discussão e análise da formação do profissional deste curso através das propostas contidas no novo currículo, entendendo que elas só se efetivam através das práticas cotidianas. Em pesquisa realizada por nós para a monografia de final de curso sobre o processo de elaboração do novo Projeto Político-Pedagógico, foi possível diagnosticarmos pontos em que o currículo ainda não logrou o que propunha e outros pontos que já foram objeto de mudanças.

Entendendo que “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta.” (KRAMER, 1999, p. 169), procuramos compreender o PPP como esta aposta de que fala a autora. Isto é, entendemos que ele não se reduz ao que está escrito no papel ou mesmo que seu processo de elaboração tenha se encerrado ali. Em verdade, entendemos que uma reforma curricular começa desde o momento em que se percebe a necessidade de mudanças – o que já vinha acontecendo com o currículo anterior - e se estende até depois da aprovação deste currículo por um Departamento, Conselho, etc., quando na prática é que se constata a sua funcionalidade, que se detectam as suas necessidades de mudança.

Gostaríamos, portanto, de, neste ponto, enfatizar nosso esforço, ou no mínimo nossa intenção, de realizar a) um estudo sobre o ensino de História em um curso de nível superior e, b) estudar o ensino de História nesse curso superior através das estratégias, disciplinas, ferramentas e docentes alocados no próprio Departamento de História e não somente, por exemplo, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Primeiro porque estamos considerando a formação dos dois perfis de profissional de História presentes no Projeto Político-Pedagógico e não somente do professor de História. E segundo, porque entendemos que a formação se dá ao longo de todo o curso e não somente nas disciplinas que seriam específicas a uma ou outra habilitação. Estamos reivindicando um traslado das reflexões sobre a formação de

profissionais para o próprio curso de História, que no caso específico da UFRN, precisa atender tanto à formação de professores quanto à de pesquisadores.

2.2 O Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UFRN e sua Especificidade

O curso de História, a partir do primeiro semestre de 2004, passou a ser regido por um novo Projeto Político-Pedagógico, discutido e elaborado entre os anos de 1999 e de 2003 por uma Comissão de elaboração e aprovado pelo Colegiado do Curso de História e por seus representantes discentes e que veio substituir o Projeto vigente desde 1988.

Ao longo das justificativas apresentadas para o novo Projeto (UFRN, 2004), reconhece-se que este é um produto de seu próprio tempo e, portanto, atende às necessidades prementes das pessoas que o pensaram no momento de sua elaboração, estando sujeito a uma defasagem, que não é nada senão fruto de um processo natural.

Alguns problemas são mencionados como os grandes motivadores das renovações que, segundo os docentes do curso mencionado, colocavam-se na ordem do dia. Dentre elas, a mais notável era a necessidade de se dissociar a Licenciatura e o Bacharelado, desobrigando os alunos de terem que cursar as disciplinas referentes às duas habilitações para obtenção de seu diploma. Ou seja, até o ano de 2003, ao término do curso, cuja previsão de duração era de quatro anos e meio, o aluno se formava bacharel e licenciado. A partir de 2004, os alunos, no momento de inscrição no curso, tiveram que optar por uma das duas habilitações, que, por sua vez, agora tinham previsão de conclusão para quatro anos¹⁴.

Vários são os motivos apontados para a separação das duas habilitações. O primeiro deles é o acúmulo de responsabilidades sobre o aluno no final do curso, pois somente em seu último ano na universidade, nas disciplinas de Pesquisa I e II e Prática de Ensino de História, é que lhes era exigida a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos anteriores. A opção de cursarem estas disciplinas em outro momento da graduação ficava impossibilitada pela necessidade de cumprirem os pré-requisitos necessários (UFRN, 2004. p. 12).

¹⁴ Em resolução recente, por causa da carga horária necessária para o Estágio Supervisionado e do conflito que esta disciplina gerava com a oferta de outras disciplinas, a Licenciatura passou a ter previsão de conclusão em quatro anos e meio.

Também foi apontada como obstáculo para o funcionamento eficaz do antigo currículo, a alta carga horária que este impunha aos discentes, carga esta que se concentrava praticamente toda em sala de aula, dificultando o engajamento dos alunos em atividades extraclasse. Isto podia ser constatado, segundo o Projeto, pelas monografias de final de curso que evidenciavam a pouca familiaridade que os formandos tinham na prática de pesquisa e pelo baixo número de estágios em instituições como museus, bibliotecas, arquivos e escolas (Idem, p. 30-31).

Além desses dois pontos, são listados também como contribuintes para o insucesso da integração entre pesquisa e ensino “o baixo preparo intelectual dos alunos que entram na universidade, as dificuldades de toda natureza vividas pela instituição nos últimos anos, o que reflete fortemente na formação dos alunos, etc.” (Idem, p. 29).

O Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN ganha relevância e também peculiaridade a partir do momento em que é confrontado com as discussões a respeito da formação dos historiadores no país por outras instâncias. Se por um lado ele separava as habilitações, por outro temos, por exemplo, a Associação Nacional de História, durante algum tempo, batalhando por um curso que formasse um único profissional com as duas habilidades – pesquisador e professor. Após nos questionarmos porque o caminho tomado pelos professores de História da UFRN seguiu um rumo diferente daquele que uma parcela significativa da comunidade acadêmica da área defende, e que tipo de profissional estaria sendo formado, fez-se necessário investigar a discussão sobre a formação destes historiadores nestas outras instâncias, o que findou por revelar um questionamento nada recente: o profissional de História deveria ser considerado historiador, pesquisador, professor, pesquisador-professor? Isto foi objeto de discussão ao longo destes quase setenta anos da existência de sua formação superior no Brasil.

A Associação Nacional de História, entidade representante dos profissionais de História, repudiou abertamente a separação das competências do profissional de História pela versão das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo MEC em 2001¹⁵. Mas a separação entre as habilitações proposta no PPP do curso de História da UFRN nos leva a

¹⁵ “o princípio da formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino-pesquisa-extensão é fundamental neste processo, o que, por sua vez, incide diretamente na necessária indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado. Esta proposta tem como pressuposto a idéia de que o historiador deve ser um profissional que atua integralmente no seu campo de especialidade – o ensino, a pesquisa e outras atividades que incidem diretamente neste campo, atendendo também, através da autonomia na organização curricular, às diversidades regionais existentes no Brasil. Desse modo, a pesquisa (no sentido amplo do termo) deve ser considerada como o fundamento de qualquer atividade profissional do historiador: a docência nos três níveis de ensino, a qualificação profissional através da pós-graduação, a atuação em conselhos patrimoniais, nos arquivos, etc.” (ANPUH, 2004)

pensar que, de certa forma, estão se formando dois profissionais distintos – o bacharel/pesquisador e o licenciado/professor a princípio, contrariando a assertiva anterior. Não se quer dizer com isso que o colegiado do curso deve seguir integralmente as decisões da ANPUH, até porque, de acordo com a LDB, ele dispõe de autonomia para formular seu currículo. Entretanto, nos chamou a atenção o fato de que por um lado temos uma entidade a nível nacional seguindo por uma direção e o Departamento de História caminhando por outra.

Trazer à tona esta espécie de conflito é relevante pelo fato de que não se trata apenas de questões mais técnicas: uma habilitação ou outra, uma determinada carga horária, etc. Na defesa da ANPUH por um currículo único há uma concepção específica de historiador e também de História.

Por quase cinquenta anos, aos cursos de graduação das recém-fundadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras era atribuída somente a formação de professores. A pesquisa, especialmente aquela em que se lidava com fontes, vista ainda com mais prestígio e como uma atividade que requeria mais tempo, formação, amadurecimento e erudição, parecia não ser estimulada em meio ao conjunto geral dos alunos. Emília Viotti da Costa, que ingressou na USP em 1948, referiu-se ao tema em entrevista no livro “Conversas com Historiadores” da seguinte maneira:

O curso era voltado para a formação geral do professor. A pesquisa em fontes primárias não recebia muito estímulo ou orientação. A maioria dos ensaios que escrevíamos eram historiográficos. Como aluna, tive a oportunidade de fazer pesquisa sobre legislação portuguesa para o professor Eduardo d'Oliveira França, que estava terminando sua tese de livre-docência. [...] Em matéria de pesquisa, recebi pouca orientação. Só fui realmente aprender a pesquisar depois de formada, quando uma bolsa de estudos do governo francês me permitiu estudar em Paris. (MORAES e REGO, 2002, p. 70)

Temos também a opinião de Eremildo Vianna, professor da Universidade do Brasil, presente nos anais de 1962, por ocasião do Simpósio Nacional de Professores Universitários realizado em Marília, São Paulo, no ano anterior:

Nós, aqui, temos conseguido formar um ou outro pesquisador paralelamente ao curso de formação, mas aqueles que são pesquisadores de fato são formados depois da graduação. Formar pesquisadores nos cursos de

formação, onde os alunos não têm método, é jogar dinheiro fora. O contacto dos alunos com as fontes é apenas de aprendizagem. Considero a pesquisa algo muito mais elevado. Acho, portanto, que devemos dar ênfase aos cursos de pós-graduação, já que temos dificuldade em formar até bons professores e bons pesquisadores. (ANPUH, 1962. p. 157)

E para não nos restringirmos somente às memórias dos primeiros alunos formados pelas FFCL, podemos recorrer a José Honório Rodrigues, que já à época em que foram instaurados os cursos superiores de História tecia críticas ao que considerava uma formação incompleta:

Ora, se se aceita e aprova hoje, nos melhores meios universitários, que não é possível continuar a ensinar história em grau elementar sem mostrar como se adquire conhecimento histórico, e as razões de sua fidedignidade, então, como compreender que futuros professores universitários, historiadores e diretores de serviços públicos com função histórica, permaneçam no mais ingênuo desconhecimento dos processos de conhecimento, da crítica e da pesquisa na historiografia? [...] No Brasil, o ensino da história geral no segundo ciclo se inicia não diretamente pelos fatos, mas pelos prolegômenos, constituídos de noções gerais de história (conceito), da verdade histórica, do fato histórico, do documento histórico, síntese histórica, periodização, cultura e civilização. Com esse programa mínimo, satisfatório de certo modo para o curso secundário, volta o estudante, nos cursos superiores da faculdade de filosofia, ao encontro direto dos fatos, sem curso preparatório metodológico mais desenvolvido. (RODRIGUES, 1978, p. 228-229)

A ausência de disciplinas como Teoria da História, Metodologia e Historiografia indicam, junto aos depoimentos de historiadores que na época estudaram nesses cursos e às críticas tecidas a estes, que de fato esta não era tida como uma discussão necessária ao graduando e possível de ser feita na graduação. Podia até ser considerada como plausível por alguns, mas não por aqueles que constituíam o corpo predominante que ocupava as cadeiras docentes dos cursos de História.

O questionamento sobre a relevância dos cursos de graduação em História para a produção de conhecimento histórico nacional, que na década de 1950 se espalhavam pelo país, continuou nos anos subseqüentes. Em texto publicado no ano de 1971, ainda dez anos após o I Simpósio, Francisco Iglésias, professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), traz à tona uma das grandes inquietações de alguns profissionais em relação aos

cursos superiores de História: a pouca contribuição à produção historiográfica nacional. O autor chega mesmo a questionar a legitimidade dessas novas instituições na medida em que o que se tem feito a partir delas é pouco mais significativo do que o produzido anteriormente à sua existência. O texto de Iglésias insiste na crítica a quem estaria realmente sendo preparado nos cursos de graduação:

É certo que o padrão do ensino secundário de História melhorou consideravelmente com a obrigatoriedade de que os professores fossem diplomados por Faculdades de Filosofia. [...] Desconfiamos que atuam (as Faculdades de Filosofia) positivamente quanto à formação de professores para o curso secundário – o que bastaria para justificar a sua existência. Acontece, no entanto, que elas deviam ter outra função ainda, que é a formação de profissionais para História – pesquisadores e historiadores. E essa é bem pouco cumprida. (1971, p. 381 – 385)

Iglésias acredita que o desempenho ruim dos cursos de História na produção de trabalhos historiográficos é devido aos seus programas curriculares, pouco estimuladores de um ensino que ultrapasse o treinamento de professores para atuação no ensino secundário, presos que são ao currículo mínimo de 1962. E continua:

Daí a crítica comum que se faz a esses estabelecimentos de não serem mais que outro tipo de Escolas Normais, apenas de nível mais alto: se as Escolas Normais se destinam a formar professoras primárias, para os grupos de meninos, as Faculdades de Filosofia, sobretudo, formam professores para o curso secundário, fornecendo aos Ginásios e Colégios professores de História que têm em geral gabarito superior aos anteriores, que se improvisaram para o magistério. Pouco mais têm dado, entretanto, quando deviam e podiam dar, que o estágio atual da ciência e o país o exigem. (Idem).

A discussão de Francisco Iglésias também é realizada por José Roberto Amaral Lapa, na segunda edição de seu livro “Historiografia Brasileira Contemporânea” (1981), que, ao dividir em duas gerações os historiadores, acredita que a segunda – composta por aqueles nascidos nas décadas de 20 e 30, ainda não alcançou o mesmo estatuto que a primeira geração, representada por Capistrano de Abreu, José Honório Rodrigues, Sérgio Buarque de

Holanda, Caio Prado Junior e Nelson Sodré (p. 73). Teríamos que levar em conta que a primeira edição do livro foi publicada em 1976 sob um cenário um tanto quanto sombrio para a produção do conhecimento científico, especialmente nas áreas de humanas, tendo em vista a censura e o controle exercidos sobre as Faculdades pelo regime militar vigente no período. Talvez seja por isso que o autor preveja o estancamento e mesmo fechamento dos cursos de História, que sofreriam uma desvalorização. Lapa se refere aos percalços que estariam passando os cursos superiores de História, especialmente no que toca à questão dos Estudos Sociais. Por isso, continua afirmando que os cursos de Pós-Graduação é que teriam a incumbência de preparar e qualificar os *historiadores* (idem, p. 64).

A conjugação das duas finalidades em um só curso, embasada no sistema 3 + 1 (três anos de Bacharelado e mais um de Licenciatura) tornou-se ponto de discussão entre os professores das universidades. A questão sobre o papel das disciplinas pedagógicas nos cursos de História no I Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História tem como um de seus registros uma fala de Maria Yedda Linhares:

Em qualquer um dos dois sistemas adotados (3 + 1 ou 4 – 4¹⁶) persistem as falhas básicas: 1) a uniformidade de currículo tanto no bacharelado quanto na licenciatura, diferenciando-se esta daquele apenas pelo acréscimo de disciplinas pedagógicas na quarta série; 2) a ausência de uma definição clara de objetivos a atingir na formação do especialista, que pelo bacharelato deve aspirar à pós-graduação, e na preparação do professor do ensino médio. (ANPUH, 1962, p. 168)

Parece-nos que, à medida em que eram concebidos, enquanto duas atividades distintas, o ensino e a pesquisa, era natural que se exigisse foco e objetivo diferentes para cada curso. Isso passa pela própria noção de História, tanto a “acadêmica” quanto a “escolar”, e pelos objetivos de cada nível de ensino. Se o conhecimento escolar era concebido menos como algo construído do que adquirido, ocorrendo na maior parte das vezes como que uma transposição ou adaptação da História acadêmica às aulas de História no ensino secundário, não haveria porque iniciar esses futuros professores nos meandros da pesquisa. Competia-lhes conhecer o processo histórico e as técnicas que lhes possibilitariam transmitir esse conteúdo aos alunos.

¹⁶ Este sistema 4 – 4 significava que a quarta série (quarto ano de curso) possuía disciplinas da especialidade do curso e também disciplinas de formação pedagógica. Os licenciandos não precisavam cursar as primeiras e os bacharelados por sua vez, não precisavam cursar estas últimas. (ANPUH, 1962, p. 168)

Os depoimentos, as críticas e o currículo mínimo nos levam a caracterizar desta maneira predominantemente conservadora os cursos superiores de História – sendo “conservadora” um predicado atribuído atualmente por não mais se conceber assim a produção de conhecimento em qualquer nível que seja – porém, é possível perceber algumas vozes dissonantes. Nos mesmos Anais de 1962 onde nos deparamos com a fala de Eremildo Vianna, por exemplo, temos a seguinte assertiva de Olga Pantaleão:

Às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras têm sido atribuídas as finalidades de formar pesquisadores e de formar professores secundários, numa combinação por muitos severamente criticada. [...] Não tem sido possível chegar a acordo sobre a orientação que deveria ser dada ao ensino para resolver o problema de formar pesquisadores e professores secundários ao mesmo tempo. A meu ver, dever-se-ia ter em vista uma só finalidade, uma finalidade fundamental: dar uma boa e sólida formação histórica, sem indagar se o aluno vai ser pesquisador ou professor, embora não se perca de vista o uso que os estudantes farão dos conhecimentos. [...] A linha de orientação do curso deverá ser dada pelas necessidades indicadas para a formação tão completa quanto possível no campo da ciência histórica. (Idem, p. 221 e 222)

Assim, podemos apreender em Olga Pantaleão uma mudança na maneira como se percebe o historiador, o conhecimento histórico e sua produção, sendo isto o que motiva sua visão das finalidades e da configuração de um curso superior. A solução que a autora aponta para a discrepância entre os dois cursos é justamente seu imbricamento por meio da ciência de referência: aprofunda a integração das habilitações ao invés de separá-las, que como veremos será defendido pela ANPUH na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais quarenta anos depois e curiosamente diferente da solução proposta pelo Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN ao constatar que nem a Licenciatura nem o Bacharelado logravam êxito na pretendida formação de seus graduandos.

Para entender melhor esta postura diferente, alonguemo-nos um pouco na discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais

Desde a criação dos cursos superiores, o espaço de formação de historiadores tem sido, principalmente, a universidade. O que não quer dizer que não é possível encontrar profissionais de outras áreas enveredando pelos caminhos da História. Ainda que a profissão não seja regulamentada, quando se pensa em um profissional capaz de lidar com a “ciência dos homens no tempo”, para resgatar uma das mais curtas definições da História, escrita por Marc Bloch na década de 40 do século XX (1997), vem à mente o historiador, munido das reflexões teóricas e metodológicas que compartilha com seus professores. Os quatro, cinco anos nos cursos de graduação e nas Pós-Graduações existentes pelas universidades afora; os inúmeros Encontros, Seminários e Colóquios organizados pela comunidade de historiadores; os periódicos da área, publicados em papel ou digitalmente, e os outros espaços que o historiador ocupa ao longo da sua carreira, transformaram a universidade naquele ambiente de maior visibilidade em termos de produção de conhecimento histórico.

Este tempo passado em uma universidade, por exemplo, é certamente justificado por ser a História um campo dotado de um fazer próprio, de um ofício e um proceder específico e por mais que as discussões interdisciplinares, trans-disciplinares, multidisciplinares tragam-nos preciosas contribuições de diversos campos de saber, servem para distingui-lo das outras disciplinas, dentro das Ciências Sociais. Lançando mão da seguinte consideração de Julio Aróstegui, compreendemos a delimitação de um espaço nas universidades voltado para a formação de historiadores.

Pois bem, na linguagem clássica da metodologia das ciências diz-se que o que estabelece principalmente a identidade de uma disciplina científica é seu **objeto**, em igual ou maior medida que a especificidade que seu **método** lhe concede. Assim, diversas ciências podem dividir o mesmo campo e, inclusive, uma parte significativa de seu método. Mas o que as ciências não podem dividir é um único objeto, pois então a distinção entre elas careceria de sentido. (2006, p. 306. Grifo do autor.)

Dividindo o mesmo campo nas Ciências Humanas, o estudo do homem, a História ainda resguarda seu objeto, no que diz respeito à temporalidade dos seres humanos e como estes se situam nela.

Para os cursos de História de 1962 até 1996, o Conselho Federal de Educação determinava o currículo mínimo, revogado pela última Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que conferia autonomia para que os cursos de graduação das universidades estabelecessem seus próprios Projetos Político-Pedagógicos a partir deste ano. Em abril de 2001 foi aprovado o parecer 492/201 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História – as DCN – cujo propósito foi servir como parâmetro para os currículos dos cursos (BRASIL, 2001).

O texto das Diretrizes Curriculares do Curso de História baseou-se no documento escrito pela ANPUH. Assim, as questões levantadas pela Avaliação dos Cursos de Graduação da década de 80 (BRASIL, 1986), como a indissociabilidade ensino/pesquisa, as relações entre Licenciaturas e Bacharelados, disciplinas teóricas, relações com o ensino de primeiro e segundo graus, relações entre a Graduação e a Pós-Graduação, etc. marcaram o texto das DCN. Dentre essas, o ponto-chave das Diretrizes é a relação ensino *versus* pesquisa, transfigurada na definição do perfil do profissional de História, ponto este que foi, e provavelmente continua sendo, fonte de discussões entre os historiadores.

Marcada pela ênfase na produção do conhecimento através da pesquisa histórica, a proposta inicial da ANPUH era que recaísse sobre os cursos de História a formação de um profissional único, sem distinção entre pesquisador ou professor. Como afirma Joana Neves, isso significa “a produção do conhecimento nos diversos campos ou áreas da História tendo como efeito a sua qualificação para o exercício dessa relação quando, como professor, ele (o graduando) atuar nos outros níveis de ensino.” (2005, p. 80). Dito de outra maneira, significa a formação de um profissional que domine a sua disciplina – a História – e que saiba utilizá-la nos espaços onde é requisitada, como a sala de aula, daí que uma distinção entre professor e historiador deixa de ter sentido porque haveria um único profissional, capaz de atuar em diversos ambientes (sala de aula, patrimônio, arquivos, mídia, etc.). Por conseguinte, a ANPUH entende que uma vez que se lista a necessidade de formação dos professores sob outra modalidade de curso, ocorre uma cisão na formação do profissional de História. Se a concepção deste profissional é de uma atuação na pesquisa e no ensino, por que separar a formação dos professores de História em um curso específico?

Por outro lado, é justamente esta posição da entidade o alvo de reprovações por parte de outro grupo da academia. Em texto para a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), “A Formação do Professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas”, Selva Fonseca lança uma série de críticas sobre as Diretrizes Curriculares. Em resumo, a questão está em que

O texto das Diretrizes, documento histórico, produção de historiadores brasileiros é explícito: os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida esta premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos; inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. Certeau ao analisar o lugar social da produção historiográfica e o papel dos historiadores na sociedade afirma: “no que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação... Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos...”¹⁷ Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino? (...) Vivendo, construindo, fazendo história na realidade social brasileira o indivíduo que faz opção pelo curso de História se defronta com o seguinte dilema: Ser historiador ou ser professor de História? O documento curricular prescrito diz: “ser historiador, pesquisador”, o real dirá: “ser professor”. Por que não ser historiador e professor? Ou historiador-professor de História preparado para o exercício da pesquisa e do ensino? Por que não assumimos a formação do professor-pesquisador? Como tornar-se professor de História neste contexto educacional? (2001, p. 8)

Existem algumas implicações na fala de Selva Fonseca. Ela aponta um sério problema: o de uma complicada relação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Não é uma crítica infundada, afinal de contas ela trata dos cursos de Licenciatura, cujo objetivo é a formação de professores. O que nos parece, no entanto, é que o alvo da professora Selva é equivocado. Ao admitir a centralidade da pesquisa no trabalho do historiador, o documento produzido pela Associação Nacional de História não prescinde do ensino. Este termo “pesquisa” não se restringe àquela realizada nos momentos “formais” da academia – dissertações, teses, publicações para revistas, mas sim, o que caracteriza a base de todo e qualquer trabalho que este profissional venha a realizar – habilidade de selecionar e lidar com as fontes, de seguir um percurso teórico-metodológico e apresentar os resultados de seu trabalho. De modo que não haveria necessidade em se distinguir um do outro, ainda que haja um saber específico pertencente à esfera do “ensinar”. Sobre isso, algumas palavras de Joana Neves podem elucidar as intenções da Associação. Mas antes lembremos outra questão, que está em que, quando se condiciona os cursos de graduação ao campo de trabalho, como o ensino no caso do historiador, corre-se o risco de se cair em um reducionismo dispensável. Se este é o principal campo de trabalho para esse profissional, não significa que sua formação deva se restringir à sala de aula. Há vários

¹⁷ A referência que a autora utiliza é CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1982, p.70.

outros campos que ainda precisam ser significativamente ocupados, necessitando justamente que uma reflexão mais sistemática seja levada a cabo pelos profissionais e problematizada pelas graduações.

Vejamos a explicação de Joana Neves para o posicionamento da ANPUH:

Essa proposição (a da ANPUH) traz para o interior dos cursos de graduação – mais exatamente para o núcleo curricular dos cursos, composto pelas disciplinas específicas – as questões pedagógicas, normalmente colocadas como apêndices exteriores e, quase sempre, estranhos ao curso. Nessa perspectiva o que se coloca é a necessidade de se romper o silêncio tradicional e estabelecer o indispensável diálogo com a área educacional. Entretanto, é preciso ter clareza quanto aos “sons” produzidos para que não haja ainda mais *ruidos* na comunicação. Sendo a qualificação para a produção do conhecimento histórico a meta a ser alcançada pelo curso, a pesquisa histórica deverá, por isso, condicionar a **pedagogia** do curso. Assim sendo, nesses termos, a superação da dicotomia licenciatura – bacharelado ou formação pedagógica x formação específica deverá se dar por meio de uma correção de termos. Não se trata na verdade de inserir em uma formação de historiador uma formação pedagógica que o habilite para promover a produção do conhecimento histórico nos níveis fundamental e médio de ensino (ou realizar o, assim chamado, conhecimento histórico escolar). Trata-se de reconhecer a importância do **componente pedagógico** na própria formação do historiador. (NEVES, 2005, p. 81. Grifo da autora)

Há quem possa pensar que tudo se resume apenas a uma questão de denominação. Afinal de contas, em ambos os lados se fala em professor-pesquisador, em historiador-professor, em produção de conhecimento. Mas percebemos algumas nuances nessa discussão. A postura de Joana Neves explicando o posicionamento da ANPUH defende que a formação para o ensino seja trazida para o âmbito das disciplinas de formação histórica, e não tratada somente enquanto responsabilidade das disciplinas pedagógicas. Em sendo um quesito básico da formação do historiador, o componente pedagógico de que fala a autora deveria ser tratado também, e talvez principalmente, a partir do conhecimento histórico, que nos lembra igualmente a discussão de Oliveira (2003), o que torna desnecessária a designação de um e outro, historiador ou professor, porque ambos são a mesma coisa e partem da mesma competência, calcada no conhecimento histórico. Portanto a dualidade que Selva Fonseca levanta: “Ser historiador ou ser professor de História?” não faria sentido, pois haveria um só profissional para dar conta daquilo que é seu ofício – trabalhar com a História em suas várias formas de apresentação, sendo uma delas, o ensino de História. Esta, porém, parece ser uma realidade mais desejada do que efetivada. Nosso trabalho tentou seguir a esteira dessa lógica, focando os componentes do “núcleo curricular” de

História e pudemos constatar que há ainda alguns obstáculos nesse caminho. Sobre isso nos deteremos mais adiante.

2.4 Por um Saber Específico

Os historiadores transitam por caminhos tortuosos, pedregosos. De todas as ciências (ou áreas de conhecimento para quem não reconhece a História como ciência), são provavelmente os que mais são questionados sobre a legitimidade e utilidade do que produzem. Internamente lidam com o que já se tornou um consenso: uma identidade fragmentada, *en miettes*, como a chamaria François Dosse (2003), que assim caracterizou a Escola dos *Annales* e que nós estendemos a toda a disciplina. Externamente, com um ‘presentismo’, como constata Hobsbawm quando diz que “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado publico da época em que vivem.” (1995, p. 13).

Em meio a essa tensão, tentam delimitar seu espaço - seja na universidade ou na sociedade - e justificar seu papel enquanto produtores de conhecimento legítimo, para isso estabelecendo algum denominador comum que trace parâmetros para a continuidade da formação de novos historiadores, resultando em resoluções e documentos como o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UFRN, objeto de pesquisa de nossa dissertação, ou de qualquer outra universidade. Ainda que divirjam – que sigam uma “concepção de ciência do século XIX” ou que reconheçam todos os discursos como legítimos produtores de História, que priorizem o mercado de trabalho ou resistam a ele – é preciso que algo permaneça em pé após esse “cabo de força” para que se possa lançar mão da palavra “historiador” como sendo algo que nos defina.

No entanto, isto não é uma tarefa fácil. Francisco Falcon, já em texto datado de mais de uma década atrás, detecta uma crise no ofício do historiador, que tem como alvo principal o processo de produção de conhecimento histórico, o que abrangeria, por sua vez, o historiador e o seu discurso:

A crise de identidade do historiador passou a ser uma realidade. Se o praticante do tipo tradicional de historiar ainda sobrevive e é provavelmente

imune às angústias de muitos de seus colegas, no campo da Nova História os problemas são muitos e outras tantas são certamente as dúvidas. Acredito que para simplificar um pouco a questão, posso partir da constatação de que existe hoje, no **território da História**, uma diferença básica e um duelo de posições cujo tema fundamental é, ainda o da relação que cada historiador supõe, ou não supõe, existir entre a **história (conhecimento)** que ele escreve (produz) – o texto ou a obra de história – e a *História* propriamente dita, enquanto realidade ou objeto de conhecimento. Trata-se assim de duas atitudes historiadoras completamente distintas, pois, conforme o caso, terão ou não sentido os próprios **pressupostos teórico-metodológicos**. Do meu ponto de vista, essas diferentes maneiras de conceber a natureza do ofício – da escrita da História, enfim, - já indicam uma identidade plural. (1996, s.p. Grifo do autor)

Um passo em direção a uma amenização desta chamada crise de identidade mencionada por Falcon pode ser vislumbrado quando nos debruçamos sobre as reflexões acerca da ciência da História de Jörn Rüsen (2001). É por este caminho também que pretendemos adentrar em uma discussão sobre o que consideramos um conhecimento específico e sua produção e, conseqüentemente, sobre a instituição à qual se atribui a formação dos profissionais que lidarão com este conhecimento: a universidade. Sem desconsiderar a generosidade da disciplina que admite “intrusos” sem grandes complicações, como bem lembra Hobsbawm (1998, p. 20): “História não é memória ancestral ou tradição coletiva. É o que as pessoas aprenderam de padres, professores, autores de livros de história e compiladores de artigos para revistas e programas de televisão”, ousamos dizer que é nesta instância (a universidade) em que se encontram as “pesquisas de ponta”, as inovações teórico-metodológicas, mas principalmente a formação da mão-de-obra que (supostamente) ocupará os lugares que os historiadores transformaram em espaços de atuação: as escolas, os arquivos, os museus, as revistas, as consultorias, etc.

Alguns poderiam considerar esta reivindicação de uma formação, de um conhecimento especificamente produzido, perigosa. Há quem defenda que o conhecimento gerado até hoje, sob o signo da modernidade, não impede e tampouco resolve as diversas tragédias noticiadas dia a dia nos jornais e cada vez mais aumenta o desapontamento com as condições de vida a que nos submetemos hoje e que isso decorre precisamente do paradigma de ciência dominante atualmente, que restringe, compartimentaliza e especializa o saber. Ou seja, recoloca-se a pergunta: o conhecimento científico serve ao progresso? Para a qual a resposta seria certamente um não, como por exemplo, para Boaventura de Sousa Santos em “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma Ciência Pós-Moderna” (1988). Este autor defende a emergência de um novo paradigma de conhecimento que chama de “conhecimento prudente

para uma vida decente”, paradigma calcado em algumas teses, dentre as quais uma defende que todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum (Idem, p. 70-71)¹⁸.

O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. [...] A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (Idem, ibidem)

Vemos que Boaventura Santos entende que é preciso levar em conta todas as formas de conhecimento, mesmo as ditas não racionais ou científicas, como assim é chamado o conhecimento do senso comum e especialmente suas formas de produção. De modo que, ao aproximar-se das formas mais comuns de produção de conhecimento não especializado, a produção acadêmica pode vir a tornar-se mais universal, transformar-se em “sabedoria de vida”. Não é que o autor equipare ou hierarquize um e outro, mas compreende a transformação da produção e do alcance do conhecimento especializado. Da maneira como nós entendemos, ele não eleva o senso comum à categoria de ciência, mas “sensocomuniza” o conhecimento específico ao defender que a maneira como este se faz presente na nossa sociedade siga uma lógica próxima à dos saberes populares, a partir da qual orientaríamos nossas ações e daríamos sentido às nossas vidas. (Idem, p. 70)

Por um outro caminho parece seguir a discussão sobre senso-comum realizada por Jean Chesneaux em “Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado” (1995), e aqui no Brasil a feita por Antonio Simão Neto, embasada nas discussões levantadas pelo historiador francês. Em artigo publicado na Revista História: Questões e Debates”, em junho de 1983, no qual todas as suas oito páginas se voltam veementemente contra a tentativa de regulamentação da profissão do historiador, sem concessões, Simão Neto discute a relação entre conhecimento histórico específico e conhecimento “comum”.

Segundo o autor,

¹⁸ As outras são: todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento. SANTOS, 1988.

Se reservarmos o estudo da história aos especialistas, faremos com que a incompetência recaia sobre todo o corpo social, assim desapropriado do seu passado como campo de reflexão que fundamenta as interrogações sobre o presente. Em outras palavras: a delegação da competência sobre os assuntos “históricos” a profissionais especializados, investidos nas suas funções por outras autoridades competentes, é uma estratégia política conservadora, que visa a inutilizar o potencial político do saber histórico geral, lançando dúvidas sobre a capacidade de intervenção ativa da sociedade com relação ao seu passado (isto é, sua capacidade de “fazer história”), e, portanto, com relação a seu presente. (p. 73 – 74)

Pergunta ainda se

não deveríamos começar pelo reconhecimento de que o trabalho profissional do historiador faz parte da relação coletiva e contraditória que a nossa sociedade estabelece com seu passado, mas que não é, nesta relação, mais que um aspecto particular, nem sempre o mais importante e jamais independente do contexto social e da ideologia dominante? (p. 74)

Antônio Simão Neto coloca, ao nosso ver, em pé de igualdade o conhecimento histórico produzido pelos historiadores de formação com o dos não especialistas dentro do que chama de “relação coletiva e contraditória entre a sociedade e o seu passado”. Entendemos, porém, que alguma distinção é necessária. Lembrando o pensamento de Eric Hobsbawm (1998, p. 22), endossamos que não há como negar a relação que as pessoas estabelecem com o passado, independentemente dos historiadores ou não, por meio da memória ou de uma mentalidade histórica. Há diferenças, porém, entre estas e uma historiografia (seja esta o conjunto das obras dos historiadores ou a escrita “de um passado” pautada por regras teórico-metodológicas). É de nossa responsabilidade, dos historiadores, investigar a “natureza desse sentido de passado”, atentar para as distorções e desvendar a lógica que produz esse passado.

Concordamos, portanto, em que não é possível colocar no mesmo patamar um saber profissionalmente adquirido e um saber produzido pelo senso comum. Ambos estão presentes dentro da relação que a sociedade estabelece com seu passado, com pontos de conexão entre si, mas que são distintos. Não se trata de estabelecer uma hierarquia valorativa entre os dois, na qual o senso comum e as maneiras de que a sociedade se utiliza e se apropria do

conhecimento histórico para se orientar temporalmente seriam inferiores ou superiores ao conhecimento produzido pelos historiadores, mas sim, de reconhecer a especificidade do labor destes, enquanto profissionais.

Continua Simão Neto (1983) listando três características que considera nocivas na prática e comportamento dos historiadores: o corporativismo, o intelectualismo e o profissionalismo, os quais estariam intimamente conjugados. Trata-se de um ataque ao que considera um enclausuramento, à reprodução de uma prática e de um comportamento elitista e à tentativa de legitimar uma ciência também elitista, arrogando para si um “autoritarismo intelectual” que estaria trabalhando **sobre** os movimentos populares, **sobre** a comunidade ao invés de **com** esses movimentos populares e **com** a comunidade. O autor finda seu texto dizendo que “a história é muito importante para ser deixada **apenas** para os historiadores” (p. 79. Grifo do autor).

A hierarquização que Antônio Simão estabelece entre o elitismo dos historiadores e o que seria de âmbito mais “popular” nos soou generalista. Apesar de sabermos que muitas vezes é realmente essa lógica que predomina nos círculos acadêmicos (e termos constatado isso nessa pesquisa), isto nos parece ser resultado mais de uma má prática da História do que de suas características em si. É contra esse tipo de comportamento, que desconsidera os objetivos para os quais produzimos História e para os quais ocupamos lugares nas universidades, que devemos nos voltar e não contra a regulamentação da profissão.

Jörn Rüsen (2001), por exemplo, problematiza esta relação entre o conhecimento científico e a vida prática sob uma outra perspectiva, através do que chama de matriz disciplinar. A diferença entre este autor alemão e o brasileiro está em que aquele parte da ciência de referência – a História – e este das práticas que se reproduzem em termos de comportamento acadêmico na produção do conhecimento histórico. Lançamos mão de Rüsen para tentar elucidar de que maneira a ciência da História (como o autor se refere à História), o conhecimento especializado, relaciona-se com o que lhe é, a princípio, exterior: a vida prática. À medida que prosseguimos na realização desta pesquisa, fomos nos deparando com alguns dos elementos que denuncia Simão Neto – o corporativismo, o elitismo, etc., mas utilizamos sempre o conhecimento histórico enquanto âncora para não nos desorientarmos em meio ao que julgamos funcionar ou não, de modo a não “jogar o bebê fora com a água do banho”, com licença da expressão. Afinal, é sempre ela – a ciência de referência – que nos identifica e nos norteia. E é por isso que voltamos a Rüsen.

Baseando-se no funcionamento da matriz disciplinar, o autor justifica pela teoria da História como o exercício profissional não pode ser alheio à vida prática, pois é justamente

através das carências de orientação desta que surgem os interesses a partir dos quais será elaborado o conhecimento histórico:

Originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da história – com os resultados de seu trabalho cognitivo expressos historiograficamente – assume funções de orientação existencial que têm de ser consideradas como um fator próprio (quinto e último) de seus fundamentos, na medida em que se quer saber por que é racional fazer história como ciência e em que consiste essa “racionalidade”. Pois se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função. (RÜSEN, 2001, p. 34. Grifo nosso).

De modo que, para Jörn Rüsen, não é possível prescindir dos fatores/saberes/necessidades externas aos círculos específicos de produção de conhecimento acadêmico, caso queiramos estudar o “pensamento histórico”. O autor, ao mesmo tempo que especializa e diferencia a ciência da História, demonstra sua estreita conexão com o que chama de “vida prática”.

Para explicar esta interdependência, utiliza-se, portanto, do que ele chama de matriz disciplinar que “significa ‘o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada’.” (Idem, p. 29).

Lançar mão da matriz disciplinar de Rüsen, portanto, nos ajuda a: a) compreender a diferenciação desse conhecimento a partir do que se poderia chamar de “vida prática” e das necessidades de orientação daí derivadas, bem como os objetivos a que este conhecimento vem atender e como ele retorna a esta vida prática e, b) depreender questões a serem consideradas na discussão sobre a formação do profissional de História.

Procedamos ao primeiro item: compreender a geração e a diferenciação desse conhecimento, através de um panorama sobre o funcionamento da matriz disciplinar e dispondo largamente do próprio autor em questão.

Para explicá-la, Rüsen parte do que chama de consciência histórica, ou pensamento histórico, no qual estão instauradas as carências de orientação “da prática humana da vida no tempo”. Essa necessidade de “orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (Idem, p. 30) vem a ser o que chama de *interesse cognitivo* pelo passado. Esta é a etapa que denomina de **interesses**.

Em um segundo momento, as **idéias** entram na matriz disciplinar a partir do instante em que “racionalizam” os interesses. Ou seja, transformam as carências de orientação em interesses **no conhecimento científico**. Isto significa que “as carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de ‘história’.” (Idem, p. 31). E para que ocorra esta transição são necessários critérios de sentido – idéias ou perspectivas orientadoras da experiência do passado - “que decidem como deve ser interpretada a mudança do homem e de seu mundo, a fim de que se dêem orientações práticas da vida humana no tempo que tenham ‘sentido’.” (Idem, p. 31)

É neste momento que, na lógica de Jörn Rüsen, o pensamento histórico entra no âmbito da ciência especializada. Vejamos:

Elas (as idéias) formam modelos de interpretação para os quais as experiências da evolução temporal do homem e de seu mundo são transpostas e nos quais são integradas, se se deve agir intencional e significativamente com relação a elas. Experiências que podem ser interpretadas para se constituírem como orientadoras da práxis humana da vida no tempo são sempre experiências do passado. À luz das idéias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade do histórico.” (Idem, p. 32).

O terceiro momento consiste na transformação das “perspectivas quanto ao passado, oriundas de carências e orientadas por interesses, [...] trabalhadas pela pesquisa pautada por regras metódicas e transformadas em saber histórico com conteúdo empírico.” (Idem, p. 33)

Este conhecimento é expresso ou manifesto então pelas **formas de sua apresentação** – historiografia - que por fim, têm como objetivo atender às **funções** de orientação existencial da vida prática – das quais surgem os interesses, dando reinício/continuidade ao ciclo.

E continua o autor ainda justificando o papel da teoria da História para o estabelecimento de uma conexão entre a profissão do historiador e o conhecimento histórico, pois se a teoria da história é justamente derivada dessas carências, que também poderíamos chamar de necessidades, da vida prática, o conhecimento histórico não pode existir sem esta. Dado que Rüsen diferencia e caracteriza a organização do conhecimento histórico a partir de pressupostos derivados, mas ainda assim, diferenciados dos interesses da vida prática, por

serem processados pelos historiadores por meios específicos, por idéias pautadas por concepções teórico-metodológicas, conclui-se pela legitimidade de se reconhecer a especificidade do *metièr* do historiador e, portanto, das tentativas de se regulamentar a profissão.

Dito isto, vemos uma justificativa quanto à constituição da História enquanto uma área específica do conhecimento e seu espaço nas universidades. Não se admite que curandeiros ou benzedeiros, “especialistas em conhecimento do senso comum” assumam os postos dos médicos na falta destes nos hospitais. Sem desrespeito às suas atuações, mas é necessário reconhecer o limite da atuação de cada profissional. Da mesma maneira não podemos pensar nas salas de aula de História, ocupadas por profissionais de outras áreas. Pode-se alegar que não se corre risco de vida se outros assumem os lugares dos profissionais de História, mas

Na medida em que o historiador é quem melhor conhece o mapa da evolução das sociedades humanas, quem sabe a mentira dos signos indicadores que marcam uma direção única e quem recorda outros caminhos que conduziam a outros destinos distintos e talvez melhores, é a ele quem toca, mais que a ninguém, denunciar os enganos e reanimar as esperanças para ‘começar o mundo de novo’. (FONTANA, 1998, p. 280).

Cremos ser possível, desta forma, como defende Boaventura Santos (1988), o conhecimento prudente para uma vida decente.

2.5 O Ensino Superior de História e Cultura Histórica

Tendo em vista a especificidade do conhecimento histórico, cientificamente construído, norteado por regras e pressupostos teórico-metodológicos, resultados de uma reflexão sobre a natureza deste conhecimento e sobre a atuação do profissional de História, partimos para o próximo ponto tratado por Jörn Rüsen, defensor de que esta especificidade exige uma “auto-reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento”, afirmação encontrada no primeiro capítulo de seu livro (2001, p. 25). Este autor não admite um processo histórico de conhecimento sem que “o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si

mesmo” (Idem), daí que, em um de seus principais pontos de reflexão, a discussão sobre uma teoria da História, volte-se para um refletir sobre o pensamento histórico e entender como esse se constitui. Por ser assim, por essa “ampla apreensão da realidade pelo pensamento e sua interiorização [...] é que o cotidiano do historiador constitui a base natural da teoria da história” (p. 29).

Recuperando, portanto, a noção exposta previamente – da especificidade do ensino superior de História, enquanto momento de formação profissional e, logo, de aquisição por parte dos graduandos, dos saberes necessários à produção de conhecimento histórico e sua aplicação/utilização - partimos do pressuposto de que as práticas desenvolvidas nesse espaço podem ser pautadas pelo raciocínio de Rüsen: de tornar o cotidiano do historiador uma questão central para um exercício eficaz da sua profissão, sendo este cotidiano refletido por uma teoria da História que tem a função de contribuir para uma profissionalização didática, o que também se assemelha à defesa da ANPUH e de vários outros historiadores por um curso de graduação centrado na prática deste profissional.¹⁹

Especificamente nosso foco é: em que medida o conhecimento histórico pauta a formação dos futuros profissionais de História? Nosso objeto toma por parâmetros o resultado do labor intelectual desses historiadores, que se transfigurou nos documentos que produziram para seus cursos de graduação e na atuação destes na sala de aula.

Ora, compreender o espaço específico de formação de profissionais de História importa se pretendemos cada vez mais investigar o papel que cabe ou que é exercido pelos historiadores e o que produzem em meio às relações que as sociedades estabelecem com o tempo e que não necessariamente passam pelos resultados específicos da academia, por exemplo.

Os cursos de graduação ocupam assim uma área definida **dentro** do que se poderia chamar de Cultura Histórica, que a princípio pode ser vista sob duas perspectivas, sem que o limite de nosso objeto sofra mudanças significativas, dependendo do prisma a partir do qual se considere esta cultura histórica.

Podemos partir das palavras de Jacques Le Goff:

É, em geral, o lugar que o passado ocupa nas sociedades o que aqui me interessa. Adoto, neste ensaio, a expressão “cultura histórica”, usada por Bernard Guenée (...) [que] **reúne a bagagem profissional do historiador, sua biblioteca de obras históricas, o público e a audiência dos**

¹⁹ FENELON, 1982; NEVES, 2005; dentre outros.

historiadores. Acrescento-lhe a relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado. (2003, p. 47 – 48. Grifo nosso)

Ou das considerações de Elio Chaves Flores, quando supõe o autor que cultura histórica seja uma

[...] intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais. [...] a cultura histórica se evidencia quando as categorias de clérigos, profissionais e leigos tomam para si a cruzada da vulgarização e divulgação do que foi feito no passado, dando-lhe um sentido histórico. Avançamos, pois, no sentido de que a cultura histórica não pode ser uma exclusividade da narrativa dos historiadores, a historiografia. Ela tanto pode ser narrada pelo cronista, jornalista, cineasta, documentarista ou memorialista. Trata-se da história sem historiografia, mas que não prescinde do fato de que a narração de qualquer feito tenha, pelo menos, as condições do sentido histórico [...]. (2007, p. 95-96. Grifo nosso)

Seguindo um autor ou outro, há sempre uma distinção entre “historiografia” enquanto saber produzido por historiadores e cultura histórica – entendida enquanto a relação que uma sociedade estabelece com o seu passado ou enquanto a “divulgação e vulgarização” de um saber que atribua um sentido histórico ao passado, feito por outros intelectuais que não os historiadores. De modo que o espaço dos historiadores se encontra sempre delimitado, ou diferenciado, dentro do que se chama de “cultura histórica”.

Norteia-nos o chamamento que Joana Neves faz em outro texto, “Participação da comunidade, ensino de História e Cultura Histórica”, ao defender que

[...] mais do que nunca os historiadores têm a responsabilidade de definir o seu próprio, específico e intransponível papel, bem como equacionar a relação entre conhecimento académico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção de saber, na construção da cultura histórica. (2000/2001. p. 46)

Voltemos nossa atenção para como estamos formando nossos historiadores: o interesse aqui está em, por meio do ensino superior de História, entender como nos utilizamos do conhecimento histórico e, através disso, mantemos nossa especificidade e forjamos um perfil - nossa identidade - nos cursos de graduação.

“A história produz um conhecimento educativo por definição” - retomando Joana Neves (Idem) - logo, não pode estar alheia à sociedade, com quem sempre precisa dialogar. “Mesmo as pesquisas de ponta, por mais que indiquem interesses ainda restritos a um único especialista, uma vez produzindo resultados, acrescentarão, de um modo ou de outro, algum aporte à cultura histórica.” (Idem). O ensino de História em nível superior trabalha para contestar a tendência à constituição de uma cultura histórica “sem o concurso ou até em oposição aos profissionais da área”, levando-nos à auto-reflexão, à definição de nossa posição, ao lugar do conhecimento histórico, à “participação dos historiadores de ofício na discussão de intrincadas questões colocadas pelo ensino de história.” (Idem).

Definido então o nosso quinhão, por meio de que mecanismos nosso espaço é conservado, alimentado e gerado pelo ensino superior de História? Quais os mecanismos por trás dos funcionamentos dos cursos de graduação que interferem na formação de novos profissionais, na produção de novo conhecimento histórico, na delimitação até do próprio campo? São questões que pretendemos ser capazes de responder ao final deste trabalho.

2.6 Contribuições da Teoria da História para o Ensino Superior de História

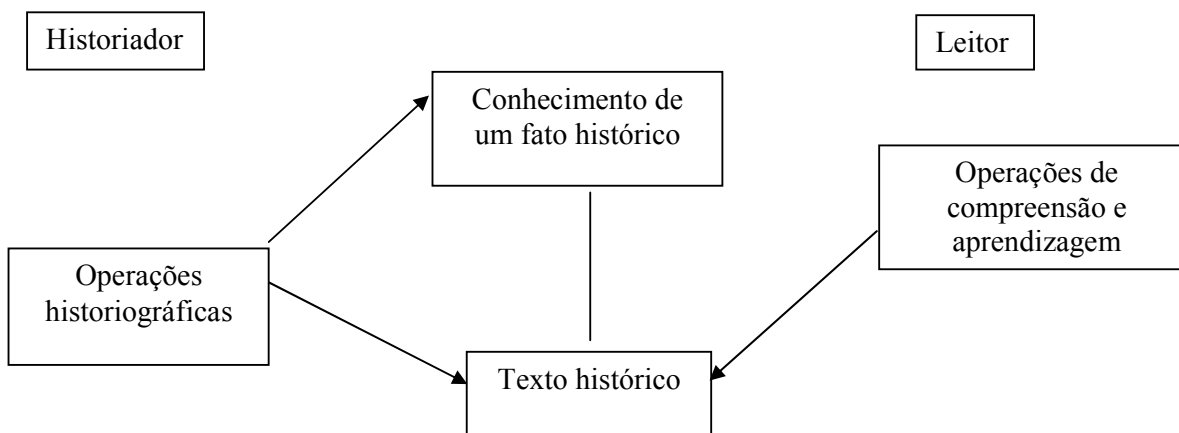
Em sendo a matriz disciplinar de Rüsen um mecanismo para a teoria da História “apreender os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia” (2001, p. 29), e uma vez que a “aprendizagem” da pesquisa histórica e da historiografia dão-se - normalmente - no âmbito do ensino superior, continuamos trilhando o caminho aberto pelo autor, através do qual adentramos nos diálogos que podem ser estabelecidos na reflexão sobre os cursos de graduação em História e o que se vem fazendo neles. Existe algum eixo que os norteie? Como estabelecer pontes com os documentos dos quais nos utilizamos nesta pesquisa: o Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN e também as Diretrizes Curriculares Nacionais?

Já constatamos a utilidade da teoria da História para uma **profissionalização didática** dos historiadores que reside em que esta pode vir a auxiliar na formação de uma “concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência” (Idem, p. 38). Por essa concepção, obtemos um embasamento seguro sobre o funcionamento e produção do conhecimento histórico. Uma teoria da História, para Rüsen, dialoga com o ensino superior guiando os historiadores em formação em meio aos mecanismos de funcionamento de sua ciência, de maneira que possam produzir conscientemente no lugar de reproduzir ou consumir um conhecimento imposto por outrem.

O ensino superior de História, ao nosso ver, deve preencher então dois quesitos, um derivado do outro: o primeiro sendo justamente a produção de pesquisa, o ensino de História ou o uso do conhecimento histórico onde seja demandado, o que corresponderia à realização daquilo que está esquematizado pela matriz disciplinar: a transformação pelos historiadores dos interesses em idéias, trabalhados por regras teórico-metodológicas, apresentados sob uma determinada forma textual, em sala de aula, etc. e que retornam à sociedade. Ou seja, a tentativa de se responder às carências de orientação oriundas da sociedade através do trabalho do historiador.

O segundo quesito é a aquisição da competência necessária para compreender o funcionamento da matriz disciplinar. Não é suficiente que só se aprenda a produzir conhecimento histórico – é preciso também que se compreendam os mecanismos de sua produção: como surge, de que surge, como se transforma em conhecimento específico, o que constitui este conhecimento. É neste ponto que acreditamos residir uma das características definidoras deste nível de ensino.

Talvez tornemos isto mais claro aproveitando-nos do esquema de Ivo Matozzi, quando fala em “simetria das operações de construção do conhecimento”:



Fonte: MATOZZI, Ivo. 1998, p. 10.

Percebamos que a diferença entre o historiador e o leitor dá-se à medida que, para ter acesso ao conhecimento de um fato histórico²⁰ e para produzir um texto histórico, o historiador o faz por meio das operações historiográficas. Ao passo que ao leitor, cabe efetuar sobre o texto histórico suas próprias operações de compreensão e aprendizagem como meio de ter acesso ao conhecimento.

Este é um raciocínio que encontra eco nas palavras de Michel de Certeau, quando abre seu segundo capítulo em “A Escrita da História” com os seguintes questionamentos: “O que **fabrica** o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz? [...] O que é esta profissão?” (2007, p. 65) A resposta para Certeau reside na operação historiográfica, combinação de três fatores: um **lugar** social, **práticas** “científicas” e uma **escrita**. (Idem, p. 66. Grifos e aspas do próprio autor).

Portanto, se é isto que determina e diferencia o trabalho do historiador: o entendimento de que a produção de um conhecimento que estabelece relações entre passado e presente pode ser específico, possui características próprias e é executado por meio de regras, frutos de reflexões teórico-metodológicas, então é isto que poderia ser tomado como eixo norteador dos cursos de graduação em História, espaços de aquisição e produção de conhecimento histórico e por que não, mão-de-obra para manejar este saber.

É possível estabelecer esta conexão? Acreditamos que sim. Parece-nos que a mais clara a ser feita dá-se quando nos reportamos às Diretrizes Curriculares Nacionais, da maneira como foi proposta pela Associação Nacional de História.

Por entender que o núcleo da formação deste profissional reside justamente no conhecimento sobre as ferramentas de seu trabalho e nos objetivos da produção do conhecimento é que a ANPUH unifica o curso de graduação: não faz distinção entre bacharel e licenciado, como já discutimos anteriormente. E é por isto que enfatiza a prática, o saber manejar as ferramentas, a pesquisa, pois conclui que qualquer que seja o espaço de atuação, o resultado de seu trabalho deriva de uma pesquisa que será transladada, aplicada, para onde estiver em ação. É por isto que não se pode considerar pesquisa, aqui, como sendo unicamente produzida para atender aos objetivos da academia ou nos moldes desta, mas sim,

²⁰ Utilizamos-nos da terminologia do autor, que por sua vez não reduz fato histórico a “acontecimento histórico” o historiador entende, assim como já se tornou consenso há algum tempo, que além de uma data, o fato histórico pode ser um “estado de coisas”. Ele é “individuado graças à escolha de um tema e de um ponto de vista e graças à sua situação num espaço e num tempo definidos”. (MATOZZI, idem, p. 11)

como base de trabalho do historiador, como sendo sua operação básica - a operação historiográfica - a qual ele terá que exercer em qualquer que seja seu espaço de atuação. Isto fica claro quando citamos textualmente as palavras do próprio documento:

Perfil do profissional:

O graduado deverá estar capacitado ao **exercício do trabalho de Historiador**, em **todas as suas dimensões**, o que supõe **pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão**. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), **uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa**. (ANPUH, s.d., p. 4. Grifo nosso)

No que concerne ao Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN, notamos a presença dessa preocupação também. Além de se propor a atender às novas configurações da área específica (novos temas, metodologias), a estimular um pensamento crítico e criativo, o PPP afirma que:

O conhecimento histórico não deve ser concebido como uma operação de coleta e organização de fatos objetivos, por um historiador que pretende toda objetividade na relação com seu objeto de conhecimento, mas como construções cuja operação é preciso levar o aluno a desvendar, como parte de estimular uma postura ativa diante da pesquisa, da construção do conhecimento e das discussões referentes a sua transmissão. Superar essa tendência carregada de ressonância positivista no ensino universitário de história, requer, nas palavras de uma autora, **‘a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico’**.” (UFRN, 2004, p. 24-25. Grifo nosso)²¹.

É justamente sobre este ponto que pretendemos nos debruçar ao longo dos próximos capítulos: como vêm se aproveitando em sala de aula, ou durante os outros componentes

²¹ A autora citada no trecho é Maria Auxiliadora Schmidt, cujo texto é “A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula”, presente no livro: O Saber Histórico na Sala de Aula (SCHMIDT, 1997).

curriculares destinados para esse fim, os momentos para a formação deste profissional? Em que medida a “própria atividade do historiador” está presente ao longo dos quatro anos (para o Bacharelado) ou quatro anos e meio (para a Licenciatura) de curso de História na UFRN?

Existem algumas estratégias listadas para esse fim no Projeto Político-Pedagógico. Poderíamos citar a primeira como sendo uma mudança de postura em professores que integram o corpo docente. Temos dois momentos bastante claros ao longo do PPP que atribuem à atuação do próprio corpo docente parte da responsabilidade pelas propostas apresentadas pelo novo currículo. O primeiro desses momentos ao longo do texto do Projeto:

A atualidade desse Projeto Político-Pedagógico dependerá do interesse vivo e contínuo por parte dos professores, bem como de sua capacidade de demonstrar uma postura desapegada das fórmulas cômodas, mas aprisionadoras de uma realidade que se modifica em todas as direções, e de uma abertura à concepção de uma nova pedagogia que deve sujeitar-se a uma permanente auto-avaliação, no que concerne aos processos, meios, objetivos e resultados. (UFRN, 2004, p. 5)

O segundo momento são as palavras do coordenador do curso à época, professor Raimundo Arrais, em texto “reflexivo”, ao final do Projeto Político-Pedagógico,

A constatação, já antiga, se impõe: é preciso colocar em discussão nossa atuação pedagógica. No que toca ao professor, muita coisa precisa ser modificada em sua prática. [...] Os princípios desse projeto político-pedagógico são incompatíveis com uma prática docente exercida a portas fechadas, que freqüentemente se associa a uma certa imagem de que os alunos são imaturos e que, por conseguinte, devem ser permanentemente tutelados, pois não têm capacidade de fazer escolhas (...). (UFRN, 2004, p. 106-107)

Essa revisão da atuação em sala de aula passa por uma série de outras questões que também podemos inferir a partir do texto do Projeto. Como por exemplo, “colocar em questão as concepções tradicionais de ciência e de ensino” assim como também abandonar as “práticas pedagógicas exercidas dentro da universidade, abandonando o postulado da existência de duas etapas separadas: a produção e sua transmissão”. (UFRN, 2004, p. 17)

Assim, como já mencionado anteriormente, é preciso levar o aluno a adotar uma postura ativa perante a pesquisa e a construção do conhecimento histórico, na medida em que se enfatiza a reflexão sobre o ofício do historiador, instruindo os alunos no contato com as fontes, dissolvendo posturas pré-estabelecidas. (idem, p. 25)

Através das entrevistas com professores, tecemos considerações sobre esta prática, não só no sentido de constatar sua efetividade ou não, mas também de discutir os fatores/pressupostos que guiam sua atuação, como refletem sobre sua prática, etc. Seria oportuno aqui lembrar o caráter monumental destas fontes/documentos, seguindo o raciocínio de Jacques Le Goff (2003). São fontes duplamente produzidas sob o signo da intencionalidade: tanto por aqueles que redigiram os textos e os pronunciaram quanto pela pesquisadora, que os selecionou enquanto fontes válidas para sua pesquisa, os registrou e agora tenta interpretá-los. Dito isso, buscou-se

[...] considerar a fonte como um todo. [...] ouvir o que a entrevista tem a dizer tanto no que diz respeito às condições de sua produção quanto no que diz respeito à narrativa do entrevistado. [...] Tomar a entrevista como um todo significa ouvi-la, lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados sobre o passado e o presente [...]. (ALBERTI, 2006, p. 185)

Este esforço de tomar a fonte como um todo significa considerar os mecanismos através dos quais foi produzida e a posição dos sujeitos nos pronunciamentos, relacionando-os com o espaço em que ocorreram. Isto foi feito no intuito de realizar o que sugere a referida autora: de relacionar as partes com o todo e perceber a constituição dos significados, neste caso, em torno do que é o historiador e de como ele é construído em um curso de graduação em História.

Este primeiro conjunto de fontes que utilizamos para entender as relações estabelecidas na universidade, constituído por entrevistas realizadas com professores do corpo docente do curso de História da UFRN ao longo do segundo semestre de 2009, foram entrevistas temáticas devido ao nosso interesse sobre um determinado assunto - o posicionamento destes professores perante certos tópicos - ao contrário das mais costumeiras histórias de vida com as quais também se trabalha a formação de professores, a carreira docente, etc.

Foram selecionados quatro professores, de um corpo que contém vinte e um no total. Por si só, essas entrevistas já ofereceram material farto para ser explorado ao longo da dissertação. Enquanto que por um lado foram realizadas no intuito de colher informações e impressões, por outro nos revelaram elementos os quais Pierre Bourdieu discute quando fala sobre os mecanismos de produção do conhecimento científico, porque revelam os processos internos, a assimilação pessoal, o relacionamento entre os pares e, o mais importante, a auto-reflexão que esses professores fazem sobre sua profissão, função e atuação.

Em “Os Usos Sociais da Ciência”, Bourdieu afirma que

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, conhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado. (2004, p. 34).

Ou seja, não é possível se debruçar sobre um determinado campo científico sem levar em consideração as disputas travadas aí, que contribuem, à sua maneira, para a configuração própria dos interesses do campo. É sob essa lógica que o autor explica que

[...] no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, ‘compensar’, determinando uma concentração de esforços de pesquisa. (p. 25)

Refletindo sobre a fala do autor, lembramos que há fatores oriundos de demandas externas aos “interesses dos pesquisadores ou às pesquisas dominantes” capazes de exercer alguma mobilização na comunidade acadêmica. Um bom exemplo disso foi a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica. Isto levou a que as Universidades e especialmente as Licenciaturas, que se responsabilizariam pelo ensino dessas temáticas em

sala de aula: História, Literatura, Educação Física, Geografia, etc., atentassem para a nova demanda, resultante da mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Lembramos também que o conhecimento está sempre atrelado ao seu contexto e possui uma historicidade. Isto é, estes “pesquisadores dominantes” estão ligados a um momento histórico que possui determinadas maneiras de pensar, que possui certos interesses que influenciam suas pesquisas, retiradas, portanto, da exclusividade do interesse e iniciativa individuais de seus autores. Há que se levar em consideração inclusive a procedência do público que adentra as universidades e os cursos de História, trazendo consigo seus próprios interesses e engendrando alguma renovação.

No entanto, a afirmação do autor tem sua validade na medida em que lembramos e constatamos no desenvolvimento desta pesquisa, que muito da produção e do comportamento acadêmicos derivam de certas regras subentendidas, de relações de força (ou de camaradagem e corporativismo), de consensos e de parâmetros de produtividade e avaliação produzidos pelo próprio corpo acadêmico, guiados pela busca da distinção e da legitimidade de seus discursos.

Na medida em que é sobre o conhecimento específico, acadêmico, que estão assentados os cursos de graduação e seus Projetos Políticos Pedagógicos, e que são os produtores deste conhecimento aqueles que exercem importante papel na execução dos currículos, poderíamos, mais uma vez utilizando as palavras de Bourdieu, levar em consideração, nas reflexões sobre as relações que se estabelecem entre os componentes de um corpo acadêmico, que

[...] os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder. Toda estratégia de um erudito comporta, ao mesmo tempo, uma dimensão política (específica) e uma dimensão científica, e a explicação deve sempre levar em conta, simultaneamente, **esses dois aspectos**.” (2004, p. 41. Grifo nosso.)

Voltando, portanto, às entrevistas, o que mais nos surpreendeu a partir dessas falas foi o quanto se pôde depreender a partir de casos que inicialmente considerávamos locais, de escopo reduzidíssimo. Pensamos que foi o elemento que faltava para tornar este um trabalho mais profundo e, logo, gerador de um número maior de questões que podem vir a interessar à discussão do ensino superior brasileiro, como por exemplo, a discussão sobre formação e

carreira docente, o significado da autonomia e o exercício da individualidade na estrutura organizacional dos cursos de graduação.

A auto-reflexão dos nossos “protagonistas” de que falamos deu oportunidade para a nossa própria reflexão sobre a constituição do campo da História, da maneira como foi elaborado o currículo de História, como são pensadas as ementas e os programas e, por fim, nosso objetivo, como é constituído um perfil de profissional de História.

Todos os professores os quais procuramos para requerer as entrevistas foram bastante solícitos. As perguntas giraram em torno da reforma do Projeto Político-Pedagógico, sobre questões como a Prática como Componente Curricular, as Atividades Acadêmico-Científico Culturais e também sobre a relação entre Licenciatura e Bacharelado, trabalho coletivo e prática em sala de aula, todas as entrevistas com duração média de uma hora.

Devido à formação acadêmica dos entrevistados, foi preciso pouca edição na transcrição das falas. Quase todas as respostas são bastante extensas, e as linhas de raciocínio, por mais que se estendessem, eram sempre concluídas ao final. Surpreendeu-nos a franqueza que pareceu permear as entrevistas. As discordâncias eram expostas e as falhas diagnosticadas, obviamente, mais cuidadosamente por uns do que por outros, porém, de alguma forma, faziam-se presentes nas falas dos entrevistados. Isto nos surpreendeu ao ponto de chegarmos a algumas conclusões a respeito dessa atitude.

Esperávamos, na realização dessas entrevistas, que os raciocínios fossem, em grande quantidade, subentendidos, para não falar dos silêncios e dos não-ditos. Por isso a surpresa em ouvir dos professores muito claramente o reconhecimento de problemas atribuídos a si mesmos. No entanto, os subentendidos, que aqui e acolá se fizeram presentes, por vezes indicavam alguma coisa além do que poderia fazer até mesmo o que foi explicitamente assumido. Falas que apesar de explícitas, continham alguns elementos característicos.

A assunção das “culpas”, por exemplo, era sempre feita pelo indivíduo que em seguida se associava ao coletivo. Ou seja, nesses momentos, era quando mais claramente, e por vezes até era o único momento em que se falava pelo grupo. Na medida em que se atribui as falhas a todo um corpo, isto torna mais fácil esse papel. Pensamos que esta atitude agora faz o caminho reverso do que diz de Certeau: transforma o não-dito em dito. Este autor diz sobre a produção historiográfica, que esta já não fala mais sobre de onde vem e que o “Discurso assume uma cor de parede: ‘neutra’. [...] Ele não pode mais falar daquilo que o determina: um labirinto de posições a respeitar e de influências a solicitar”. (2007, p. 76). Levando em consideração que o ato de formar novos profissionais de História está intrinsecamente conectado à atividade de produção historiográfica, quando estes professores assumem que a

Prática como Componente Curricular não é efetivada, que não trabalham em grupo, que suas reuniões coletivas funcionam para a manifestação do corporativismo, etc., será que não poderíamos dizer que em fazendo isso, expondo o não dito, chega-se até a naturalizá-lo e a torná-lo mais fácil de se lidar, de se acomodar e até mesmo de se ignorar?

Não há referências nominais quando se fala em discordâncias dentro dos colegas de trabalho. Nem nas entrevistas, nem nos poucos momentos nas falas públicas da I Semana de Estudos Históricos. Há sempre referências a “determinados grupos”, a “eles”, há o uso de verbos com sujeito indeterminado: faz-se, não se faz, pratica-se, não se pratica, etc. Muito certamente devido tanto à preservação de seu espaço individual, quanto às disputas por autoridade que silenciosamente influenciam práticas - escolhas de bancas, de orientandos e de formação de grupos de pesquisa, por exemplo.

Com este intuito, de partimos para a internalidade das salas de aula, temos também as falas registradas na I Semana de Estudos Históricos da UFRN, realizada em maio de 2007, na referida universidade, *campus* de Natal. Esta Semana foi promovida pelo Centro Acadêmico do curso de História, ou seja, por um grupo de estudantes da graduação, que planejou o tema e a programação com objetivo de promover uma interlocução entre os integrantes do curso de História - professores e alunos. Atenderam ao evento estudantes da graduação e da pós-graduação. Os professores se fizeram presentes nas mesas redondas ou atendendo a estas enquanto expectadores.

O que torna essas falas interessantes para o nosso estudo pode ser entendido quando nos atemos ao tema da Semana: “O que é isso, o profissional de História?” Elas também nos ajudaram a ter acesso a falas da quase totalidade do corpo docente, uma vez que as entrevistas por si só não possibilitariam isso, de modo que foi possível estender algumas considerações para além das opiniões obtidas dos entrevistados.

Foram oito mesas no total, todas envolvendo professores e discentes do próprio curso de História da UFRN, exceto pela primeira mesa, que teve uma fala proferida por Rosa Godoy Silveira, professora da UFPB intitulada: “Saberes e Práticas Necessários ao Profissional de História”, e cujos temas, por ordem de apresentação, foram: Dimensões do Ensino de História; Currículo, Gestão e Projeto Político-Pedagógico no curso de História da UFRN; Perspectivas de Pesquisa em História na UFRN; Pós-Graduação em História na UFRN; Novos Campos de Inserção do Profissional de História; Dimensão Política do Profissional de História e por fim, O Profissional de História da UFRN. As falas foram gravadas através de um aparelho mp3 que foi posicionado próximo ao debatedor. Desta maneira, as gravações estão bastante audíveis, com a ressalva de que as perguntas costumeiramente feitas ao final

das mesas pelos ouvintes quase não foram captadas pelo aparelho, o que não impede que possamos inferi-las pelas respostas dadas.

As mesas eram compostas por três ou quatro pessoas, sempre contando com dois ou três professores do curso e um convidado (alunos do curso de graduação, da pós-graduação e professores de outras instituições).

As falas em mesas redondas são bastante peculiares, já que possuem um híbrido entre a oralidade e a escrita. Podemos traçar um paralelo com a caracterização que Maria Lúcia Pallares-Burke faz para a coletânea de entrevistas com historiadores que realizou e posteriormente publicou:

Assim, ao contrário do trabalho acadêmico acabado e coeso, a entrevista pode ser vista como uma espécie de gênero intermediário entre o pensamento e a escrita elaborada, como um gênero capaz de apreender a idéia em movimento e, nesse sentido, como algo que pode ser considerado não um substituto, mas sim um complemento aos textos mais estruturados. (2000, p. 12)

Substituindo as palavras “entrevista” e “entrevistado” por “fala” e “depoente” ou “debatedor”, este esforço de tomar a fonte como um todo significa considerar os mecanismos através dos quais foi produzida e a posição dos sujeitos nos pronunciamentos, relacionando-os com o espaço em que ocorreram. Isto deve ser feito no intuito de realizar o que sugere Alberti (op. cit.): de relacionar as partes com o todo e perceber a constituição dos significados, neste caso, em torno do que é o historiador e de como ele é construído em um curso de graduação em História.

Em todas as mesas os participantes levaram suas anotações, na grande maioria o próprio texto a ser lido. O que não impede, como de fato não impediu, que modificações fossem feitas na hora, como uma explicação mais demorada para melhor entendimento do público ou a inclusão de respostas a comentários feitos na fala do companheiro de mesa, transformando assim essas falas nesse gênero intermediário de que fala Pallares-Burke: entre o escrito e o oral. Um momento precioso dessas falas constituiu-se do final quando há oportunidade para as perguntas do público. Falas outrora polidas e políticas foram incrementadas por opiniões pessoais que se descortinaram nestes momentos, revelando o quanto o espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, “é um campo social como outro qualquer, com sua relação de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus

interesses e lucros, mas onde todas essas **invariantes** revestem formas específicas.” (BOURDIEU, 1983, p. 122. Grifo do autor).

Comumente, as participações em mesas redondas também expressam a síntese de um posicionamento teórico e o arrolamento de uma série de questões tidas como mais importantes a serem abordadas durante os vinte ou trinta minutos que duram cada um dos pronunciamentos em questão. As mesas redondas costumam ser (e assim o foram nesse caso) uma espécie de vitrines para expor recentes abordagens tanto de novos autores quanto dos já conhecidos, as pesquisas do debatedor e as especificidades locais, possibilitando manifestações bastante pessoais durante estes momentos, que serão retomadas nos capítulos que seguem.

Estão são as características do primeiro conjunto de fontes às quais recorreremos, referentes ao engajamento coletivo do corpo docente.

Uma outra estratégia à qual se atribui importância para a execução eficaz do novo Projeto Político-Pedagógico dá-se através da flexibilização curricular, que abrange um conjunto de elementos, a saber:

a) Atividades Acadêmico Científico-Culturais (ACC):

As ACC foram incluídas no Projeto Político-Pedagógico por força da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura. Devem ser momentos onde os alunos enriquecerão sua formação com uma experiência extra-acadêmica, através dos quais se devem reforçar os laços entre alunos/universidade e comunidade. A princípio eram 210 horas, reduzidas para 200 horas, compostas por

[...] outras formas de atividades acadêmico científico-culturais, onde se incluirão diversas atividades que o aluno, por livre iniciativa ou por sugestão do curso, poderá desenvolver fora de sala de aula. Essa flexibilização dará ao aluno a oportunidade de aproveitamento de expressões que traduzem habilidades e competências que um currículo formal não reconhece. (UFRN, 2004, p. 54).

Apesar de a resolução ser destinada à Licenciatura, o cumprimento da carga horária das Atividades Acadêmico Científico-Culturais é obrigatório também para o Bacharelado,

reforçando o que seria uma aproximação entre as duas formações, já que grande parte da estrutura e dos componentes curriculares, como são exemplo as ACC, são comuns às duas habilitações.

b) Prática como Componente Curricular (PCC):

São 400 horas, também definidas pela Resolução das ACC, distribuídas ao longo de disciplinas do curso, tanto obrigatórias quanto complementares, com total de 60 horas/aula (4 créditos cada uma) das quais 15 horas (1 crédito) ou 30 (2 créditos) deverão ser destinadas à atividades de “laboratório”.

A Prática como Componente Curricular é um quesito que tem gerado algumas dúvidas dentro do próprio curso. Concebida a princípio como um momento dentro das próprias disciplinas para o exercício justamente dessas atividades do ofício do historiador - no que se refere a qualquer âmbito, ensino, pesquisa, etc. - reconhece-se dentro do próprio corpo docente que sua efetivação ainda é problemática.

São as seguintes as disciplinas com carga horária destinada à PCC:

Disciplinas com 15 horas de Laboratório:	Disciplinas com 30 horas de Laboratório:
Métodos e Técnicas de Pesquisa	Conservação de Documentos
Metodologia da Pesquisa Histórica	Arqueologia
Pré-História	Museologia
História Contemporânea I	Formação dos Estados Ibéricos
História Contemporânea II	História da Cultura
História da América I	História das Idéias Políticas e Sociais
História da América II	História Geral da Arte
História do Brasil Colonial	História da Arte Brasileira
História do Brasil Imperial	História da Arte Sacra
História do Brasil República I	História Indígena
História do Brasil República II	História Agrária
História do Rio Grande do Norte I	História Urbana
História do Rio Grande do Norte II	

Quadro I: disciplinas com carga horária específica para Prática como Componente Curricular

As disciplinas pertencentes à primeira coluna são todas obrigatórias para Licenciatura e Bacharelado. As da segunda são disciplinas complementares, oferecidas também para uma ou outra habilitação. Constatamos então que isto exige desta carga horária extra uma dupla função: atender ao mesmo tempo à prática para o curso de Licenciatura e para o Bacharelado. Desde já, lançamos a questão: é possível atender a este fim?

Além dessas estratégias listadas acima, temos uma série de outras atitudes empreendidas a fim de tornar os cursos mais exitosos em seus objetivos:

- a) a quebra dos pré-requisitos entre as disciplinas oferecidas pelo Departamento de História, exceto entre Pesquisa I e Pesquisa II. Além de tentar diminuir os índices de retenção dos alunos no curso, também serviu como uma reafirmação da quebra de concepção de uma História linear e encadeada;
- b) uma estrutura curricular flexível, de forma que “tanto a Licenciatura contém disciplinas que permitem a experiência da pesquisa (embora sem exigir do aluno o cumprimento da monografia formal de final de curso), como o Bacharelado permite ao aluno vivenciar a experiência com o ensino.” (UFRN, 2004, p. 48)
- c) compromisso com a avaliação do PPP, de modo que possa corrigir e reorientar metas e estratégias, cuja iniciativa em primeiro lugar é de responsabilidade do Colegiado. Também é cogitada a possibilidade de se realizar entrevistas com alunos egressos para auferir como estes estão se posicionando no mercado de trabalho.

Para abordar essas questões, utilizamo-nos das prescrições do próprio curso, dos registros disponibilizados pela Coordenação e pelo Departamento de História, dos certificados apresentados pelos alunos para contabilidade das ACC, e também pelas entrevistas já mencionadas.

Pensando em convergir com a discussão desenvolvida acima sobre um perfil para os cursos de graduação, sendo este perfil caracterizado pelo aprofundamento do conhecimento nos mecanismos próprios de funcionamento do pensamento histórico e produção da ciência da História, esses deverão ser os parâmetros, consentidos pelo próprio curso, para os quais devemos voltar nossa atenção ao longo deste trabalho.

3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DA PRESCRIÇÃO À AÇÃO

3.1 Por Quais Parâmetros?

Começamos este capítulo com uma citação um tanto quanto extensa das palavras escritas pelo coordenador do curso de História da UFRN, professor Raimundo Arrais, em um texto “reflexivo” ao final do Projeto Político-Pedagógico:

Sabemos que as mudanças estabelecidas nesse Projeto Político-Pedagógico exigem mudança de atitudes, modificação de hábitos arraigados e fortemente protegidos pela rotina institucional e corporativa. Essa reforma curricular resultou de decisões coletivas e é compreensível que muitos de seus pontos tenham obtido aceitação fácil, enquanto outros geraram discussões mais acaloradas, uns suscitaram unanimidade, outros foram aprovados sem contar com a convicção de todos. Não podemos deixar de observar que, no decorrer das discussões, em torno de certos pontos, alguns membros do colegiado pouco se manifestaram. Algumas vezes o silêncio de um professor pode ter significado a falta de convicção, mas outras vezes pode ter significado a rejeição muda, acompanhada da esperança de que um novo currículo não traria, na prática, o desconforto de mudanças no mundo de sua sala de aula, em seus métodos de ensino sua forma de avaliação, sua relação com os alunos. (UFRN, 2004, p. 106)

Essas afirmações configuram-se como uma reflexão conveniente para começarmos a tratar do currículo deste curso de graduação, tendo em vista o que ultimamente se tem discutido neste campo e cujas contribuições são abordadas aqui.

Há algum tempo, nos estudos curriculares, o enfoque tem se dividido entre o documento escrito e o currículo em ação. Devido aos avanços da área, já é comumente aceito e, portanto, não causa muita estranheza reconhecer aquilo que diz Ivor Goodson, “O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações.” (1995, p. 21). As pesquisas que saem da análise dos níveis prescritivos – das legislações e do documento escrito – para concentrarem-se na maneira como são praticados estes programas curriculares vêm se avolumando sem, no entanto, prescindirem da relação que se estabelece entre as duas fases – a pré-ativa e a ativa. Isto porque o que se pretende

realizar a partir do que os documentos curriculares/legislações propõem depende ainda em grande medida de como estes foram organizados e elaborados.

Esta preocupação sobre os estudos curriculares partiu de questionamentos às concepções de organização curricular iniciais, como as dos norte-americanos Bobbitt e Tyler, datadas do início do século XX e identificadas como sendo utilitaristas e tecnicistas, posto que os autores entendiam o funcionamento das escolas como podendo ser equiparado ao de indústrias e empresas, estipulando-se precisamente quais metas e objetivos deveriam ser atingidos, além de adequar mão-de-obra para abastecer postos neste mercado de trabalho. Este currículo é visto sob uma perspectiva técnica, centrado em questões de organização e desenvolvimento. (SILVA, 2009, p. 21 – 27).

Uma revisão dessa maneira de conceber o currículo consolida-se a partir da década de 70 do século XX, e vem a ser chamada de teoria crítica – alguns estudos inclusive se referem não somente a currículos, mas à educação em geral. Dentre os autores/estudiosos conhecidos e identificados como pertencentes a este grupo destacamos: os dos Estados Unidos, em um movimento que se chamou de reconceitualização, com William Pinar, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael Apple e Henry Giroux; os do Reino Unido, com a Sociologia da Educação em Michael Young, Basil Bernstein; os da França com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; na Espanha, com Gimeno Sacristán e, no Brasil, com Paulo Freire.

Ciente do risco que é tentar resumir o pensamento de tantos e variados autores, pode-se dizer que o que conecta suas preocupações gira em torno do questionamento da organização educacional, escolar e curricular; de sua conexão com as relações sociais de produção e da discussão sobre ideologia, poder e conhecimento.

A título de exemplo, apoiados em Henry Giroux, vejamos uma série de perguntas a serem feitas quando se analisa um currículo:

1. O que consta como conhecimento curricular? 2. Como tal conhecimento é produzido? 3. Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula? 4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes? 5. Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento? 6. Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço? 7. Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais? 8. Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existentes? (GIROUX, 1997, p. 49)

E continua:

No cerne destas perguntas está o reconhecimento de que o poder, o conhecimento, a ideologia e a escolarização estão relacionados em padrões de complexidade em constante transformação. O vínculo que dá forma a estes inter-relacionamentos é de natureza social e política, sendo tanto produto como processo da história. [...] Esta abordagem exige formas de currículo que aprofundem a consideração de que o conhecimento é uma **construção social**. Ela também enfatiza a necessidade de examinar-se a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecimento podem refletir. (Idem. Grifo nosso).

Este tipo de reflexão é de nosso interesse, visto que problematiza o currículo prescrito – confere-lhe historicidade, identifica quem e de onde se fala por meio daquele documento. Gimeno Sacristán também ressalta este aspecto ao afirmar que:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção **historicamente configurada**, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17. Grifo nosso)

É por isto que nos identificamos com esta perspectiva da teoria crítica, dado que é baseada justamente nesse despertar para a construção sócio-cultural dos currículos: na sua relação com a sociedade, com a ideologia, com a cultura e com o poder; na ampliação de seu estudo, partindo de sua fase prescritiva até as fases interativas e, portanto, “criando” outras dimensões, como o currículo apresentado aos professores e moldado por estes, o currículo real, o avaliado, o oculto, etc.

Notamos que esta identificação é atribuída a uma estreita familiaridade entre o que estes autores vêem como construção do currículo e o que historiadores propõem que seja o trato com nossas fontes. Ora, quem não lembra do “documento/monumento” de Le Goff (2003), tantas vezes citado por outros e por nós mesmos, quando Sacristán fala em uma “opção historicamente configurada?”. Ou do hoje já tão conhecido lugar social de Certeau? (2007)

Vejamos que neste nosso caso, tomar os documentos que os historiadores fabricam para si mesmos, para sua própria formação e atuação torna esta questão ainda mais interessante, posto que, tal como “cartas de intenções”, essas prescrições e currículos, abordados desta forma, revelam o discurso que estes profissionais consideram como o certo, o correto a ser feito. Revelam uma prática que tenta legitimar sua posição e finalidade nas universidades, nas sociedades e também em meio às outras ciências. E que não escapa dos laços que os amarram a seu tempo, à maneira como está sendo posta, discutida e transformada a História – enquanto processo histórico e também enquanto conhecimento científico. Analisar as condições de produção dos documentos-monumentos, portanto, significou ir atrás dessas relações de forças que detinham o poder de construir estes currículos: daquilo que logrou êxito tanto quanto das tentativas que “se propuseram a ser mas não foram”.

Percebemos que aquilo de que professor Raimundo Arrais fala no início deste capítulo pode ser tomado como pista para entender a constituição deste novo Projeto Político-Pedagógico, bem como um ponto de partida sobre aquilo que pertenceria à uma fase ativa do currículo, uma fase prática: a partir do envolvimento destes professores na elaboração deste currículo, como se apropriam deste documento e se relacionam com ele? Qual o peso da História nesta atuação? Como a trazem para a sua prática?

Em mais uma aproximação com Certeau, pensar sobre estas questões nos possibilita que “alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendária (ou “edificante”), nem atópica (sem pertinência)”. (2007, p. 77) Diz ele:

De parte a parte, a história permanece configurada pelo sistema no qual se elabora. Hoje, como ontem, é determinada por uma fabricação localizada em tal ou qual ponto deste sistema. Também a consideração deste lugar, no qual se produz, é a única que permite ao saber historiográfico escapar da inconsciência de uma classe que se desconheceria a si própria, como classe, nas relações de produção e, que, por isso, desconheceria a sociedade onde está inserida. (Idem).

Isso significaria situar o PPP enquanto documento histórico, perscrutar as forças que o moldam, que atribuem importância a uma ou outra atividade. E nos ajuda, em última instância, a perseguir aquela pergunta que nos inquieta: a quem serve e para que serve essa história ensinada na universidade? E qual o papel que nós, acadêmicos, exercemos nisso?

Por entendermos a etapa de graduação como também sendo de produção de conhecimento histórico e de profissionalização, tomar este viés nos ajuda, portanto, a refletir

sobre o perfil do profissional de História que se quer formar no campus de Natal da UFRN uma vez que, assentadas suas bases sobre o fazer do historiador e sobre o conhecimento histórico que se julga legítimo a fim de atingir tal objetivo, podemos colocar, sobre o PPP, algumas das perguntas que listou Giroux (op.cit.): O que conta como conhecimento curricular e como tal conhecimento é transmitido em sala de aula? Como as relações em sala de aula, entre docentes e discentes, espelham as normas de outros ambientes? A quem se destina o conhecimento histórico produzido na UFRN? Que métodos de avaliação legitimam este conhecimento?

Voltemo-nos então para a academia.

3.2 A Especificidade de um Currículo Universitário de História

No que diz respeito ao âmbito normativo de um currículo universitário, no Brasil, há que se seguir uma hierarquia: a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais, específicas para cada curso, e em consonância, os Projetos Político-Pedagógicos, específicos de cada instituição de ensino superior elaborados pelos Colegiados de cada Curso.

Em resumo, observando a LDB, espera-se da educação superior o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a formação de diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção nos setores profissionais; o incentivo ao trabalho da pesquisa e da investigação científica e ao desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; a promoção de divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos; o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente e a promoção de atividades de extensão junto à população (BRASIL. MEC, 1996, art. 43).

Portanto, é possível até afirmarmos que há uma dupla função para a universidade: da mesma maneira em que é lugar de conservação e reprodução de conhecimento, precisa atender às expectativas de inovação, criação e criatividade. Some-se a isso o fator mercado de trabalho e já estabelecemos um cenário delicado e complexo que sustenta esta instituição. Logo, é de se esperar também que um currículo para um curso de ensino superior, reflita essas características: de foro interno, precisa atentar para as discussões e dinâmica de sua área de

conhecimento e, externamente, precisa criar oportunidades de retorno à sociedade, tanto através da formação para um mercado de trabalho, quanto para uma formação ética, que atenda aos interesses maiores da comunidade.

É por estas relações que se justifica o tripé sobre o qual se assenta a universidade brasileira, ou ao menos sobre o qual ela se propõe assentar: pesquisa-ensino-extensão; possibilitando a criação (pesquisa), a conservação (ensino) e a multiplicação (extensão) do conhecimento²².

No que toca à História, Antoine Prost faz a seguinte articulação:

A história está presente na nossa sociedade não apenas através de uma disciplina universitária, de livros e de algumas grande figuras, mas também (...) **por um grupo de pessoas que se afirmam historiadores com o acordo de seus colegas e do público.** Esse grupo, por sua vez, diversificado, compreendendo especialmente professores e pesquisadores, está unido por uma formação comum, uma rede de associações e de revistas, assim como pela consciência nítida da importância da história. Além de compartilhar critérios de julgamento – sobre a produção de obras históricas, sobre o que é um bom ou ruim livro de história, sobre o que um historiador deve, ou não deve, fazer –, ele está unido por normas comuns, a despeito de previsíveis clivagens internas. (PROST, 2008, p. 33. Grifo nosso)

Trazendo o raciocínio para o Brasil, a reunião e formação de especialistas nos primeiros cursos de História, a partir da década de 1930, e a consolidação da produção historiográfica, especialmente a partir dos anos setenta, com a expansão dos Programas de Pós-Graduação em História, transformaram a universidade em principal responsável pela produção de conhecimento histórico, em quantidade e em legitimidade, tendo tomado o lugar dos Institutos Histórico-Geográficos. Os nomes presentes nas publicações científicas e em projetos de pesquisa costumam sair dos quadros das universidades; os encontros da área são organizados pelos que pertencem a ela e parte considerável de seus participantes são também originários daí. Em conformidade com o que diagnostica Antoine Prost, não obstante a produção de conhecimento histórico ser possível a partir de outros lugares que não a academia, é este o lugar e são seus os integrantes aos quais se confere autoridade, legitimidade e competência para se falar em nome desta. Ainda que não seja regulamentada por lei, é possível dizer que, atualmente, ser reconhecido pela profissão de historiador pode

²² Muito esquematicamente divididas para enfatizar as três dimensões. Isto não significa uma desconsideração de que haja criação no processo de ensino ou na extensão também.

ser tributado em grande parte à existência de cursos de graduação e pós-graduação que formam, congregam estes quadros e respondem pela produção historiográfica. Articulada a uma rede de produções editoriais e realização de eventos científicos, sem olvidar do interesse comum pela disciplina, este é o grupo que, por meio da academia, é reconhecido pela sociedade como “historiadores”.

Concordamos com Michel de Certeau, quando diz que: “A instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma ‘doutrina’. Ela a torna possível e, sub-repticiamente a determina.” (2007, p. 70). Está aí a razão de vermos as universidades, não somente como inovadoras e pioneiras, mas talvez, muito mais enquanto preservadoras de conhecimento e de práticas científicas, que mantêm coeso um grupo, cuja conservação e profissionalização se dão praticamente pelo próprio fato de pertencer a uma academia, que precisa se constituir em um espaço que dê condições para que esta profissionalização ocorra. Por isso o crescimento da ênfase atribuída ao como se fazer a história, como se praticar a história nos currículos dos cursos de graduação, conforme vimos no capítulo anterior, mesmo porque:

Métodos servem como iniciação a um grupo (é **preciso** aprender ou praticar os bons métodos para ser introduzido no grupo) e têm relação com uma **força** social, (os métodos são meios graças aos quais se protege, se diferencia e se manifesta o poder de um corpo de mestres e letrados).” (idem, 2007, p. 73. Grifo do autor)

No entanto, segundo Julio Aróstegui, mesmo

depois de mais de um século e meio de existência de uma disciplina normalizada da Historiografia, de um ofício profissionalizado de sua pesquisa e escrita e da confortável instalação de seu ensinamento na Universidade, uma das questões que, seguramente, sofreu menos alterações foi a própria preparação e perfil intelectual do historiador. (2006, p. 45)

Defende o autor uma revisão da formação acadêmica dos jovens historiadores – que é falha por culpa daqueles que “definem e toleram os planos de estudos existentes” (idem, p. 47). Embora Julio Aróstegui parta da realidade espanhola, as insuficiências que elenca, por serem em certa medida bastante amplas e abrangentes, também são questões de interesse para a discussão da formação de profissionais de História no Brasil.

Começa ele por criticar “a incrível e esterilizadora **unilateralidade** dos cursos de História, vide o desaparecimento dos currículos de referências ao campo das disciplinas que integram a ciência do homem. (idem, p. 48. Grifo do autor). Diz o autor: “O futuro historiador desconhece a sociologia, a economia, a politologia, para não falar da demografia, do latim, da estatística, etc.” (Idem). De forma semelhante, este é um problema pelo qual passaram os nossos próprios cursos, tendo em vista que, sob o pretexto de que se fazia necessário fechar o currículo em cursos com quatro anos de duração, cortaram-se disciplinas antes obrigatórias como Psicologia, Antropologia e Sociologia, sem que haja atualmente qualquer disciplina oferecida por outros Departamentos na estrutura curricular de História que não sejam as disciplinas do Departamento de Educação.

O segundo ataque de Aróstegui vai contra o que considera uma formação teórica deficiente – chega a afirmar que é até inexistente. “Infelizmente, continua sem existir uma consciência geral entre os profissionais da historiografia a respeito da importância crucial que envolve o estabelecimento de um objetivo planejado para dotar o historiador de uma formação científico-social ampla e sólida; completa.” (idem, p. 48-49)

Por fim, Aróstegui critica a “ausência praticamente total na formação do historiador do ensino mínimo de um ‘ofício’, ofício cujas habilidades deveriam atender tanto a uma formação baseada em princípios e pressupostos como em métodos; tanto às ‘técnicas’ como à capacidade discursiva”. (Idem, p. 49). Não será este também um dos grandes desafios a serem resolvidos pelos nossos cursos de graduação – a falta de prática? Ou de se relacionar teoria e prática? A crítica aos cursos livrescos, reduzidos à leitura e fichamento de textos?

Tomamos Julio Aróstegui como exemplo, por conseguir reunir em alguns poucos tópicos o que consideramos desafios de caráter comum aos cursos de formação de profissionais de História atualmente – a preparação deficiente para um ofício o qual não se pratica ao longo do curso, podado por uma formação insuficiente.

A respeito da especificidade da situação brasileira, algumas questões já foram levantadas no capítulo anterior: se por um lado foram as relações entre Licenciatura e Bacharelado que ocuparam o cerne das preocupações, atualmente poderíamos até dizer que o problema permanece, mas reforçado por algumas questões, visto que as Licenciaturas são responsáveis pela grande maioria dos cursos de História²³. Sob a preocupação com a formação dos

²³ As informações mais recentes disponibilizadas pelo último censo dos cursos superiores de História são de 2007 e indicam a existência de quinhentos e quarenta e oito cursos superiores de História, sendo quatrocentos e quarenta e seis de Licenciatura em História e cento e dois em Bacharelado. <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>

professores, ganharam força as discussões sobre a relação teoria-prática e ensino e a pesquisa. Existe uma tensão na relação entre o dito conhecimento particular de cada área e o conhecimento específico que caberia à Pedagogia, a qual se tenta equacionar discutindo-se sob a responsabilidade de quem deveria estar a formação dos professores. Há também a questão sobre o diálogo com outros níveis de ensino e o retorno à sociedade, à medida que o sistema de ensino superior se expande e assume novas responsabilidades.

Sobre os Bacharelados, também se fazem presentes as reivindicações em torno da relação teoria-prática, lembrando o quanto esses cursos podem se acomodar na leitura e fichamento de textos, criando poucas oportunidades de contato efetivo com a pesquisa. Mas por serem em número significativamente menor, geralmente as discussões que lhes são referentes costumam ser obscurecidas por aquelas voltadas para as Licenciaturas.

A seguir, vejamos como o nosso Projeto Político-Pedagógico lida com algumas dessas questões.

3.3 Sobre como se Elaborou o Currículo de História da UFRN

Em 1998, o curso de História da UFRN iniciou o processo de elaboração do novo currículo. A partir de então, e durante seis anos, o que seria o Projeto Político-Pedagógico deste curso foi ganhando forma e passou por diferentes coordenadores, colegiados, resoluções, legislações. Em 2004, finalmente substituiu o projeto em vigor desde 1988. Segundo depoimentos, esta reforma foi empreendida devido às renovações exigidas pela LDB e sentidas pelo próprio corpo docente.

A partir de então, a reforma curricular foi objeto de praticamente todas as convocações de reunião e só não chegou a ser abordada em todas elas por dois motivos: pela extensão da pauta, não havendo tempo suficiente, ou quando não houve quorum. Mesmo após a aprovação do Projeto Político-Pedagógico em três de setembro de 2003 pelo colegiado do curso, foi proposta de pauta de reuniões nos anos posteriores.

Durante este processo, a questão da reorganização curricular ocorria também em nível nacional (lembrando que as Diretrizes Curriculares vieram a ser aprovadas somente em 2001 e cuja Resolução foi publicada em 2002) e o Colegiado do curso procurou o diálogo com outras instituições para apurar o que era discutido. Como, por exemplo, na 50ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no III Encontro Nacional

Perspectivas do Ensino de História realizado em Curitiba com a representação de uma professora do Departamento - Fátima Martins Lopes - todos realizados em 1998 quando a mesma docente, também foi à reunião da ANPUH sobre as Diretrizes Curriculares com especialistas do MEC, em São Paulo. No relato feito ao retornar, ressaltou que houve pouca informação por parte destes especialistas, mas que ainda assim, alguns pontos foram enfatizados: a indissociabilidade ensino-pesquisa, o fortalecimento das disciplinas teórico-metodológicas e a ampliação da carga horária dos estágios²⁴. Também nesta ocasião se determinou a criação do Fórum de Coordenadores de Graduação a se reunir em novembro seguinte para a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais de História, que estavam em processo de elaboração, cuja reunião se deu em Brasília. Representante algum do Departamento de História da UFRN pôde ir por falta de verba.²⁵ Neste ano de 1998, o Departamento de História da UFRN ainda recebeu convite para ir ao Encontro Regional da ANPUH/PB em Guarabira/PB.

No entanto, as reuniões mais frequentes realizadas com outros Departamentos ou com representantes de outras entidades foram as ocorridas entre o Departamento de História e o de Educação da UFRN. O tema recorrente a todas as reuniões foi a definição da carga horária dos estágios para as Licenciaturas, ampliada por determinação da LDB de 135 para 300 horas²⁶.

O Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFRN também se envolveu na reforma curricular do curso de História através de assessorias e organização de grupos de trabalho.

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) convocou reunião ainda em 1998, na qual a coordenadora pedagógica, Heloiza Marinho, elucidou os procedimentos burocráticos para a reforma curricular. Em 2000 houve mais uma reunião com a PROGRAD, quando foram distribuídos modelos da proposta de Projetos Político-Pedagógicos.

De agosto de 1998 a julho de 1999, houve sempre um representante da ANPUH/RN²⁷ nas reuniões do Colegiado sobre reforma curricular, apesar de não encontrarmos menções a qualquer intervenção que possam ter feito nestas reuniões. Na primeira reunião em que essas

²⁴ Ata da 4ª reunião ordinária do colegiado – 29/09/1998.

²⁵ Ata da 5ª reunião ordinária do colegiado – 19/10/1998

²⁶ Na Lei de 1996. Em 2002 essa carga horária foi ampliada para 400 horas (CNE, 2002).

²⁷ Profa. Marlene Mariz e/ou profa. Márcia Lemos, ex-professoras do Departamento de História.

representantes participaram, foram recebidas as Diretrizes Curriculares Nacionais enviadas pela ANPUH²⁸, reconhecidas pelo Colegiado em fevereiro do ano seguinte,

[...] por estar de acordo com o encaminhamento que vem sendo dado às discussões que ocorrem neste colegiado de curso, visando a uma reforma curricular que não atenda a uma determinação legal, mas que efetivamente atenda às necessidades de uma reformulação do curso de História que trate de formar um profissional mais embasado teórico e metodologicamente para exercer sua atividade no mundo atual, foi de aceitação geral as Diretrizes propostas. (Ata do dia 23/02/1999)

Em dezembro de 1999, foi encaminhada - pela *internet*, para a lista de discussão do Grupo sobre História do Brasil, via correio eletrônico, em nome do então secretário geral da ANPUH, José Miguel Arias Neto, o “Relatório da Reunião sobre Diretrizes Curriculares realizada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 26/11/99” no qual a profa. Elizabeth Cancelli (Presidente da Comissão de Especialistas do MEC) relatou a mudança na política de elaboração das Diretrizes Curriculares referentes às Licenciaturas, que desconsiderou as propostas encaminhadas pelas diversas áreas do conhecimento, adotando um sistema unificado de formação de professores (UFRN, Atas das reuniões do Colegiado). A ANPUH solicitou que se fizessem ouvir as diversas instituições do país para verificar quais delas se somariam em repúdio à ação do MEC e que se organizasse uma reunião da entidade com os demais representantes das comissões de especialistas na Reunião Anual da SBPC para traçar estratégias no sentido de manter os princípios das Diretrizes Curriculares, reuniões com o MEC e o então Conselho Federal de Educação, a retomada da discussão da regulamentação da profissão do historiador e, solicitou ainda, o pronunciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) sobre os Cursos Sequenciais. Termina pedindo que as IES discutam as questões citadas e comuniquem o posicionamento à ANPUH nacional dentro de quinze dias e que, também, entrem em contato com as seções regionais da entidade. Não há, em atas, menção alguma a este documento ou a qualquer discussão que possa ter suscitado no Departamento de História da UFRN.

Em entrevistas com professores realizadas para a nossa monografia de final de curso (COSTA, 2007), é reconhecido que algumas decisões tomadas assim o foram devido a pressões de órgãos como o MEC ou a própria UFRN.

²⁸ Elaboradas no período de junho a novembro de 1998.

Por exemplo, no Projeto Político-Pedagógico, o reconhecimento da separação das habilitações:

Não é difícil constatar que, em vigor há mais de uma década, o atual currículo não logrou pôr em prática o proclamado ideal de integração entre ensino e pesquisa. (p. 29) [...] Nem a Licenciatura nem o Bacharelado têm oferecido condições para uma formação teórica que se articule com a prática; tampouco têm introduzido o aluno no conhecimento do meio social onde deverá exercer suas atividades profissionais. (p. 32)

Vem junto com a justificativa: o baixo preparo intelectual dos alunos ingressantes e a estrutura curricular, contendo uma carga horária que é centrada praticamente toda no ensino de sala de aula; e cujos conteúdos específicos reduzem-se às disciplinas de Pedagogia na Licenciatura e às de monografia no Bacharelado, além de poucos estágios realizados pelos alunos. Nas entrevistas realizadas para a monografia, que abordou o processo de elaboração do PPP, é atribuída à exigência do MEC sobre a conclusão do curso em quatro anos a opção pela separação entre as duas habilitações, o que reduziria o tempo de curso, atendendo assim à demanda de aceleração da formação (COSTA, 2007).

O processo de elaboração do PPP passou por duas fases: a primeira em que as decisões eram tomadas no âmbito do colegiado composto por dez professores, de 1998 a 2000²⁹. E uma segunda, de 2001 a 2004, em que se designou uma comissão específica para esse propósito composta por quatro professores³⁰ tendo em vista que o “grosso” da discussão já havia sido feito e, portanto, eram questões de caráter mais técnico - como redistribuição da carga horária - que requeriam atenção.

No que toca ao envolvimento discente, poderia-se dizer que os registros que se tem não são representativos. Aparecem nas atas a participação de um ou dois representantes discentes – mas fala alguma dos alunos está presente nas atas. Não tivemos meios de investigar se este “silêncio” é resultado de realmente uma não participação dos discentes ou do não registro de suas falas.

²⁹ Prof. Almir de Carvalho Bueno, Profa. Denise Mattos Monteiro, Profa. Francisca Aurinete Girão Barreto da Silva, Profa. Maria da Conceição Guilherme Coelho, Profa. Maria Ferdinanda Silveira Soriano da Cruz, Profa. Maria Inês Sucupira Stamatto (Departamento de Educação), Prof. Roberto Airon Silva, Prof. Raimundo Nonato Araújo da Rocha, Prof. Raimundo Pereira Alencar Arrais, Prof. Wicliffe de Andrade Costa.

³⁰ Como consta no projeto: Prof. Raimundo Pereira Alencar Arrais, Profa. Francisca Aurinete Girão Barreto da Silva, Prof. Wicliffe de Andrade Costa e Prof. Almir de Carvalho Bueno.

Um momento especial em que finalmente pudemos observar a manifestação dos alunos, foi no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) de 2002, cujo propósito era o de avaliar os cursos de graduação e, nesse momento, conduzido pela PROGRAD, também utilizado para realizar um diagnóstico do curso e contribuir com a reformulação curricular, em cujo relatório sobre o curso de História estão registradas algumas falas de alunos acerca dos seguintes itens: objetivos do curso; perfil do formando; organização das disciplinas do curso; qualidade das aulas ministradas no curso de História; processo de avaliação; relação professor-aluno e infra-estrutura.

Em geral, são opiniões críticas ao curso, à infra-estrutura da universidade e ao mercado de trabalho. A seguir seguem-se algumas:

- a) O aluno não consegue ver, direcionar as suas expectativas para a realização do curso. A falta de incentivo vai minando todas as suas aspirações;
- b) A política do voluntariado adotada pelo governo está tirando mercado do profissional. Tem historiador vendendo cachorro-quente;
- c) É muito difícil a articulação entre as disciplinas básicas e as profissionalizantes;
- d) No curso de História, há muita repetição de conteúdo nas disciplinas: com em Psicologia da Educação e Introdução da Educação e outras da área da educação, o que demonstra a prioridade da licenciatura para o curso;
- e) Na área de pesquisa o curso só conta com duas disciplinas;
- f) Há professores que usam textos superados. Esses professores mereciam ser tombados pelo Patrimônio Histórico;
- g) Há casos em que as provas são repetidas de um período para o outro. Olhei a prova da minha irmã e me saí muito bem. O professor realmente não tem tempo;
- h) Falta organização na base, seria necessário que os estudantes se unissem e junto às suas organizações, exigissem mudanças. O importante é buscar soluções;
- i) A falta de recursos humanos é uma das maiores deficiências do curso. (UFRN, 2002, s.p.)

As falas dos alunos merecem algumas considerações, como, por exemplo, o fato de a realidade por que passavam as universidades, sendo este ano de 2002 em que foi realizado o PAIUB, o final de um período em que a universidade reclamava da política neoliberal, com que era tratada: de atribuição de encargos além do que poderia arcar e diminuição da

responsabilidade estatal para com os objetivos do ensino, através da contenção de verbas e restrição de concursos, por exemplo³¹.

Há outras questões que virão a ser abordadas mais adiante, como a relação entre disciplinas pedagógicas e “profissionalizantes”, a existência de “somente duas disciplinas” para a pesquisa e a metodologia dos professores. Lembremos que os depoimentos são de um período fora do nosso recorte (2004 a 2008), mas são importantes para esta pesquisa, pois além de nos fornecerem a voz desses alunos, se constituíram elementos que servem como parâmetro de comparação entre os dois momentos.

O Projeto Político-Pedagógico foi aprovado em três de setembro de 2003 e posto em prática a partir da turma ingressante de 2004. Seu texto é composto por introdução, histórico do curso, justificativa, princípios norteadores do curso, diagnóstico do curso, objetivos do curso, perfil do profissional, competência e habilidades, organização curricular, avaliação, infra-estrutura do curso, ementas, fontes e bibliografia. Poderíamos listar as principais mudanças da seguinte maneira:

- a) a separação das habilitações, com a escolha de uma delas no momento de entrada do curso³²;
- b) a quebra dos pré-requisitos entre as quatro linhas de disciplinas obrigatórias³³, permanecendo somente entre as disciplinas de Pesquisa Histórica I e II e as disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação;
- c) criação de mais disciplinas teórico-metodológicas como Metodologia da Pesquisa Histórica, Historiografia Brasileira e, especialmente para o Bacharelado, História Oral, Memória e Patrimônio Histórico, Arquivística Histórica;
- d) criação de mais Seminários (como Seminário de História Antiga, Seminário de História Medieval, Seminário de Teoria e Metodologia da História, etc.);
- e) redução dos quatro anos e meio de curso para quatro anos;

³¹ Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, reclama a UFRN de uma conjuntura nacional e internacional adversa. “(...) no campo educacional, em particular no tocante à educação superior, cujas políticas governamentais, com a perda de espaço da UNESCO, desde os anos 80, vêm sendo influenciadas pelo Banco Mundial. Tais políticas são orientadas no sentido da instrumentalidade, através da qual o mercado é tomado como modelo da ampliação, da privatização do ensino e da produção de ‘utilidades de curto prazo’, na expressão dada por Boaventura Santos. O debate sobre a autonomia das universidades públicas federais, por exemplo, conduzido pelo governo brasileiro, está em sintonia com esse ideário financista-utilitarista, constituindo-se numa ameaça de sobrevivência do sistema de universidades públicas mantidas pela União.” (UFRN, 1999)

³² A estrutura curricular dos dois cursos está presente nos anexos A e B. Para efeito de comparação, a estrutura curricular do curso anteriormente encontra-se no Anexo C.

³³ As quatro linhas são: 1. História Antiga I e II, História Medieval I e II, História Moderna e História Contemporânea I e II; 2. História do Brasil I, II, III e IV; 3. História da América I, II e III e 4. História do Rio Grande do Norte I e II.

- f) aumento da carga horária do estágio da Licenciatura de 135 para 400 horas;
- g) criação da carga horária de laboratório – Prática como Componente Curricular – PCC;
- h) estabelecimento das ACC – Atividades Acadêmico Científico-Culturais. São 200 horas de atividades a serem cumpridas em atividades fora da sala de aula, preferencialmente na comunidade (museus, escolas, arquivos, etc.).

Como já exposto no capítulo anterior, este Projeto estipula algumas estratégias para sua efetivação. Dividimos essas estratégias em dois grupos: o das que, de alguma maneira, pertencem à forma prescrita do currículo e o das estratégias que pertencem ao “compromisso coletivo” do corpo docente, que deverá ser abordado no próximo capítulo.

A seguir tratamos de algumas medidas que norteiam e que significaram algum tipo de mudança mais representativa: a flexibilização curricular, a relação conteúdo-metodologia através das ementas e da Prática como Componente Curricular e a relação teoria-prática pelas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

3.4 O Princípio Norteador: a Flexibilização Curricular

“Flexibilização curricular: palavra chave do Projeto Político-Pedagógico; seu significado está na articulação entre os princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico.” Esta é a primeira definição deste item em uma apresentação de *slides* da professora Lúcia Santos, em *powerpoint*, no Fórum de Coordenadores de Cursos realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRN em junho de 2003 (UFRN, 2003). Não é um item a mais a ser adicionado ao PPP de um curso, mas algo que, como é registrado no *slide*, deve guiar e nortear os princípios e diretrizes de cada Projeto. Legalmente, é respaldado pela Constituição, LDB, pelo Plano Nacional de Educação de 2001 e por pareceres do CNE. Nas palavras da professora, através dos *slides*, flexibilização curricular:

Contrapõe-se à visão positivista de construção do conhecimento. Rompe com os esquemas de ensino atuais e propõe:

- Nova visão de formação profissional;
- Construção de uma nova relação com o conhecimento (ação – reflexão – ação);
- Nova visão do ensino (aprender a aprender);
- Estrutura curricular flexível. Abomina a grade;
- Rompimento com o enfoque unicamente disciplinar e seqüenciado a partir de uma hierarquização de conteúdos.

Contribuição da flexibilização curricular para operacionalização do projeto político-pedagógico:

- Os elementos curriculares adquirirão novas formas (flexibilização horizontal e vertical);
- Os conteúdos não serão memorizados, mas compreendidos;
- Nova relação entre professor e aluno;
- Avaliação processual;
- Visão do currículo como conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. (UFRN, 2003.)

Eis um elemento importante para identificarmos a concepção de atividade acadêmica esperada pela UFRN. É um ensino enfatiza o “aprender a aprender” e descarta a hierarquização de conteúdos – abrindo caminho, em termos práticos para, por exemplo, a quebra de pré-requisitos. Por isso fala em estrutura curricular ao invés de grade curricular, que passa a idéia de algo rígido e fechado. As avaliações também são repensadas. Entende-se por avaliação processual que esta sirva não para avaliar quanto um aluno conseguiu memorizar, mas o progresso que foi feito por ele ao longo da disciplina ou curso, desenvolvendo as habilidades e competências necessárias à sua formação, além de como aprendeu a aprender. Isto implica principalmente em que os professores repensem suas práticas, seus sistemas de avaliação e, portanto, a relação que têm com os alunos. Muito mais do que algo que pode ser incorporado através de alguma reestruturação administrativa, tópicos como “nova relação entre professor e aluno”; “rompimento com o enfoque unicamente disciplinar”, “conteúdos compreendidos” exigem uma espécie de “reestruturação interna” de atitudes e postura por parte de quem dá vida aos projetos curriculares e que deveriam engendrar mais do que determinações registradas em papel pelas instâncias superiores.

Na redação do PPP do curso de História da UFRN, a flexibilização curricular é mencionada no item “Princípios norteadores e metodológicos do curso” em que ela é uma das estratégias do curso para efetivar a integração entre teoria e prática,

[...] garantindo situações que propiciem formação adequada ao aluno, visando a uma atuação profissional num mercado de trabalho, facultando-lhe, durante o curso, e não apenas no final, a oportunidade dos estágios junto a comunidades, escolas, empresas, mediante o devido acompanhamento e com aproveitamento de créditos em seu currículo. (2004, p. 18)

Estas situações iniciam-se na própria organização curricular através da quebra dos pré-requisitos e do encurtamento do curso e também perpassam pela carga horária de Prática como Componente Curricular; refletem-se nas Atividades Acadêmico Científico-Culturais e na própria prática em sala de aula. São considerados também os laboratórios como espaços para essa integração teoria-prática: o Laboratório de Arqueologia, o de Restauração de Documentos e o Núcleo de Estudos Históricos.

3.4.1 Ementas: um Pretexto para a Discussão sobre Conteúdo e Metodologia

Se há algo que se faz presente em todas as discussões sobre reformas curriculares é a definição de estrutura curricular de um curso, das suas disciplinas e ementas. O que não impede, e pelo contrário, avoluma as críticas que se fazem aos que reduzem a redefinição de um currículo a este tipo de atividade.

Comparecemos em 2009 a duas reuniões do Colegiado, sendo essas de avaliação dos cinco primeiros anos do Projeto Político-Pedagógico, que nos ajudaram a perceber como parte do corpo docente de História vê o novo currículo. Pudemos constatar que, tendo aquele decidido por iniciar os trabalhos pela discussão das ementas das disciplinas por áreas de trabalho, grande parte do tempo foi tomado pela definição dos limites dessas ementas, geralmente, cronológicos. Questões como “onde termina Antiga I e começa Antiga II” ainda se fazem presentes nas reuniões do curso de História da UFRN e muito provavelmente dos cursos de História do resto do país. Mesmo havendo a liberdade de se elaborar um programa, o que vem à tona continua sendo: por quais marcos temporais vamos nos orientar?

Contudo, antes mesmo de se empreender esta tarefa, é preciso outra, a de se perguntar para quê ensinar determinado conhecimento. “São as finalidades do processo educativo, a sua destinação, que definem o conteúdo, a par, é claro, do estágio de produção de cada campo do conhecimento” (SILVEIRA, 2000/2001. p. 61.) As finalidades do processo educativo em uma

universidade precisam levar em conta a formação para o desenvolvimento da ciência e também para a sociedade: para as funções que se discutiu no primeiro capítulo, como o amadurecimento das relações que se estabelecem com o passado e o papel que cabe aos historiadores de formação nesta relação, para o exercício da cidadania assim como para o mercado de trabalho. Logo, em uma universidade,

Se a pretensão do ato educativo é [...] possibilitar que este educando elabore de *motu* próprio este conhecimento, é preciso que domine os procedimentos específicos a cada área. Quais são os procedimentos indispensáveis para que se apreenda e se produza o conhecimento histórico? É na metodologia da História que se encontra a resposta para esta questão. E, assim, por analogia, em cada área do conhecimento que tem sua metodologia específica. (SILVEIRA, 2000/2001, p. 64-65)

Será mesmo possível nos libertar dessas convenções temporais para delimitação das ementas? Algum tipo de divisão é preciso haver. Sendo uma ciência que trabalha baseada no tempo, e em recortes ao longo deste tempo, parece-nos que a respeito da questão de definir e nomear pouco se pode fazer. É preciso, sim estipular o que deve cobrir uma disciplina ou outra, definir onde começa e onde termina. Ou seria possível mudarmos totalmente a maneira como organizamos o currículo e estruturar as disciplinas em torno do “fazer da história”: ter como eixo norteador Introdução ao Estudo da História, Teoria da História, Historiografias, História Social, Cultural, Ensino de História, Pesquisa, Fontes Escritas V, Fontes Orais I e II, etc., tornando as disciplinas de recorte temporal complementares, como Seminários e Tópicos Especiais?

Observemos as ementas das disciplinas de Introdução ao Estudo da História e Teoria da História, (que a partir de 1988 tornou-se obrigatória para as duas habilitações, quando antes só o era para o Bacharelado), disciplinas conhecidas por seu conteúdo “teórico”:

	Currículo de 1988	Currículo de 2004
Introdução ao Estudo da História	Conceito, importância e função da História. História e Ciências Sociais. O presente - a pertinência da História. A concepção de História na visão das diversas correntes do conhecimento.	Evolução do conceito de História. Cientificidade e pertinência da História. História e historiografia. Categorias fundamentais: fato,

	Particularidades do conhecimento histórico. A História e o homem como agente transformador do processo social. Historiografia.	documento, tempo. Interdisciplinaridade.
Teoria da História	Natureza do conhecimento histórico. A História no quadro das Ciências. Objetividade e explicação histórica. Filosofia especulativa da História.	Natureza do conhecimento histórico. Problemática da relação sujeito-objeto na ciência histórica. Principais correntes de interpretação histórica: positivismo, materialismo histórico, presentismo, “nova história”.

Quadro II: Ementas das disciplinas de Introdução ao Estudo da História e Teoria da História. Fonte:(UFRN, Projeto Político-Pedagógico, 2004).

A diferença entre uma e outra não é muito significativa, até porque contêm categorias suficientemente abertas para incorporar antigas e novas discussões que tenham sido empreendidas no espaço de tempo entre uma e outra.

Supomos que as discussões teóricas não se restrinjam à estas duas disciplinas, mas que se espriem pelos outros componentes curriculares do curso: tanto outras disciplinas quanto as cargas horárias extras de estímulo à prática.

Tomando as ementas das outras disciplinas do curso, as que são freqüentemente chamadas de “disciplinas de conteúdo” e que no Projeto Político-Pedagógico são nomeadas de “disciplinas de formação histórica”, temos um equilíbrio entre ementas definidas por recortes cronológicos e por recortes temáticos (que são também, em alguns casos, retirados de limites temporais), em contraste com o currículo de 1988, cuja maioria era explicitamente delimitada por balizas cronológicas. A seguir, alguns exemplos:

Disciplina	Currículo de 1988	Currículo de 2004
História Contemporânea I	Iniciação ao estudo da História Contemporânea. Revolução Industrial: transformações econômicas, políticas e sociais, conservadorismo, liberalismo, nacionalismo e democracia.	A Revolução Industrial Inglesa e seus desdobramentos. As revoluções francesas do século XIX e sua influência política e ideológica. Movimentos sociais, ideológicos e culturais no século XIX: liberalismo, socialismo, nacionalismo. O Imperialismo europeu e a 1ª Guerra Mundial.
História do Brasil I	(1500 – 1822) Estudo das estruturas políticas, sociais, econômicas e administrativas do período colonial.	O processo colonizador e a distribuição de terras. O indígena frente à colonização e a distribuição de terras. Trabalho escravo e formas de resistência. Grande lavoura e

		pequena produção. Ocupação do interior e a economia mineradora. Estrutura político-administrativa e poder local. Identidades e diversidades culturais. Crise do sistema colonial.
História da América I	Origens: autonomia da História da América. Classificação: As grandes civilizações pré-Colombianas. Colombo e a descoberta da América.	Introdução ao estudo da História da América: fontes e historiografia. Culturas pré-colombianas: Meso-América e Zona Andina. Processos de conquista e formas de resistência. Sistemas coloniais europeus na América do Norte e América Latina.

Quadro III: Ementas das disciplinas de História Contemporânea I, História do Brasil I e História da América I. Fonte:(UFRN, Projeto Político-Pedagógico, 2004).

A ementa da disciplina de América I já traz um componente novo ao incluir “fontes e historiografia”. De resto, permanece o padrão “recorte temporal ou temático”.

Mesmo que as ementas permaneçam delimitadas por marcos temporais, há dois fatores que trabalham a favor do rompimento dos “grilhões” de um estudo linear da história: a quebra dos pré-requisitos entre essas disciplinas e a liberdade que cada professor tem em elaborar seus programas a partir das ementas, conferindo-lhes autonomia para abordar a ementa de História do Brasil I, Contemporânea I ou América I da maneira como quiserem, inclusive, exercendo a defendida vinculação entre discussões teóricas e práticas. De modo que é preciso esperar dos que se responsabilizam pelas disciplinas um planejamento que vá ao encontro deste tipo de reivindicação. As ementas por si só não podem nos dizer muito a esse respeito. No entanto, permanecem as críticas ao conteudismo das aulas e ao seu caráter tradicional.

Quando ouvimos que “As aulas são conteudistas”, isto na verdade não atinge ainda o âmago da questão, pois desconsidera aquele primeiro questionamento: Para quê? Para quem? “Na Universidade, prevalece como conteúdo o processo histórico sem ser problematizado e sem ser teorizado, a teoria da História ficando algo à parte, confinada a uma disciplina sem vasos comunicantes.” (SILVEIRA, 2000/2001, p. 63). As críticas ouvidas pelos corredores do Departamentos de História se dirigem ao “conteudismo”, mas, no fundo, elas tratam mesmo é da metodologia, que quando muito, referem-se em alguma medida à metodologia do historiador. São críticas à manutenção dos fichamentos, às leituras de texto e à avaliação.

Acreditamos também que há um equívoco na justificativa presente no PPP com relação à criação de disciplinas específicas para a habilitação do Bacharelado:

Para o bacharelado, por sua vez, em termos de disciplinas de formação específica, com caráter de pesquisa, exige-se apenas a Pesquisa Histórica I (onde ocorre a elaboração do projeto de pesquisa) e Pesquisa Histórica II (onde se dá a elaboração da monografia de final de curso). Isso indica um baixo investimento nas disciplinas de caráter profissionalizante. Das demais disciplinas voltadas para a formação específica do pesquisador, só três, de natureza complementar (optativa), estão voltadas para a formação do pesquisador (Arqueologia, Paleografia e Museologia). (Sobre o currículo antigo. UFRN, 2004, p. 30 – 31.)

Não se trata de descartar as disciplinas criadas: História Oral, Memória e Patrimônio Histórico, Arquivística Histórica, História Regional e Local, etc. Até porque estas criam mais um espaço para a inserção de novas discussões no âmbito historiográfico. Mas aí é que está a questão: elas criam **mais** um espaço, e não **o** espaço para essa discussão, de modo que não são elas que diferenciam o Bacharelado e, as pedagógicas, aquelas que diferenciam a Licenciatura. Se somente três disciplinas do currículo antigo eram voltadas para a formação do pesquisador (Arqueologia, Paleografia e Museologia), mais as de Pesquisa Histórica, então para que serviam as outras disciplinas do curso inteiro?

O que gostaríamos de enfatizar é que sobre a relação teoria-prática, ou teoria-método, sobre divisão de disciplinas e ementas, a mudança reside naquilo que está escrito no papel, mas, muito mais na própria postura dentro da disciplina, dentro das sessenta horas planejadas para cada uma; reside na reflexão sobre conteúdo e metodologia, em que um não pode estar separado do outro, tampouco sendo a metodologia algo que se resume a “inovações” didáticas, dinâmica de sala de aula ou avaliações alternativas.

Sobre isso, Olga Pantaleão, em 1962, afirmava e resumia para nós:

A meu ver, dever-se-ia ter em vista uma só finalidade, uma finalidade fundamental: dar uma boa e sólida formação histórica, sem indagar se o aluno vai ser pesquisador ou professor, embora não se perca de vista o uso que os estudantes farão dos conhecimentos. [...] A linha de orientação do curso deverá ser dada pelas necessidades indicadas para a formação tão completa quanto possível no campo da ciência histórica. (ANPUH, 1962, p. 221 e 222)

[...] para alguns, a época moderna deve começar em 1453, para outros em 1492. Mas nenhum professor de História Moderna pode começar seu curso em qualquer dessas datas: a expansão portuguesa, um dos fatos que marcam o advento dos tempos modernos, não começa muito antes, em 1415? [...] Penso que isso não traz obstáculo verdadeiro: o professor de cada cadeira

deve ser livre para entrar nos limites convencionais da outra, desde que lhe seja necessário, sem que isso possa ser considerado uma invasão indébita na seara alheia. (idem, ibidem, p.239)

Haverá sempre necessidade de uma seleção de conteúdo para o planejamento das disciplinas, a não ser que se queira passar o resto da vida estudando o processo histórico, dada a quantidade de informação que já se produziu sobre cada período. Que seja então uma seleção norteadas por aquilo que viemos expondo aqui, embasados nos autores com quem dialogamos: pela metodologia do ofício e pela lógica da construção da ciência de referência.

3.4.2 A Prática como Componente Curricular ou uma Resolução sobre o Óbvio

A Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, tornou obrigatório o cumprimento de quatrocentas horas de Prática como Componente Curricular, a serem vivenciadas ao longo do curso.

No curso de História da UFRN essas 400 horas foram distribuídas ao longo de disciplinas obrigatórias e complementares, como já visto em quadro no capítulo I. Algumas com 15 horas, outras com 30h destinadas à Prática.

Não está muito claro no texto do Projeto Político-Pedagógico qual o fim ou como seriam aproveitadas essas horas. Temos uma listagem de atividades práticas nas comunidades, em instituições como escolas, museus, Arquivo Público do Estado, entidades e associações diversas (UFRN, 2004, p. 53; 56) e isso tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado.

Um Parecer do próprio MEC, publicado em 2005, em resposta à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, esclarece qual seria o objetivo da PCC, diferenciando-a do Estágio Supervisionado:

Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas

atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2005)

Um estudo de Flávia Caimi e Ronaldo Canabarro, apresentado no VII Perspectivas do Ensino de Historia em Uberlândia, 2009, mostra como outros cursos lançaram mão desta carga horária. Analisando uma amostra de trinta cursos de Licenciatura em História, seis de cada região geográfica do Brasil, chegaram à verificação de que as 400 horas de Prática como Componente Curricular eram distribuídas entre três e nove disciplinas obrigatórias, que poderiam ser classificadas em três grupos:

- 1) Em número predominante estão as disciplinas **clássicas** da educação, tais como Didática Geral, Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Políticas, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, História da Educação;
- 2) **As didáticas e metodologias específicas**, tais como Didática da História, Prática de Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, Laboratório do Ensino de História, Oficinas de Ensino de História, em diferentes recortes, como Brasil, Regional, América, Contemporânea, etc.
- 3) Por fim, identificamos uma tímida presença de disciplinas obrigatórias que poderíamos categorizar como **não-clássicas**, por falta de melhor definição, tais como Tópicos de Educação Especial, Educação Indígena, Tecnologia Aplicada à Educação, Profissão Docente, Livro Didático, Memória e Ensino de História. (CAIMI/CANABARRO, 2009, p. 9. Grifo dos autores)

Gostaríamos de abrir um parêntesis, baseados nesta listagem. Relembrando o parecer do MEC, que diz que a carga horária da PCC não inclui disciplinas relacionadas aos

fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área de conhecimento, não haveria então uma incompatibilidade nos cursos que optaram por abarcar esta carga horária com as “disciplinas clássicas”, como as chamaram Flávia Caimi e Ronaldo Canabarro? Se este é o caso, estariam descumprindo a determinação de não menos que um quinto da carga horária das Licenciaturas serem destinadas a disciplinas de caráter pedagógico.

Em reunião do Fórum de Graduação durante este mesmo encontro, o VII Perspectivas em Ensino de História, a discussão sobre a carga horária da PCC e dos Estágios Supervisionados ocupou quase a totalidade do tempo. Como exemplificado pela pesquisa de Caimi e Canabarro e testemunhado no Fórum, em geral, entendem-se estas 400 horas de Prática como vivência em **sala de aula** também. Tanto que durante as discussões, costumeiramente os professores referiam-se às “800 horas de prática”, pois às 400 de PCC eram somadas as 400 de Estágio Supervisionado:

Os presentes consideraram que as 800 horas de prática como componente curricular e estágio supervisionado tiveram, no mínimo, o mérito de colocar as licenciaturas e sua função de formação de professores no centro dos debates dos departamentos de História, mas esse debate não deve ser interrompido no meio do caminho. A questão das relações institucionais com as escolas, que são frágeis em muitos casos, também foi levantada, com um reclamo de maior envolvimento das autoridades universitárias no estabelecimento de convênios que possam ultrapassar os aspectos meramente legais do processo, e atingir os objetivos pedagógicos e acadêmicos de cada uma das instituições envolvidas. (CERRI, 2009)

A maioria dos presentes na reunião eram professores de Licenciaturas e também em grande parte professores das disciplinas de Estágio Supervisionado ou das criadas pela carga horária da PCC e, portanto, a discussão deu-se toda em torno da utilização desta para a formação de professores. Efetivamente, a Resolução refere-se somente à inclusão dessa medida nas Licenciaturas, fazendo com que os Bacharelados, que são minoria, não fossem lembrados nas discussões.

O estudo de Cami e Canabarro e as discussões no Fórum de Graduação do VII Perspectivas indicam uma maneira de lidar com a Resolução distinta da nossa situação: criaram-se disciplinas específicas que atendem sempre ao perfil das Licenciaturas. No entanto, não podemos seguir esta mesma linha de raciocínio para a UFRN.

O curso de História desta universidade é diferente, visto que: 1. A carga horária é distribuída ao longo de disciplinas obrigatórias e complementares; 2. Como são disciplinas cumpridas tanto por alunos de Licenciatura quanto pelos de Bacharelado, é necessário que as 400 horas de Prática como Componente Curricular atendam aos dois perfis do graduando. Isto faz, inclusive, que seja este um momento de integração entre as duas habilitações.

Ainda há certa dificuldade no curso em se entender o que seriam, ou como seriam aproveitadas, essas horas. Em 2007, a coordenadora do curso já constatava o não cumprimento desta carga horária (COSTA, 2007, p. 67) e em 2009, o ex-coordenador repetia o mesmo diagnóstico:

Teoricamente, eu acho que é um espaço que pode ser muito bem utilizado pra fazer essa ponte entre a teoria e a prática. E aí já tem essas disciplinas que estão previstas. A grande maioria tem 60h, 45h reservadas pra parte mais teórica expositiva e 15h pras PCC. Aí, primeiro a questão de que os próprios professores não incorporaram muito isso, não aproveitaram. Quando muito o professor colocava lá no seu plano de curso, separado, 45h pra teoria e 15h pras práticas. E aí isso ficava só no papel mesmo ou no máximo, acho que já é um avanço, utilizar esse espaço pra apresentação de seminários dos alunos. Então o entendimento maior, a aplicação maior dos PCC seria exatamente isso: seriam seminários que os alunos participariam. Alguns professores ampliam um pouco e fazem atividades que tem muita ligação com a extensão, mas também com a formação. Então no Bacharelado alguns professores vão pros museus, pro IHGRN, pra outras instituições que possam dar um complemento e não ser só na universidade. Mas acho que isso tá bem incipiente, bem inicial. (Almir Bueno, 2009)

Outra entrevista realizada com a coordenadora da Comissão Didático-Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, nos esclarece o seguinte:

Então essas diretrizes exigiam que os cursos das Licenciaturas, a formação dos professores para a Educação Básica se iniciasse desde o primeiro período e isso exigiria também que os cursos onde tivesse a modalidade Bacharelado e Licenciatura fizessem dois projetos. Por quê? Porque você formando o bacharel, você teria que ter um tratamento especial para formar o licenciando. Por exemplo, exigia-se 400 horas de Prática como Componente Curricular, o que significa isso? Significa que desde o início do curso o aluno terá, as disciplinas terão que ter crédito, um número de horas x para preparar o professor para ensinar aquela determinada disciplina. Essa prática não é uma prática igual ao Bacharelado. É uma prática para preparar o

professor, que não é o estágio, mas é como se fosse um laboratório dentro das disciplinas que não são pedagógicas, são específicas do curso e que as disciplinas específicas do curso também tenham prática de preparação dos professores na área. Então isso foi um ganho muito grande que a Licenciatura teve de exatamente ter 400 horas na formação, para a formação desses professores. (Maria Lúcia Silva, in.: COSTA, 2007, p. 43)

Da maneira pela qual está posta neste depoimento da Coordenadora, pensamos que temos uma questão preocupante: a necessidade de se acrescentar carga horária adicional para “preparar o professor para ensinar uma disciplina”, coisa que já deveria ser preocupação constante ao longo de todas as disciplinas de uma Licenciatura. Mas a constância das críticas à pouca praticidade dos cursos de graduação, a seu caráter livresco e bacharelesco, parece ter contribuído para a implantação desta medida.

A PCC surgiria para reduzir este caráter puramente teórico, propiciando momentos de vivência e aplicação prática do conhecimento. O que não deixou de suscitar críticas dos que defendem a autonomia das universidades, lembrando que este tipo de medida vem a “amarrar” ainda mais as Licenciaturas.

Que seja necessário distinguir uma carga horária para “ensinar como ensinar uma disciplina” na Licenciatura é reconhecer: 1. Que há algum problema com o que é mais básico nas Licenciaturas: o aproveitamento da carga horária de que já se dispõe; 2. Que há algum desvirtuamento sobre a idéia de teoria e prática e 3. Que isto é mais um tipo de ingerência na atuação dos professores em sala de aula, que desacompanhada de um mecanismo apropriado de diálogo, finda por gerar os seguintes tipos de situação: de desconhecimento, como confirmado pelo professor Almir Bueno e agora pela professora do Departamento de História, Maria Emilia Porto:

Isso é uma coisa muito confusa pra mim porque há poucas disciplinas que eu ministro que prevêem essa prática. Esse semestre eu vou pegar uma disciplina obrigatória, mas em geral pego as complementares, os seminários. O fato é que eu não tenho acesso direto às disciplinas centrais. Sobre elas é que tá previsto as práticas e não nas complementares. Bom, isso é uma coisa. Na prática, eu acabo, e a única coisa que me ocorre como útil, é algumas aulas serem dedicadas a eles fazerem pesquisas pros trabalhos que vão apresentar nos seminários então acaba que as minhas práticas, independente de elas estarem (inaudível) ou não, elas estão diretamente relacionadas, elas alimentam a própria disciplina num certo sentido e alimentam a formação deles. Mas num sentido que já tava garantido, ou seja, na prática, 60 horas de aula de cada um tá previsto também a pesquisa. Não precisa dar uma aula a menos, deixar uma aula livre pra que isso ocorra, é como eu entendo, tinha

entendido a coisa. E agora também na disciplina que vou dar esse semestre tem uma parte prática prevista, eu vou reproduzir essa lógica, essa mesma dinâmica. Ou seja, as aulas correspondentes a esse percentual estão previstas pra que eles façam pesquisa de campo. Isso só funciona porque existe um seminário a ser apresentado, um projeto de produção de conhecimento final, eles se juntam em quatro grupos e fazem uma coisa mais performática que potencialmente permite, claro, cada um decide o que vai fazer, os estudantes escolhem a que tema vão se dedicar, então permite que se seja criativo e que se saia sim a campo. Mas nesse caso depende muito menos de mim, eu não tenho uma política clara nesse sentido, “olha é pra fazer isso assim mas é pra sair da universidade, é pra ir pras escolas é pra ir pra rua”. Isso não tá claramente delimitado. Isso talvez venha a ser consequência dessa minha nova consciência de que eu preciso inventar novas formas didáticas, novas formas de se relacionar com o conhecimento e com a sua produção, saindo do conservador em que eu sempre mantive. Se trata sempre de ler, entender e explicar um texto e fazer reflexões sobre ele. Essas práticas na minha prática e na minha experiência, são muito limitadas, acho que são utilizadas de uma forma muito precária. Em uma auto-avaliação eu acho que elas são muito pouco aproveitadas. Acho que poderiam ter melhor uso mas ela não é muito clara no nosso Departamento. Não é uma questão muito clara, já perguntei e tal, mas é tudo mais ou menos. Eu tenho a impressão de que nós mesmos não temos muita clareza em relação a isso. (Maria Emília Porto, 2009)

E também uma situação de resistência, como a de outro professor do Departamento de História que entrevistamos, Renato Amado Peixoto (quando perguntado sobre as constatações de que a carga horária de Prática como Componente Curricular não estaria sendo cumprida):

Depende de uma má vontade de se entender o que é isso. Eu vejo isso dentro daquele campo de preconceito que existe contra determinadas práticas, veja bem, você estudar um documento em sala de aula assim como se você fizer uma prova que tiver voltada não pra decorar mas pro raciocínio, calcada em documentos, também é isso. Isso é um dos campos de tensão onde você pode entender esse tipo de coisa dentro do nosso campo histórico. Agora você transformar disciplinas que devem ter grande conteúdo como Brasil, Contemporânea numa miscelânea onde 30% sejam esse tipo de atividades é criminoso pra formação do aluno. A gente tá num país onde o ensino de 1º e 2º grau é ruim, onde você tem um preconceito anti-intelectual tremendo. Você tem todo um preconceito contra quem estuda, quem pesquisa, quem trabalha com um trabalho intelectual. Essa coisa vai reverberar na universidade. Se você não exercer esse tipo de raciocínio ele tá perdido. Nós temos um contexto que é diferente que tem que ser lidado através de formação de massa crítica, conteúdo. Se você não exercer isso na universidade, onde vai fazer? Você acha que o saber vai ser formado na sociedade? (Renato Peixoto, 2009)

Já determinada, porém, sua implantação, como pensar a situação que se põe perante os cursos que precisam efetivamente lidar com essa carga horária?

Resguardadas as ressalvas que levantamos acerca da real finalidade e aplicação da PCC, em que pese o curso de História da UFRN, pensamos ser uma atitude positiva o fato de estas terem sido aplicadas tanto à Licenciatura quanto ao Bacharelado. Como previsto pelo PPP, esta pode vir a ser aproveitada enquanto uma estratégia de integração entre as duas habilitações, possibilitando, por sua vez, mais oportunidades para que a separação que ocorreu entre elas não seja ainda mais aprofundada. Para um curso que distribuiu a carga horária ao longo de disciplinas pertencentes tanto a uma quanto a outra habilitação, estas horas a mais não poderiam ser destinadas somente à prática de atividades de ensino, como ocorre quando se confunde a Prática como Componente Curricular com o Estágio Supervisionado, mas sim, aproveitadas para o exercício de atividades que pertenceriam aos dois perfis. Isto poderia vir a implicar então, sob o pretexto da união entre as duas habilitações, em uma ênfase na discussão sobre qual seria o denominador comum a estes dois perfis traçados no PPP, para os bacharéis e licenciados.

O que percebemos, porém, dados os depoimentos, é que a Prática como Componente Curricular pouco contribui para configurar um perfil do curso ou para integrar as duas habilitações. Além dos depoimentos acima citados, que constata a presença de problemas em sua concretização, em reuniões de colegiado percebe-se que ela (PCC) é costumeiramente confundida com processos de avaliação ou procedimentos normais de sala de aula, como seminários apresentados pelos alunos ou estudar um documento em sala de aula. Na fala da professora Maria Emília Porto, admite-se claramente que o espaço que se reserva para essa prática é algo que já estaria garantido em sua disciplina - ou em qualquer outra, por bem dizer - uma vez que pesquisa de campo, ou pesquisa bibliográfica, faz parte da rotina de qualquer estudante que encare seus estudos com alguma seriedade.

De onde parte esta dificuldade em se definir que tipos de atividades poderiam ser desenvolvidos durante as horas de Prática? Primeiramente, essas dificuldades podem advir do próprio desconhecimento da medida, o que não seria de todo excepcional, visto que o estranhamento não parece ser unicamente do curso de História da UFRN – vide o caso da requisição da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sobre esclarecimentos do que seria a PCC.

Pode, por outro lado, também residir no próprio desconhecimento dos objetivos e perfil de formandos estipulados pelo PPP, daquilo que se espera que sejam capazes de atender ao final de seus cursos. No entanto, um poderia argumentar: mesmo que não se conheça o

PPP, será que um professor de graduação, formador de futuros profissionais de História não teria idéia do que possam ser atividades que componham a prática do historiador, de um ou de outro perfil? Isto é, não se sabe qual a função do conhecimento histórico neste nível de ensino? O que nos leva ao seguinte desdobramento: Por que é possível que um professor de graduação, formador de futuros profissionais de História encontre dificuldade com o que possam ser atividades que componham a prática do historiador?

Donde retornamos ao que elenca Henry Giroux (1997) e já expomos anteriormente: o que conta como conhecimento curricular e como tal conhecimento é transmitido em sala de aula? Como as relações em sala de aula, entre docentes e discentes, espelham as normas de outros ambientes, a quem se destina o conhecimento histórico produzido na UFRN e que métodos de avaliação legitimam este conhecimento?

Uma visão crítica por parte dos professores é necessária, assim como são bem vindas a boa vontade e a auto-avaliação que percebemos nos depoimentos aqui apresentados. Há, contudo, alguns pontos sobre os quais gostaríamos de refletir.

Por ser esta uma profissão cujo status maior advém dos círculos acadêmicos, por ser a carreira de professor do ensino básico, tão cheia de obstáculos e desvalorizada, por ser falha a comunicação entre os níveis de ensino, torna-se evidente o peso da força do campo científico e acadêmico, como o coloca Pierre Bourdieu (2004; 1983), sobre a prática docente. O conhecimento considerado legítimo e que conta como conhecimento curricular é aquele nos moldes do conhecimento produzido para fins de sobrevivência acadêmica – leitura e produção de textos, pesquisa, conservação do trabalho intelectual e da erudição, possível de ser transmitido na medida em que preserva a identidade destes profissionais como acadêmicos. Donde percebemos porque esta medida – originariamente pensada para a Licenciatura, mas que neste caso aplicada também para o Bacharelado - é vista como uma “atitude de preconceito contra determinadas práticas do historiador.”

A prática exigida pela Resolução, portanto, finda por ser caracterizada como “técnicas de ensino”, depreciadoras da atividade intelectual, o que leva a que as mudanças sejam vistas sob o prisma de disputas por força e poder com as outras áreas, propiciando a resistência ou o desinteresse. Não seria contra isso que se dirigem as críticas do professor Renato Peixoto quando pergunta, em outro momento da entrevista “por que o professor vai ser um técnico e aprender a lidar só com alunos?” Ou quando professora Maria Emilia Porto se coloca com uma profissional conservadora porque ainda não assumiu “novas formas didáticas”?

Isto não significa que estamos aqui desvalorizando atividades que são básicas de qualquer um que enverede pela História: não é possível que um historiador não leia livros,

artigos, documentos, textos em geral, muito menos que não saiba produzi-los. Esta é a atividade base, de onde se parte.

Acontece, porém, que os oitenta alunos que anualmente se apresentam aos professores enveredarão por caminhos que não necessariamente a carreira universitária. E talvez resida aí um dos grandes desafios: é preciso extrapolar os padrões e modelos a que se acostumaram os professores e perceber que a atividade do profissional de História que esses alunos exercerão pode redundar em algo diferente do que eles, os professores universitários, necessitaram fazer para alcançar seus postos.

A questão da carga horária da Prática como Componente Curricular deveria servir de mote para forçar a discussão sobre a formação de professores/bacharéis para fora do âmbito das disciplinas específicas a cada um, pedagógicas ou profissionalizantes, e transpô-la para as disciplinas de formação histórica: isto significa se perguntar qual a contribuição que devem ter História Contemporânea, História da Arte, História do Brasil, etc. para a formação **geral** desses alunos de acordo com o perfil que se propôs no Projeto e não de acordo com o que se tem por padrão fazer no seu exercício de docente universitário.

De que conteúdo se está falando quando se coloca que “disciplinas como Brasil, Contemporânea devem ter grande conteúdo?” Se for conteúdo relacionado a processo histórico, então não há carga horária que consiga abarcar o que é preciso estudar, a não ser que se esteja cogitando a possibilidade de transformar a disciplina em um tratado. Todas as disciplinas de um curso de História têm grande conteúdo a ser abordado – por serem baseadas em recortes cronológicos que cobrem um largo período de tempo ou simplesmente pelo fato de pertencermos a uma área que acumula reflexões sobre questões de História e de outras ciências humanas desde os gregos do século V a.C.

Trinta por cento de atividades “práticas” só poderiam vir a ser “criminosas” se a maneira como são realizadas se reduzisse ao que se tem feito: seminários, atividades de avaliação, pesquisa bibliográfica, “algo que já está garantido” nas salas de aula, ou que costumeiramente se considera como “atividades didáticas”: exibição de filmes, dinâmicas de sala de aula, etc. Relembrando um trecho já citado aqui de Rosa Silveira, “Quais são os procedimentos indispensáveis para que se apreenda e se produza o conhecimento histórico? É na metodologia da História que se encontra a resposta para esta questão” (2000/2001, p. 61), amplia-se a maneira como se pode encarar esta Prática. É preciso repensar a partir do próprio *métier* do historiador – não só daquele profissional que trabalha na universidade, mas daquele que um dia será, ou seja, qualquer um daqueles alunos – como trabalhar a Prática como Componente Curricular. Isto sim deveria ser algo já garantido em uma disciplina, sem

necessidade de Resolução. Parece, porém, que no final das contas, a defesa do conteúdo em “disciplinas como Brasil e Contemporânea” leva realmente a que seja necessário esse tipo de determinação.

Em relação ao conteúdo, obtivemos ainda uma outra variante a ser incluída nesta equação, em entrevista dada pelo professor Wicliffe Costa. Diz o professor:

Particularmente, eu sabendo da filosofia do PCC, planejei como fazer isso. Mas vejo uma dificuldade muito grande em se levar adiante qualquer coisa significativa em razão da carga horária disponível. Em História Medieval, por exemplo. Duas coisas eu tenho constatado: uma é o desconhecimento de História Medieval. Então é preciso preencher uma lacuna de conhecimento. Porque como você vai exercitar uma prática de ensino se você não conhece o que vai ensinar? E muitos dos alunos são bastante fracos nos conteúdos da História Medieval. O segundo problema é o que se sabe sobre História Medieval. Uma grande tarefa da disciplina é desconstruir certas representações da Idade Média que vêm. Dentro da carga horária prevista para a disciplina, é um esforço desconstruir representações que não se sustentam hoje com a pesquisa histórica na área da Idade Média e aqueles que não conhecem passam a conhecer. Então o tempo da carga horária prevista só dá minimamente pra fazer isso. (Wicliffe Costa, 2010)

E continua relatando como a experiência em uma disciplina de Seminário pareceu-lhe mais exitosa em atender aos objetivos da PCC do que durante a carga horária reservada em cada disciplina para tanto:

Vejo que alguns professores fazem isso em disciplinas isoladas que não estão previstas com a carga horária para essa PCC. O professor Nonato já deu algumas vezes seminários sobre o ensino de história e eu conversei muito com ele sobre isso e acho que é um seminário que atende à orientação do PCC. Eu mesmo no ano passado fiz um seminário sobre o ensino de Idade Média que estou repetindo nesse semestre que tem essa orientação. Aquilo que eu imagino que faria na disciplina de História Medieval eu estou fazendo dentro desse seminário, que é trabalhar os PCN relacionando com a Idade Média. Como levar o conhecimento da Idade Média de acordo com essas orientações em termos de objetivo de ensino, em termos de exploração de documentos, toda a orientação que os PCN prevêem. Então é a disciplina em que eu acho que está se fazendo aquilo que a PCC legalmente prevê. Mas na disciplina mesmo eu não conheço um professor que esteja fazendo isso com sucesso. Eu acho que é preciso repensar essa prática, porque no momento ela está apenas atendida formalmente. (Idem)

Aqui a questão do conteúdo encontra-se ainda mais problemática, visto que nos deparamos com a deficiência dos alunos que entram no curso em termos de conhecimento de processo histórico, já mencionado inclusive no próprio PPP. É legítimo que os professores se preocupem com o acompanhamento de seus alunos, afinal há razão no argumento do professor Wicliffe de que não se ensina o que não se sabe. Mas aí está outro ponto que também passa pela revisão dos objetivos de cada nível de ensino. Se por um lado é algo que remete a problemas que já vêm das etapas anteriores, por outro é uma realidade com a qual a universidade precisa lidar. Ou atem-se aos seus objetivos de formação profissional e produção de conhecimento e portanto utiliza o tempo que dispõe em seus cursos de graduação para tanto, encontrando outras soluções para a solução deste déficit (lembrando que uma parte desta responsabilidade também deve residir sobre os alunos que precisam realizar este trabalho) ou finda por dar um passo atrás, fazendo as vezes do nível anterior.

Neste caso do professor Wicliffe, porém, ao invés da resistência, encontramos uma adaptação, ainda que não totalmente conforme à determinação do PPP, inclusive se assemelhando a uma das outras alternativas que encontraram alguns cursos no estudo de Caimi e Canabarro. Encontra-se presente aí uma atenção às finalidades da utilização do conhecimento neste nível de ensino.

Ainda no que concerne a maneira como essas atividades foram processadas (enquanto “atividades técnicas, didáticas”), pensamos ser importante também colocar em pauta a problematização que professor Renato Peixoto levanta na mesma resposta a nós dada quando questiona “Por que ele vai ser um técnico? Por que ele só vai aprender a lidar com alunos? Ele tem que lidar com o saber histórico.”

A resposta mais óbvia seria a do mercado de trabalho – a maior quantidade de vagas do curso é para a Licenciatura e a docência costuma ser a oportunidade de trabalho mais imediata para os que possuem um diploma de História. Mas, há também uma outra resposta, derivada, na verdade, de uma das perguntas que motivou este trabalho: a quem serve isto que estamos fazendo na graduação?

Porque se a História é um ato educativo, ela sempre servirá a alguém – não só a alunos, mas a um público que necessita ter sua especificidade atendida, ainda que em sua maioria, seja a alunos em salas de aula. “Ele tem que lidar com o saber histórico”: mas ele vai lidar com o saber histórico **para alguém**. Lidar com alunos para o profissional de História, portanto, não significa fazer adaptação de um tema, transpor um conhecimento, saber reger uma classe, etc. Significaria, dentro das disciplinas “nucleares” da estrutura curricular, trazer para si a responsabilidade de se refletir sobre o propósito do conhecimento histórico, tendo em

mente a quem ele vai servir, e sobre sua relação com uma cultura histórica presente fora dos muros da universidade, o que abarca alunos do ensino fundamental e básico tanto quanto comunidades, grupos sociais, movimentos populares, etc., redesenhando o conceito do que seria uma preparação “técnica” para o ensino. Esse é o tipo de discussão que pensamos ser, por exemplo, o que Oliveira (2003) sinaliza quando chama para a formação inicial do profissional de História o debate sobre o direito ao passado. Diz a autora:

O debate sobre o direito ao passado, a ser feito pelos historiadores, torna-se, assim, mais importante porque ele **definirá não só sua formação, mas o que, do ponto de vista do conhecimento histórico, em cada etapa, é essencial que o aluno-cidadão aprenda**. Essa definição não tem nada de uma tutoria dos historiadores em relação aos cidadãos, mas a clareza da necessidade dessa definição por quem constrói e sabe (ou deve saber) como se constrói esse conhecimento e, portanto, a reflexão da possibilidade de aprendizado a partir das fases de crescimento do ser humano, definidos pela psicologia cognitiva. (2003, p. 207. Grifo nosso)

Isso já seria um ponto de partida para ampliar a competência do historiador, bem como fazer com que este conhecimento produzido dentro das estruturas universitárias responda não só aos critérios de publicação ou legitimidade acadêmicas, como colocaria Bourdieu (1993; 2004), mas que se estenda ao resto da sociedade e a como esta se relaciona com o passado. Em atendendo a esse propósito, torna-se desnecessária uma resolução que imponha algo um tanto quanto óbvio: “uma articulação teoria-prática”. O ensino do ofício, como quer Aróstegui (2006) e tantos outros, expresso pela formação teórica e metodológica, se garante quando estas são vistas como atividades inerentes ao conhecimento histórico – quando o ensinar história vira metodologia da história, por exemplo.

Poderia ser também que isto auxiliasse a rever o preconceito intelectual, este sim, existente, que reveste a formação para ser professor.

3.4.3 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e o Papel da Extensão

Os alunos que entram no curso de História da UFRN a partir de 2004 precisam cumprir duzentas horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ao longo de sua graduação, como componente curricular, a fim de receberem seu diploma.

Já no texto do Projeto Político-Pedagógico, há uma espécie de definição prévia sobre o que caracterizaria essas atividades. Temos que:

O currículo prevê, ainda, um total de 210 horas para ‘outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais’, onde se incluirão diversas atividades que o aluno, por livre iniciativa ou por sugestão do curso, poderá desenvolver fora de sala de aula. Essa flexibilização dará ao aluno a oportunidade de aproveitamento **de expressões que traduzem habilidades e competências que um currículo formal não reconhece.** (2004, p. 54. Grifo nosso)

Estas ACC foram acrescentadas ao currículo do curso por determinação da mesma Resolução CNE/CPE Nº01/2002 que instaurou a Prática como Componente Curricular. Poderíamos entender, portanto, que a competência que um currículo formal não reconhece seria justamente o estímulo à participação dos alunos em atividades fora das salas de aula da universidade, promovendo uma inserção e interação na comunidade e, desta forma, otimizando o retorno à sociedade que se espera das instituições de ensino superior, bem como propiciando aos graduandos oportunidades de vivência com a “realidade”.

Formalmente, por determinação do colegiado do curso de História, foi aprovada resolução que descreve as atividades que contam para a integralização desta carga horária. A primeira resolução, aprovada em 2004, foi posteriormente modificada por uma aprovada em 2007. Nesta última resolução, são acrescentadas mais atividades às primeiras.

Enquanto que na Resolução de 2004 contam 06 atividades de ensino; 08 de pesquisa e 06 de extensão; na Resolução de 2007 contam 09 atividades de ensino; 11 de pesquisa e 11 de extensão.

Às primeiras atividades que contavam como ensino (participação em bolsa de monitoria; à participação em projetos de natureza educacional e à produção de material didático), foram adicionados: premiação de trabalho acadêmico de ensino; atuação enquanto

bolsista de apoio técnico ao ensino e participação como auxiliar ou assistente em produção de material didático ligado a instituição educacional pública ou privada.

Em relação às atividades de pesquisa, foi feita diferenciação para a pontuação de horas em projetos de pesquisa do curso de História e de outros cursos; em vez de livro técnico temos “publicação na área de História ou correlata, que tenha sido aprovada por comissão editorial”; o item trabalhos completos publicados em anais é subdividido em âmbito internacional, nacional, regional e local e a atribuição de horas é dada em ordem crescente: 40h para internacional, 35h para nacional e 30h para regional e local, enquanto que na resolução anterior eram contadas 20h independentemente de onde eram publicados os trabalhos. O mesmo vale para os resumos (que em 2004 nem contavam), sendo que a distribuição das horas é 20, 15 e 10 horas, (internacional, nacional, local e regional, respectivamente); contam, em 2007, como ACC, também: premiação de trabalho acadêmico de pesquisa e participação como ouvinte em bancas de História.

No que toca as atividades de extensão, em 2004 contam: participação em eventos acadêmicos, com diferenciação entre os de âmbito internacional ou nacional e os regionais e locais; estágios em instituições públicas ou privadas; atividades de representação estudantil; trabalho em museus, arquivos, etc.; apresentações artísticas e culturais. Para 2007, as principais diferenças são participação em mini-cursos e oficinas; participação como ouvintes em conferências, palestras, etc.; colaborador voluntário em atividades de extensão; premiação de trabalhos acadêmicos de extensão por parte das instituições públicas ou privadas e visitas técnicas a instituições culturais e patrimoniais vinculadas a projetos acadêmicos. (ver Anexo I e J).

Estas foram as atividades incorporadas. A justificativa é a de se oferecer aos alunos mais variedade de atividades para integralizarem as ACC. A quantidade de horas a serem computadas para cada atividade também foi modificada, geralmente para mais. Foi também estabelecida uma pontuação máxima por atividade cumprida, para não se correr o risco de que os alunos realizassem somente um tipo de atividade.

Para discutir as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, buscamos nos arquivos da Coordenação do Curso de História os registros de como os alunos vinham cumprindo esta carga horária. Concentramo-nos na aferição dos dados dos alunos ingressantes a partir de 2004 e que concluíram o curso nos semestres referentes ao nosso recorte, o que resultou em três turmas: 2007.2 – quando concluíram tanto alunos de Licenciatura quanto de Bacharelado; 2008.1 – só concluíram alunos do Bacharelado e 2008.2 - quando concluíram novamente alunos de uma e outra habilitação.

Colocaram-se diante de nós duas formas de contabilizar as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: uma pela quantidade de horas que cada atividade computava ou outra pela quantidade de certificados.

A princípio, pensamos em processar as informações pela quantidade de horas que os alunos tinham cumprido, pois isto poderia vir a refletir o tempo dispensado nas atividades. No entanto, acarretava algumas dificuldades, a primeira sendo que não necessariamente a carga horária computada representava a cumprida efetivamente nas atividades. Por exemplo, para cada hora de participação em mini-curso, oficina e similares na área de História, ou em área correlata de âmbito regional ou local, contam-se duas na resolução do colegiado. Como saber se um resumo publicado em Anais de congressos ou atividades semelhantes de âmbito nacional de fato conta quinze horas da vida de um graduando, como determinado pelo documento? Estas são determinações em certa medida “arbitrárias”. A distribuição das horas pelas atividades não deixa de servir de base para discutirmos de que maneira se pensa as “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”, mas que apresentava algumas limitações no que toca à quantificação das informações e de como os alunos as vinham cumprindo.

De maneira que então cogitamos a possibilidade de levar em consideração a quantidade de certificados e declarações apresentados pelos alunos à coordenação do curso. Fazer assim nos revelou um número bruto das atividades cumpridas e que, no final das contas, acabou por confirmar as suspeitas que surgiram já quando tentávamos medir as atividades pelas horas. Pois grande parte das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais cumpridas pelos alunos da graduação foi realizada dentro daquelas classificadas como de extensão. Na tabela abaixo, temos os números a que chegamos, dividindo as atividades pelas três áreas em que são categorizadas pela resolução do colegiado:

Turma	Extensão	Ensino	Pesquisa	Total
2007.2	261	13	50	324
2008.1	140	1	5	146
2008.2	250	11	36	297

Quadro IV: Quantidade de certificados por turma e por área. Fonte: UFRN. Coordenação do curso de História. Atas das reuniões de colegiado do curso de História da UFRN de 1998 a 2008. (digitado)

A quantidade de atividades realizadas no âmbito do que o curso de História denomina extensão é tão maior do que as outras, que acaba por fazer corresponder também à relação da quantidade de horas.

Em um questionário enviado pela Pró-Reitoria de Graduação e aplicado aos coordenadores dos cursos que já formaram concluintes no novo Projeto Pedagógico, provavelmente aplicado em abril de 2008 pela posição em que se encontrava em meio aos arquivos, pudemos obter as seguintes informações que confirmaram nosso levantamento. À pergunta: Dentre as atividades complementares, integralizadas pelos alunos concluintes em 2007, o que foi mais priorizado e por que? Ao que respondeu a Coordenação:

A extensão, visto que a maior oferta de ações no DEH-UFRN tem sido os da extensão, principalmente, vinculados ao projeto Melhoria do Ensino de História – 2006 e eventos organizados pelo NEHAD. Observa-se mesmo que as ações de extensão se concentram no DEH, com poucas ações até mesmo no CCHLA, e são ações majoritariamente voltadas para o público interno do curso. (UFRN, Coordenação do Curso de História. Pasta: Colegiado do Curso, 2008).

Igualmente, foi perguntado sobre as atividades menos priorizadas e por quê, ao que seguiu a resposta:

Ensino e pesquisa. A menor oferta de ações é de pesquisa, pois há poucas bolsas ofertadas pelo DEH e pouco interesse em trabalho voluntário entre os alunos. Quanto ao ensino, há poucas experiências, sendo a maior parte de atividades relacionadas a estágio nas escolas estaduais e municipais. (Idem)

Acompanhando o diagnóstico da Coordenação, em um quadro anexo, listam-se as principais atividades cumpridas pelos alunos, às quais comparamos com os certificados entregues, o que podemos afirmar ter sido o padrão para os alunos que concluíram nossos outros semestres:

Ensino	Pesquisa	Extensão
- Estágio em escola do Estado;	- Apresentação de painel em	- Participação em mini-cursos;

- Monitoria na UFRN; - Monitor em aula de campo; - Monitor em projeto de formação de guia de turismo.	Semana de Humanidades; - Apresentação de trabalho em encontro local.	- Ouvinte em palestras; - Monitor de evento; - Visitas técnicas; - Viagem técnica; - Monitor no vestibular; - Estágio no Museu Câmara Cascudo; - Bolsista em projeto de extensão; - Participação em evento de extensão.
---	--	--

Quadro V: Atividades cumpridas pelos alunos do curso de História de 2004 a 2008. Fonte: UFRN. Coordenação do curso de História. *Atas* das reuniões de colegiado do curso de História da UFRN de 1998 a 2008. (digitado)

As Resoluções para Atividades-Acadêmico-Científico Culturais para outros cursos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, como o de Geografia Bacharelado e Geografia Licenciatura e o curso de Letras, também seguem a mesma tendência do curso de História. A separação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão está presente nos três, sendo bastante similares as listagens. Em uma sondagem superficial com os coordenadores desses cursos, obtivemos a informação de que a maior parte da carga horária é cumprida dentro do que seriam as atividades de extensão. De modo que, ao menos com relação às graduações, que competem ao CCHLA, há uma espécie de sintonia entre o que se vem efetivando enquanto ACC.

A partir dessas duas indicações - grande parte das atividades cumpridas ser de extensão, e oferecida pelo próprio DEH/UFRN - colocaram-se à nossa frente algumas questões: as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais têm representado uma inserção dos alunos na comunidade? Traduzem habilidades e competências que um currículo formal não reconhece? Significam uma extensão do curso de História à comunidade?

E ainda voltando às questões de Henry Giroux (1997): O que conta como atividade de inserção? Como as relações, a valorização de determinadas atividades, a hierarquização entre elas influem no perfil que se quer produzir? A quem se destina o produto destas atividades? Como a avaliação, a atribuição de valores às atividades, influi no perfil que se quer produzir e legitima o conhecimento?

Poderíamos começar pelo fato de que o próprio cumprimento destas atividades é tido como problemático pelos professores do curso. Em entrevista com professor Almir Bueno, ex-coordenador do curso, temos a seguinte opinião:

Você acredita que as ACC têm servido ao propósito de integrar os alunos na comunidade?

Na grande maioria não. Eu tive a experiência na coordenação e agora indo pra Caicó, como eu tinha experiência aqui, me botaram na comissão. Também na mesma maneira como os PCC, elas têm sido cumpridas mal e mal, como uma obrigação formal, que os alunos têm que fazer. Muitos acham que ela é excessiva. 200 horas... a gente trabalhou principalmente com os calouros, dizendo “vocês têm que, desde o primeiro semestre, ir participando de atividades, encontros, congressos, simpósios.” Não precisa nem sair... aqueles que não têm tempo. A universidade bem ou mal tá sempre promovendo algumas ações que dão oportunidade pros alunos participarem, mas eles só se preocupam no final. Esse encontro da pós aí tinha 113 inscritos, mas não têm participado muitos não. (Almir Bueno, 2009)

Logo que, junto ao “mau-cumprimento” das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, temos a indicação aí de uma acomodação: cumpre-se o que está ao alcance mais imediato, sendo na maior parte das vezes, exatamente as atividades realizadas pelo Departamento ou pela universidade.

O Professor Renato Peixoto problematiza esta questão. Diz ele:

Você vai ter dois problemas: um que é a comodidade do próprio aluno - o cara trabalha, tem família pra cuidar. Então o que é o disponibilizado pela universidade é o que vai ser procurado. Isso por uma questão de mercado, de uma sociedade que é cada vez mais rápida, que impõe dinâmicas... O sujeito não pode ir na Ribeira participar de um projeto social porque o cara tem que ganhar dinheiro, tem que comer. Então aqui é o lugar onde esse sujeito, que o mercado de trabalho condiciona, vai adquirir essas aulas. Eu não acho nem que seja uma mecânica cruel, mas uma mecânica possível e útil pra essas pessoas porque o estudante em tempo integral é cada vez mais raro. Então o que é possível? É fazer com que isso que é disponibilizado pela faculdade seja cada vez mais abrangente e cada vez mais democrático e eu tenho visto cada vez mais esse tipo de coisa aqui. Você pode muito bem realizar atividades onde o foco da participação compreenda a sociedade que seria o único lugar onde essa mesma sociedade poderia se unir. É a face contrária da coisa. Você pode muito bem fazer na universidade eventos que reúnam parcelas inclusive minoritárias da sociedade que não teriam voz nem representação em lugar algum. Depende também de você estimular os

profissionais de história a que tenham uma visão mais aberta e democrática em relação ao que sejam atividades de extensão. Mas não é um fator limitador nem perverso. Ele pode se bem utilizado, fazer uma atividade melhor do que fora da universidade. E é esse tipo de postura, por exemplo, que eu vejo em certos profissionais entendendo que isso é pernicioso quando não é. (Renato Peixoto, 2009)

Além de trazer à tona uma lógica que é preciso ser repensada na universidade, a da disponibilidade dos alunos que atendem aos cursos de graduação, o professor sugere uma “inversão” na maneira em que se pensa a “extensão”: ao invés de colocá-la enquanto uma saída dos muros da universidade, ele propõe justamente o contrário, trazer a sociedade para dentro da universidade. O que não deixa de significar um diálogo entre os dois.

Pensamos que sobre a questão da extensão – não seriam as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais no final das contas todas atividades de extensão? – a reflexão deve ser proposta não só no âmbito do curso de História da UFRN, mas no da própria instituição e a partir da nossa ciência de referência.

Uma questão recorrente sobre o retorno prático das ciências humanas, por exemplo, é a de que este não seria tão evidente quanto o das outras ciências aplicadas. Haveria menos laboratórios, menos empresas, menos indícios de um retorno “material” à sociedade. No entanto, há quem considere justamente esta especificidade não uma deficiência, mas aquilo que caracteriza nosso campo, pois que nossa lógica deve ser diferente do que alguns chamariam de ciências “duras”. Renato Janine Ribeiro reposiciona este aspecto enquanto força principal das Humanas:

Se a fundação e o funcionamento das ciências humanas são diferentes, o efeito prático do saber adquirido será – também – radicalmente diferente do das demais ciências. [...] O que está em jogo é o seu uso para um conhecimento que tem, de difícil e de essencial, o fato de ser do homem sobre o homem, e que por isso mesmo mescla em seu cerne o conhecimento e a ação, a razão e as paixões. Assim, sua eficácia se dá não no plano da produção das coisas, mas no da construção do mundo humano – indo desde o plano aparentemente individual, o da psicologia, até o plano social. Ora, disso decorre uma dimensão prática do conhecimento em Humanas que não é nada desprezível. [...] Aplicações dessa ordem, quando utilizam um conhecimento previamente gerado e o orientam para a prática, constituem o *output* de Humanas mais próximo do que é a tecnologia, para as demais ciências. (RIBEIRO, 2003. p. 90-91)

Seguindo sua lógica, o que teríamos, nós, historiadores, a dizer sobre o conhecimento que produzimos? Como dialogar com a sociedade a partir do nosso *output*, de nosso instrumental? Qual seria o papel da universidade nesta relação?

Ora, se como dizia Hobsbawm, “O problema para os historiadores é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações” (1998, p. 22), chamemos então a responsabilidade de estabelecer esse diálogo com a sociedade “de equacionar a relação entre conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção de saber, na construção da cultura histórica”, como já ouvimos Joana Neves (2000/2001, p. 46) defender. Isto significaria efetivamente o curso de História, enquanto corpo produtor de algum tipo de conhecimento especializado se posicionando na comunidade, sem que suas ações se restrinjam à caridade ou a uma obrigação social.

A listagem de atividades contabilizadas enquanto Acadêmico-Científico-Culturais refletem a maneira como pensamos o nosso entorno e para que serve o produto de nosso trabalho. Logicamente, não podemos deixar de levar em consideração a realidade posta pelos professores: alunos que trabalham e que têm pouco tempo ou condições para se dedicar a atividades fora do turno de suas aulas.

Mas seriam as atividades significativas para a extensão? De que maneira a grande quantidade de participações em seminários, palestras, encontros sinalizam o que nós historiadores, privilegiadamente alocados nas universidades, estamos querendo dizer à sociedade? E como a estamos ouvindo?

A pontuação de atividades por publicações, resumos, participações em eventos regionais, locais, nacionais parece seguir uma lógica que reproduz os mecanismos de legitimação acadêmica, necessários para funções de socialização do conhecimento, mas ainda carentes no que toca uma extrapolação do círculo das universidades.

Tomemos como exemplo o maior momento que congrega a comunidade dos historiadores atualmente, o Simpósio Nacional de História, promovido pela ANPUH, que teve sua vigésima quinta edição realizada na Universidade Federal do Ceará em julho de 2009.

A quantidade de inscritos, crescente a cada edição (7.000 nesta última), tem levantado algumas preocupações entre os que pretendem participar tanto da Associação quanto do Simpósio. Na mesa redonda “Diálogos Contemporâneos sobre a Profissionalização do Historiador”, alunos de graduação questionaram os componentes da mesa sobre rumores de

que para os próximos eventos estes (os graduandos) não teriam mais nem direito à apresentação de seus trabalhos em painéis. Ao que o presidente da Associação respondeu dizendo ser uma questão precipitada, lembrando que naquele Simpósio haviam criado uma premiação para a melhor apresentação de painel.

Outras ocorrências, como a revelação de um critério de seleção para aprovação de trabalhos baseado na titulação dos inscritos também encaminham a discussão. O “corte” realizado em alguns Simpósios Temáticos teria privilegiado os doutores e/ou doutorandos (atualmente, a única exigência de inscrição para apresentação de trabalho é ser sócio da entidade, para o que basta ser graduado, ou pós graduando, em História, ou que tenha alguma espécie de publicação ou atuação em áreas afins).

Percebamos, portanto, que dentre os próprios associados haveria uma distinção por titulação, apesar de a anuidade que todos – do graduado ao pós-doutor - pagam ser do mesmo valor, sem contar que os direitos e a representação também são (ou deveriam ser) os mesmos. Afinal, a Associação deveria representar a categoria, que engloba os formados em História, sendo a mudança de Associação Nacional dos Professores Universitários de História para Associação Nacional de História, quando aceitou em seus quadros professores de todos os níveis de ensino, considerada inclusive enquanto um episódio de significado político para a entidade (para mais detalhes conferir FONSECA e ZAMBONI, 2008).

Qual tem sido então a real representação da entidade e de seus encontros para com toda a categoria dos profissionais de História, independentemente de hierarquização por títulos? Até onde não estamos ainda amarrados (ou cada vez mais amarrados) a estas convenções? Estamos representando a categoria - todos os profissionais de História - ou privilegiando a comunidade acadêmica?

Este é um exemplo de que na busca pela elevação de pontuação e avaliação, os eventos têm cada vez mais restringido as participações de graduandos e as publicações se fecham cada vez mais para pós-graduandos. Estamos limitando a quantidade de oportunidades com que aqueles alunos podem vir a pontuar suas ACC, por hierarquizar as horas seguindo a mesma lógica dos próprios eventos, reduzindo a importância e o significado da participação destes próprios alunos, na medida em que reproduzimos a classificação dos eventos em locais, regionais, nacionais ou internacionais. Até que ponto a contabilização desse tipo de atividades para os formandos atende a contento o propósito de extensão? Não seriam os eventos locais, organizados ou fruto de mobilização dos próprios alunos mais significativos e, portanto, merecedores “de mais horas” do que os eventos internacionais e nacionais, a muitos dos quais os graduandos só tem acesso enquanto ouvintes? Isto requer uma atenção à especificidade da

graduação, daquilo que realmente está ao alcance dos alunos ou do que pode ser incentivado dentro dos limites que se colocam para a contabilização das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Contrapartidas são necessárias também dos próprios alunos. O envolvimento dos discentes com a vida acadêmica e o seu conhecimento, o entendimento de que o curso de graduação constitui-se em etapa com finalidades e práticas distintas dos níveis anteriores e especialmente a conscientização do papel que cabe à universidade pública na sociedade brasileira precisam fazer-se presentes nos Centros Acadêmicos, nos corredores, nas salas de aula. Quantos são os alunos que conhecem o Projeto Político-Pedagógico de seus próprios cursos?

Por fim, os cursos de graduação precisam pensar sobre como têm atuado no sentido de ocupação e formação para os “novos espaços de atuação do profissional de História” dos quais tanto se fala. Parcerias com setores do turismo, de bens culturais, do ensino (o diálogo com as demais instituições escolares parece ter sido sempre conflituoso), de memória, de eventos, de serviços editoriais, de consultorias precisam ser estabelecidas se existe a pretensão de que o discurso de uma universidade “antenada” com a sociedade saia do papel.

Aí caminharíamos em direção a uma postura pró-ativa e mais completamente imersa naquela matriz de Rüsen (2001), ou na equação de Joana Neves (2000/2001). Precisamos definir nossa posição – ainda que alocada dentro da universidade – em meio às relações que se estabelecem com o passado. E o curso de História precisa ser o instrumento por meio do qual isso se faz.

A configuração dos currículos universitários revela a inserção de medidas visando a que se cumpram melhor as funções que se esperam destas instituições na sociedade. Há uma demanda por maior prática, por uma afinação entre o conteúdo aprendido e a realidade vivida, opções historicamente configuradas por um contexto que exige profissionais comprometidos eticamente com sua ciência e com o mundo. Exige-se a formação de profissionais que saibam lidar com o inesperado, que tenham flexibilidade e criatividade para superar as dificuldades que venham a surgir e que tenham consciência da especificidade e do privilégio de se fazer parte do sistema de ensino superior, responsável por grande parte da produção de conhecimento especializado no país.

Vimos, porém, que na apropriação de determinadas medidas, perduram questões que precisam ser repensadas sob o viés da nossa própria ciência de referência. Como por exemplo, o que seria a metodologia para o ensino de História em nível superior, ou como estabelecemos o diálogo entre a extensão e a História? A partir do momento em que são finalidades de um

curso superior, precisam ser dimensionadas para dentro da formação científica dos graduandos.

Logicamente, cada um desses currículos e medidas carregarão em si as marcas de quem tem a competência para produzi-los. Acreditamos, porém, que há ainda um constrangimento daquilo que se tem por ideal à práticas e rotinas acadêmicas, produtos de um ensimesmamento. O que conta como atividade de inserção, ou a hierarquização de determinadas práticas, legitimando um conhecimento ou outro, finda por reproduzir o que se tem como padrão fazer dentro dos termos de uma carreira universitária, gerando um descompasso tanto entre as intenções da implantação de resoluções, flexibilidade, etc. e o que efetivamente é cumprido, quanto em um hiato no diálogo, que poderia ser feito a partir da própria História, o que é específico de nossa formação e as formas como nos relacionamos com uma cultura histórica que está posta fora dos nossos corredores. Aprofundemos a discussão mais adiante.

4 FORMANDO HISTORIADORES – NA SALA DE AULA

Por ser um dos fatores sobre os quais se consolida o currículo, não à toa listado no Projeto Político-Pedagógico como um dos quesitos a serem repensados, a prática docente vem a ser mais um item sobre o qual nos debruçamos para pensar a configuração de um perfil do graduando em História na UFRN. “Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo” – justifica Gimeno Sacristán em capítulo no qual se dedica ao Currículo Modelado pelos Professores (2000, p. 165). Vemo-nos igualmente obrigados a nos voltar para os agentes do nosso processo – o corpo docente. Optamos, neste momento, por abordar o assunto sob a ótica dos professores enquanto mediadores, o que

[...] significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. (Idem, p. 166),

Sem perder de vista que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (Idem, p. 165).

Os “padrões” os quais se toma como modelos a serem atingidos geralmente se caracterizam pela oposição aos precedentes, esgotados e insuficientes perante as demandas que surgem. É importante, portanto, antes de adentrar nessa discussão, recapitular algumas questões sobre a prática docente nos cursos de História para que fique mais claro de onde vem a discussão que se coloca atualmente.

4.1 Exercitando a Conhecida Mania Parricida

As críticas ao que se passa nas aulas da universidade remontam desde o surgimento dos cursos de História. A respeito do início destes cursos, vários testemunhos dizem que, não

obstante a iniciativa de se fundar esses cursos, esses não necessariamente resultaram em alguma modificação significativa na produção do conhecimento histórico, apesar de a formação para a pesquisa também ser considerada dentro das universidades:

Todos ansiavam por ter um curso superior em que se pudesse não apenas formar professores do Curso secundário ou de Humanidades, mas também especialistas em diversos ramos da Filosofia, das Ciências e das Letras. A erudição carecia de uma base segura e sistemática por falta de formação adequada.” E ainda: “Todas as escolas ou Faculdades da Universidade do Distrito Federal foram fundadas na organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que passou a ser modelo de todas as faculdades cujo objetivo fosse a formação de professores de ensino secundário e normal e servisse aos estudos de alta cultura no terreno das ciências, letras e filosofia. (VIANA in REIS, 1953, p. 72 – 73)

A questão está em que a história ensinada não se diferenciava muito daquela produzida pelos pesquisadores, ocorrendo quase que somente uma transposição de um nível ao outro, tendo em vista que os cursos eram mantidos sob o controle de alguns catedráticos que se atinham ao que se chama de concepção conservadora, metódica, da História.

Na quase totalidade dos estabelecimentos que, aliás, proliferaram, os professores foram recrutados entre os eruditos locais, sem mesmo a formação universitária específica. Sobretudo os professores de História do Brasil, catedráticos de primeiro provimento, que permaneceriam muitos por mais de 20 anos, foram recrutados entre os membros dos Institutos Históricos e das Academias de Letras, não apenas totalmente despreparados como portadores de uma orientação superada. (WESTPHALEN, 1972, p. 38).

Das falas de historiadores que foram estudantes nos anos iniciais destes cursos, deduz-se que a problematização e mesmo as discussões sobre a produção do conhecimento histórico não eram incentivadas, engessando a formação dos novos profissionais que só viriam a conhecer uma “renovação” a partir de alguns casos isolados de professores estrangeiros, ou brasileiros, ou quando estes mesmos assumiram as cadeiras de História, o que certamente não foi um processo célere. A título de caracterização dos cursos de então, temos a seguinte descrição, dada por Eremildo Viana, também professor no curso de História da Universidade do Brasil:

Tanto no Rio de Janeiro como em S. Paulo, os dois centros culturais mais importantes do país, o ensino superior de História Geral se faz por meio de preleções e conferências, acompanhadas de comentários de textos ou documentos, havendo seminários de discussões entre alunos e professores sobre temas previamente escolhidos e estudados. O sistema de seminários tem dado os maiores resultados, pois o aproveitamento dos discípulos se torna cada vez maior. Na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, os professores Delgado de Carvalho (catedrático de História Moderna e Contemporânea) e Eremildo Luis Viana (catedrático de História da Antiguidade e da Idade Média) resolveram escolher para cada período letivo um assunto como centro de estudos, a ser cuidado com maior profundidade, deixando as outras partes normais do programa a seus assistentes. (VIANA in.: REIS, 1953, p.74)

Os cursos superiores de História e Geografia eram reunidos em um só e as disciplinas específicas de História dividiam-se, via de regra, segundo os períodos cronológicos: História da Antiguidade e Idade Média no primeiro ano, História Moderna e História do Brasil no segundo, História Contemporânea e do Brasil no terceiro e, no quarto, as disciplinas de formação didática.

Esse currículo era alvo de muitas críticas. Seria possível aqui preencher páginas e páginas arrolando uma série de depoimentos sobre o período, desfavoráveis ao que se vivenciava nas salas de aulas dos cursos universitários. Já vimos as palavras de José Honório na segunda parte dessa dissertação. Não seria demais, porém, listar algumas das maneiras como ele se refere a estes cursos. Sobre os predicativos do corpo docente, diz que há uma “insatisfação profunda com todo o sistema do ensino da história”, que “os professores que entraram inicialmente fecharam a entrada” e o “baronato feudal que se apossara das quatro únicas cadeiras de História opôs [...] toda sua repulsa à idéia renovadora”, referindo-se a eles como os “senhores catedráticos, donos do ensino oficial da história”; e a Eremildo Viana como “diretor do Departamento de História e Diretor da Faculdade [que] distinguiu-se pela virgindade bibliográfica”. Sobre os concursos para seleção de professores chamou-os de “jogo medieval e obsoleto” e sobre a presença de professores estrangeiros, caracterizou a USP pelo “colonialismo cultural francês em São Paulo”. (RODRIGUES, 1978, p. 431 – 438). Em sendo uma testemunha contemporânea dos primeiros anos dos cursos de História, poderia se dizer que a crítica de José Honório Rodrigues é embaçada por motivos pessoais, emocionais. Afinal, por algum tempo, não fez parte da universidade da maneira como queria: seu sonho de ser convidado a lecionar em uma universidade no Rio de Janeiro não fora realizado - “Nestes trinta anos (de 1939 a 1969) impediram-me de ensinar história aos alunos de história dos cursos superiores.” (Idem, p. 436) “No Rio de Janeiro, só

encontrara oposição”. (Idem, p. 438) - até finalmente tornar-se professor da UFF (Universidade Federal Fluminense), Niterói, RJ; da PUC/RJ e da pós-graduação da UFRJ. No entanto, a competência de José Honório Rodrigues é reconhecida unanimemente, sendo ele um dos grandes nomes da historiografia brasileira, (conferir LAPA, 1981), o que confere à sua opinião seriedade e relevância para o nosso trabalho.

É possível corroborar o que diz Rodrigues com os depoimentos de historiadores que foram alunos nessas primeiras décadas de cursos de História no Brasil. Maria Yedda Linhares, estudante de História da Universidade do Brasil em 1939, recorda que:

Como já disse, tive professores muito bons, inclusive franceses – aliás, é um engano pensar que só São Paulo recebeu professores franceses; nós tivemos aqui uma geração de bom nível, sobretudo geógrafos.[...] Já o mesmo não pode ser dito do restante (alguns professores brasileiros de História) – Helio Vianna, professor catedrático de História do Brasil, era tradicionalista nos cursos que ministrava, limitando-se à leitura de um livro didático de sua autoria; ou ainda Silvio Júlio de Albuquerque Lima, que dissertava ano após ano sobre os feitos de Simón Bolívar. (MORAES e REGO, 2002, p. 26)

Acrescentamos a esses indícios de metodologia de sala de aula o que a aluna do curso de História e Geografia, da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais nos anos de 1957 a 1960, a historiadora Déa Fenelon, relata a seguir:

Em termos acadêmicos, sinto que tenho poucas lembranças que tenham me marcado positivamente nos cinco anos de curso na universidade. Os professores, alguns eram inquietos, questionadores, os que estavam começando carreira. Outros não, eram aqueles que tinham aquela fichinha amarela e davam aulas em cima daquela ficha de 10, 20 anos! [...] havia péssimos professores, não tinham didática nenhuma, e o conteúdo era frágil. Quando fiz um ano em São Paulo na USP, acho que me deu uma dimensão diferente. Tive contato com professores mais importantes, mas era muito acadêmico, muito fechado. (FENELON in FONSECA, 1997, p. 77)

São basicamente, críticas referentes ao pouco incentivo à pesquisa e sua prática, pouca discussão teórica e metodológica, apego aos mesmos temas políticos, biográficos, eventuais, bem como uma metodologia repetitiva e perpetuadora da reprodução acrítica do conhecimento. Obviamente, não se trata de esperar que todos os integrantes de um corpo

docente tenham práticas que impressionem seus alunos de igual maneira. O que nos chama a atenção é a constância das críticas, que se repetem no texto de José Honório Rodrigues e em artigo de Francisco Iglesias, já da década de 70, em entrevistas dadas por historiadores formados nas primeiras décadas de existência dos cursos de História, como já visto, e ainda nos Anais do I Simpósio dos Professores Universitários de História, de 1962:

Julgamos, entretanto, que a experiência de erros e desacertos já nos permite tirar algumas conclusões: 1) a expansão, mesmo desordenada, do ensino superior no Brasil é irreversível; 2) a estrutura atual, em que se consubstanciam privilégios inadequados e aspirações frustradas, obstrui as tentativas de renovação. Os males que os críticos apontam são vários e, entre eles, destacamos: o esquema de Faculdades isoladas, a instituição da cátedra com feudo da cultura, o recrutamento de professores por concurso, a inflexibilidade dos currículos, a padronização de cursos e programas, a ausência de pós-graduação, a rigidez, enfim, do sistema que impede a concentração de recursos para fins de pesquisa com a coordenação entre atividades pedagógicas e as de investigação, e que tolhe, ainda, pelos critérios de expansão quantitativa e qualitativa do próprio ensino e não prepara as gerações para um futuro que se elabora; 3) a duplicidade de funções: formar professores e pesquisadores num mesmo currículo, tem contribuído para que nenhuma das duas seja adequada e suficientemente exercida, mesmo nas mais ricas e mais bem dotadas em pessoal docente. A experiência tem demonstrado, naqueles centros em que ambas estão presentes, a interferência perturbadora de dois objetivos simultâneos no ciclo dos cursos de formação. (LINHARES apud ANPUH, 1962, p. 166, 167)

As falas dos relatores e as intervenções dos outros simposiastas nos revelam que muitos dos problemas diagnosticados nos primeiros anos dos cursos persistiam nos anos 60: a deficiente formação para a pesquisa e para o magistério, a divisão das disciplinas, o perfil conservador dos cursos.

Dentre as exposições, especialmente aquelas que se reportavam às Cadeiras das disciplinas de conteúdo histórico como História Geral, História da América e História do Brasil, muitas vezes caía-se na discussão acerca da delimitação dos recortes temporais e espaciais, como, por exemplo, a reivindicação da separação das Cadeiras de Antiga e Medieval e também as de Moderna e Contemporânea; o quanto de História do Brasil e de História Geral deve ser ministrado, em quantas séries, uma mais que a outra, etc. Este último tópico suscitando bastante discussão entre aqueles que desejavam cursos estruturados a partir da História do Brasil, que precisava ser mais valorizada: “se não conhecermos a nossa própria

História somos candidatos ao suicídio nacional” (ANPUH, 1962, p. 129) e os que defendiam a permanência da História Geral no currículo, remetendo-nos novamente ao movimento de reconhecimento de uma historiografia nacional e necessidade de sua valorização/produção.

Vemos que a concordância em que se devia mudar o currículo, ao menos entre aqueles que se manifestaram e que foram registrados nos Anais, é unânime. Das falas de alguns dos professores, depreendemos também o que se percebia como sendo função das Faculdades e, especialmente, o que deveria ser um pesquisador. Em um período em que se reivindicava a consolidação da pesquisa no país, particularmente no campo da história nacional, é até previsível que o papel do pesquisador ganhe destaque em detrimento do papel relativo ao professor. Ainda que se defenda a necessidade de mais pesquisadores, a formação destes é considerada, por alguns, nos Anais da ANPUH, como sendo uma atividade que não pertence aos cursos de graduação, onde, em verdade, ocorreria um treinamento e não a especialização.

A pesquisa é então produto de uma carreira, de anos de labor e inclusive concebida como atividade de professores universitários, nos moldes dos caminhos percorridos e das experiências vividas por estes. Isto é, os cursos de graduação deveriam então servir para uma pré-preparação para a pesquisa, desenvolvida posteriormente nos anos de especialização e de pós-graduação. Da necessidade de formações diferentes, decorre que aqui a pesquisa é, de fato, vista como uma atividade separada da do professor, inclusive sendo a alcunha de historiador muito mais naturalmente atribuída a quem pesquisa.

Visto dessa forma, não surpreende que a graduação seja compreendida como um período desprestigiado e de menor valor, ainda mais quando sua finalidade é a formação de quadros para o magistério. Não surpreende também que não tenha logrado o seu propósito, o de formar pesquisadores e professores concomitantemente. De fato, não há como ter um curso único enquanto os dois são vistos como duas atuações separadas.

A realidade do curso de História da UFRN em Natal não parece ter estado muito longe deste panorama traçado pelos depoimentos acima. Professor Wicliffe nos auxilia nesta reconstrução:

A passagem dos anos implica em muitas mudanças. É uma trajetória muito grande. Eu diria que a proposta hoje tem avanços como a evolução da própria disciplina História, a evolução da universidade, a evolução do Departamento de História. Isso se reflete no Projeto porque, inicialmente, por exemplo, em minha época, foi concebido por pessoas que não eram em sua maioria profissionais de História. Não tinham tido uma formação específica em História. Eram pessoas que conheciam História por um

autodidatismo. Então hoje o curso de História reflete discussões que estão no campo particular da pesquisa histórica enquanto ciência e enquanto ensino. Comparando eu diria que é significativa essa mudança e ela aponta para uma maior profissionalização, porque o corpo de professores que hoje trabalha no curso de História, eles tiveram uma formação específica em História então são inteiramente diferentes. Há uma ampliação, por que antes o curso ia muito no bem tradicional. Hoje tem um enriquecimento. Antes tinha a linha de História Geral e a linha de História do Brasil, as duas grandes áreas. A isso se acrescentou a História da América, as optativas de História da Arte. E não somente mudou pela ampliação dessas disciplinas mas também a maneira como se trabalha a disciplina. Se antes a História Geral e a História do Brasil tinham um eixo claramente político, no máximo sócio-político, hoje você tem professores que tem uma abordagem que refletem as pesquisas históricas nessas áreas, no campo dessa História Cultural que não tinham antes. (Wicliffe Costa, 2010)

Isto é, o início do curso de História por terras potiguares também seguiu a mesma lógica do restante do país. Mesmo já nos anos 50, aproximadamente vinte anos após a implantação do primeiro curso de História em São Paulo, foi um curso montado por pessoas que a princípio identificavam-se com a área mais por um interesse pessoal e amador do que necessariamente por uma formação. E assim como as críticas que já vimos anteriormente, de Francisco Falcon e José Honório Rodrigues, caracterizava-se pelas grandes linhas cronológicas e pela formação para o magistério:

A ênfase era mais na Licenciatura, porque o Bacharelado em História era mais uma titulação. Quando tinha esse modelo, de obter o Bacharelado na Faculdade de Filosofia e depois ter um ano para obter a Licenciatura, a perspectiva era que o Bacharelado não encerrava. Tinha o título, mas não encerrava a formação profissional. É tanto que depois que foi superado esse modelo de obter o título de bacharel e depois obter a Licenciatura, o curso era de Licenciatura. Depois que foi criado um Bacharelado em específico. No conjunto dos anos a ênfase foi mais na formação do professor de História e a grande ênfase na formação do professor era nas disciplinas pedagógicas. No atual Projeto Político-Pedagógico, esta idéia da PCC pretende romper isso. (Wicliffe Costa, 2010)

Encontramos então as mesmas necessidades de reformulação da estrutura curricular, renovação do quadro de docentes, das abordagens historiográficas e de relação entre Licenciatura e Bacharelado³⁴.

Muitas das questões levantadas pelo I Simpósio Nacional, hoje, podem ser consideradas como tendo sido “solucionadas” durante os anos seguintes. A Reforma Universitária que viria em 1968, bastante “premeditada” durante esse evento, resolveu algumas delas, como a questão das Cátedras e a adoção do sistema de créditos. Aventou-se a possibilidade de uma flexibilidade curricular e também liberdade para que cada Faculdade de Filosofia elaborasse seu próprio currículo; de se quebrarem os pré-requisitos e a rigidez advinda da seriação dos cursos, pontos que se fizeram presentes nas reformas curriculares geradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Figurava também o problema do espaço das chamadas disciplinas pedagógicas em meio às de formação histórica: parece-nos que a situação à época era um tanto quanto mais grave, visto que a distância entre a formação histórica e a pedagógica era, de fato, maior do que a que presenciamos atualmente, especialmente por conta do sistema 3 + 1³⁵.

As discussões da década de 80 apontam ainda para problemas semelhantes: a relação entre ensino e pesquisa continuou conflituosa, o que remete também à discussão sobre a presença de teoria e metodologia da história na formação de professores; a importância da articulação entre ensino fundamental/médio e ensino superior ganha vigor, trazendo em seu bojo a relação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas de formação histórica. Esses tópicos são levantados pelo documento produzido por uma comissão formada por técnicos da Secretaria de Ensino Superior (SESu), professores representantes das diferentes regiões geográficas do país e membros da ANPUH, que empreendeu, de 1981 a 1986, uma Avaliação dos Cursos de História no Brasil, resultando na publicação do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História do Brasil, pela Secretaria de Educação Superior do MEC.

A fala proferida por Déa Fenelon, em 1981, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa, posteriormente publicada na Revista Projeto História, elenca uma série de problemas a respeito da debilidade da formação de profissionais de História no país:

³⁴ Quando foi fundado em 1957, o curso de História obedecia ao modelo 3 + 1, conferindo o título de bacharel ao final dos três primeiros anos e de licenciado ao final de mais um ano de Didática. Em 1973, passaram a ser dois cursos, compostos por um ciclo básico semelhante e ciclos profissionalizantes específicos para cada um. Em 1988, em nova reformulação curricular, as duas habilitações se uniram. Em 2004 temos a situação que já discutimos ao longo desta dissertação. (MEDEIROS, 1987, p. 20).

³⁵ Três anos de disciplinas de História e/ou Geografia, que conferiam o grau de bacharel e mais um ano de disciplinas pedagógicas, ao final do qual obtinha-se o grau de licenciado.

departamentos atomizados; reuniões de formalismo acadêmico; pouca discussão sobre que tipo de profissional que se quer formar; cursos livrescos, confusão entre historiografia e processo histórico. Lista ainda: pouco diálogo entre disciplinas, pouca prática de investigação e pouco incentivo ao questionamento da realidade. Déa Fenelon enfatiza sua preocupação com o conteúdo ensinado nos cursos de História: “a concepção da História com a qual estamos trabalhando e que se exprime nos resultados de nosso trabalho, quaisquer que sejam as técnicas e os recursos didáticos utilizados.” (p. 12). Assim reconhecia que o que se praticava carregava uma concepção portadora da idéia de conhecimento estático e não questionável, uma história linear, acontecimental e progressista, que não atendia à necessidade de se deixar evidentes as ligações entre a história vivida e a produzida, muito menos propiciadora de que os alunos se percebessem enquanto sujeitos ativos da História.

Percebemos através das discussões levantadas quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2001, e também através de textos que abordam a formação de professores, que estas continuam questões candentes no que toca aos cursos de graduação em História.

4.2 Os Agentes Ativos

Na tentativa de buscar o componente que dá vida ao texto do PPP, que de uma certa forma finda por ser homogeneizador, visto falar em nome da coletividade, buscamos ouvir os seres humanos que estão conectados através daquele Projeto, pois são estes que lhes conferem legitimidade ou não, que se apropriam, que os executam, que os remodelam, estendendo o processo para além do documento escrito e buscando o currículo vivido pelo alunos e professores. Recorrendo novamente a Gimeno Sacristán (2000), ao tratar do caráter vivo dos currículos, concordamos quando afirma:

Um campo do conhecimento é, antes de mais nada, uma comunidade de especialistas e professores que compartilham uma parcela do saber ou determinado discurso intelectual, com a preocupação de realizar contribuições para o mesmo. Não estamos frente a uma visão acabada ou frente à crença de estar diante de algo dado e monolítico, mas, pelo contrário, frente a uma comunidade que tem dimensões internas e onde seus membros realizam tarefas que diferem entre si [...]. Nessa comunidade com diferentes encargos se produzem desconexões e falta de comunicação

importantes. Não é fácil encontrar referências nos currículos a esse caráter vivo, histórico e nem sempre coerente dos saberes como campo de atividade humana. (p. 68)

Para o nosso estudo do PPP de História da UFRN, utilizamos como fontes para este propósito diversas manifestações durante a I Semana de Estudos Históricos, organizadas pelo Centro Acadêmico do curso em maio de 2007 e as entrevistas, que constituem um momento privilegiado, através do qual percebemos a polifonia por trás de um documento único (o Projeto Político-Pedagógico) e que nos possibilita buscar este “caráter vivo, histórico e nem sempre coerente” de que fala Sacristán.

Partindo do pressuposto de que não é possível deixar de lado questões sobre a construção do currículo pelo seu corpo docente e de que este, sendo parte de uma instituição de ensino superior, logo portador de determinadas responsabilidades, configura práticas que fazem parte da constituição de um campo científico – campo este dentro do qual os alunos são formados – passemos agora à abordagem de alguns tópicos importantes na execução de um currículo, freqüentemente lembrados quando se fala em ensino superior.

Em texto não publicado, para fins de anotação para uma reunião interna da PROGRAD, a professora Lúcia resume essas questões:

Uma outra fragilidade observada no processo de organização dos cursos refere-se à sua gestão. Na maioria dos cursos há muita dificuldade em acompanhar e controlar o processo de execução do PPC (projeto pedagógico de curso). O pacto coletivo, exigência do projeto pedagógico, ainda não foi transposto do documento para a prática docente. A interdisciplinaridade e flexibilidade, princípios basilares da organização dos conhecimentos nas estruturas curriculares, têm sido inviabilizados pela postura dos professores, que têm o mandato de suas disciplinas, não se dispõem a fazer as mudanças propostas e a rever conteúdos. Ao contrário, se isolam em seus laboratórios, demonstrando que o poder investido ao professor pela cátedra vitalícia, ainda faz parte da cultura universitária. Diante da atitude desses professores, os coordenadores de cursos se vêem impotentes, e as mudanças propostas para reorganização dos currículos permanecem na intenção expressa no documento. Prevalecem as estruturas curriculares rígidas, as disciplinas com um caráter de terminalidade, dificultando a conexão de saberes e práticas na formação do aluno. (SANTOS, s.d.)

Preocupamo-nos em investigar a relação entre os professores no Departamento de História, como norteiam sua prática de sala de aula (em que elementos eles baseiam o exercício da profissão de professor universitário), a relação entre Licenciatura e Bacharelado e, derivando desta discussão, o diálogo com o Departamento de Educação.

4.2.1 Discursos Competentes

Inserindo os intelectuais em uma função no conjunto das relações sociais, e por conta do nosso interesse, falamos do grupo de historiadores que habita o âmbito da academia e vemos que ocupam (ou ao menos advogam para si) o lugar de produtores de conhecimento, como praticamente todas as falas da I Semana de Estudos Históricos não nos deixaram esquecer, e enquanto tais profissionais produzem discursos, constituídos por teorias, métodos e práticas (profissionais, administrativas, institucionais) que justificam a sua posição.

Tomando a noção de discurso competente de Marilena Chauí, segundo a qual:

O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (1989, p. 7).

Derivam deles próprios, os acadêmicos, os discursos competentes (e das disputas entre esses discursos), as teorias, correntes e escolas a que se seguir, a linguagem e formatação específicas dos trabalhos acadêmicos, etc. e também o que se naturaliza como atitudes e perfis esperados dos profissionais de História, externados por uma série de mecanismos que assegurem a continuidade de sua existência, a saber: a própria existência dos cursos de graduação, a regulamentação da profissão, o seu reconhecimento enquanto disciplina específica em meio à área das humanas (livrando-se de qualquer tentativa de juntar-se a uma outra e formar algo parecido com Estudos Sociais, por exemplo) e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em História.

O que Chauí chama de um discurso competente lembra em enorme medida as considerações de Pierre Bourdieu sobre a “disputa pelo monopólio da **competência científica**, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.” (1983, p. 122 -123. Grifo do autor).

Se são os professores universitários de História aqueles dos quais não se questiona a competência científica para falar em nome da História; se são eles que configuram o campo da ciência histórica acadêmica, suas disputas, ou seus discursos legítimos, acabam sendo transpostos para a concretização de uma proposta curricular, como as DCN e os Projetos Político Pedagógicos, visto que são eles os formadores dos novos profissionais. Como são “discursos competentes” sustentados pela conjugação de um discurso historiográfico, teórico-metodológico e epistemológico junto ao discurso institucional da academia daqueles que são competentes para pronunciá-lo, tornam-se também parâmetros para avaliação e julgamento de uma ou outra formação.

A linha de raciocínio da professora Denise Monteiro na mesa redonda da I Semana de Estudos Históricos, intitulada: “Pós-Graduação em História na UFRN: continuidade da formação profissional?” mostra esse imbricamento.

Denise Monteiro: A forma como isso tem sido passado aos alunos de História na graduação e na pós, principalmente na graduação, tem feito com que muitos alunos se perguntem o que estão fazendo aqui então. Eu tenho ouvido isso muito dos alunos de graduação.

[...]

No texto apresentado pelo professor Durval ele aponta a pouca atividade de pesquisa de alunos e professores e a importância dessa atividade, sobretudo na pós-graduação. Correto. Mas eu perguntaria: será que isso não decorre em parte de pessimismo epistemológico e da decorrente perda de identidade da área? Eu perguntaria ainda: será que a apatia dos alunos mencionada por ele não terá aí uma de suas explicações? [...] Na sala de aula que provavelmente o aguarda, lugar privilegiado para o retorno do investimento nele feito, estará ele apto a devolver esse investimento?

As palavras da professora (“A forma como isso tem sido passado aos alunos...” e “pessimismo epistemológico”) se referem a uma discussão que vinha sendo travada, na mesa, entre modernidade e pós-modernidade e o que fundamenta seu questionamento em relação à formação do aluno é justamente a crítica a esta última corrente interpretativa. O critério que a

professora toma daquilo que prejudicaria esta formação passa pela difusão da própria teoria, que não forneceria fundamentos para os futuros profissionais, na medida em que invalidaria as teorias explicativas, prescindiria do método e promoveria um desencantamento da realidade, fazendo com que os alunos se questionassem quanto ao que estariam fazendo ali na universidade, o que leva a professora, por sua vez, a questionar o que todos eles estariam fazendo ali e qual o retorno dado ao investimento público feito neles.

A mesa transformou-se em um debate entre a professora Denise Monteiro e o professor Durval Muniz sobre a definição do que seria a pós-modernidade e quais as responsabilidades do historiador perante as exigências da sociedade: uma disputa pelo monopólio da competência científica?

Profa Denise Monteiro: Uma coisa que me preocupa sobretudo hoje, é que nessa discussão das teorias, teorias, e pouco trabalho de metodologia da pesquisa histórica... é essa questão, essa idéia de que não é preciso provar nada. Cada um escreve o que quer. Não há preocupação com métodos. Não há preocupação com evidências, com provas. Eu gostaria nesse sentido até de... eu até anotei, o Ginzburg. Eu estava falando que eu acho essa postura socialmente irresponsável. O Ginzburg fala no perigo político, são palavras dele, não minhas. O perigo político do que ele chama, a partir de um outro autor, do conhecimento globalizado. Que está ligada a essa questão do neoliberalismo, da fragmentação. O Ginzburg diz: o perigo político do conhecimento globalizado é porque ele implica na fragmentação da sociedade. Hoje os vários grupos, os negros, os gays, as feministas, etc. escrevem a sua própria história a partir dos seus pressupostos e hoje nada precisa ser provado. Então, não se trata de negar conhecimento localizado a partir de sujeitos, óbvio. Mas a questão é tomá-lo como ponto de partida e superá-lo. E buscar os pontos de conexão. Se a gente vai na base de que tudo é narrativa, tudo vale, não precisa provar nada, o historiador não precisa demonstrar nada, não precisa de prova.... vamos pra casa. Que aliás é o que os alunos falam.

[...]

Prof. Durval Muniz: Eu acho que não vai deixar de ser ciência, é que a gente precisa mudar nossa concepção de ciência. A gente não pode parar numa concepção do século XIX de ciência. Como você insistiu várias vezes, as questões, as perguntas e os saberes em História estão remetidos ao próprio presente. Então não há nenhuma surpresa de que a nossa sociedade dita pós moderna, pós industrial ou seja lá o que for, tenha, reivindique determinados tipos de saber que leve a produção de determinados tipos de questões e problemas. E quando você fala por exemplo, de gays, etc. ou mulheres, etc. por que haveria na história sujeitos mais legítimos do que outros?

Profa Denise: Eu não disse isso.

Prof. Durval: Porque parece. Eles seriam sujeitos menores e as Histórias produzidas por eles seriam histórias menores. Por que seriam histórias menores? Porque elas teriam menos possibilidade de incidir inclusive sobre a interpretação da totalidade do mundo hoje?

Ao nosso ver, na medida em que a própria área do conhecimento é posta em xeque para fins de reflexão sobre a função da universidade e a formação dos graduandos, abrem-se caminhos para o funcionamento da engrenagem da matriz disciplinar de Rüsen (2001), que discutíamos anteriormente. Isto é, cumpre-se a tarefa de pensar a finalidade da graduação e, ainda mais importante, o que caracteriza o ensino da História neste nível. Entram então os elementos da teoria e metodologia da História e do **a quem serve a História**; o que abarca sua função e como a professora Denise coloca, o retorno que damos ao investimento feito em nós. Finalmente, a sociedade entra nesta conta e aí, possivelmente, a reflexão sobre o nosso papel enquanto historiadores em meio a uma cultura histórica.

O retorno da História dá-se em outra instância, diferente do retorno mais imediato e material das áreas tecnológicas; dá-se em outro compasso, assim como no restante das ciências humanas. É um retorno de outra ordem, pois que necessita envolvimento com os seres humanos, com seu autoconhecimento, suas estruturas de pensamento, até mesmo sua subjetividade. De modo que é respondendo às carências de orientação, ou partindo destas, que a História dá o retorno ao investimento feito em seus profissionais nas universidades públicas, seja isso em forma de aula, de livros ou de preservação de patrimônio.

Logo que, ainda que testemunhemos duas posturas divergentes em termos epistemológicos e historiográficos, percebemos, ao menos da parte da professora Denise, em cuja fala isto ficou mais evidente, um aprofundamento nas considerações a respeito do seu papel enquanto profissional de uma universidade e, conseqüentemente, a respeito também do que norteia a sua prática. Este compromisso é um dos instrumentos que permite que as divergências entre um e outro professor não caminhem para fragmentar um projeto que se pretende coletivo. Permite também o exercício responsável da autonomia intelectual, seja optando por uma concepção de ciência ou outra. Em meio a problemas relacionados com a “individualidade” e a “solidão” em que se trabalha nas universidades, como veremos adiante, seria um alento imaginar que toda a comunidade acadêmica, em qualquer Departamento, se guiasse por esses parâmetros, diríamos, mais ambiciosos.

4.2.2 (Ím)Pares

Não há como prescindir da discussão sobre os pares. Partimos da premissa dos professores enquanto mediadores do currículo e lembramos, portanto, que o envolvimento e a participação coletiva, ou ao menos o reconhecimento de que deveria ser assim, são necessários para a concretização de uma proposta curricular. Logicamente, baseamo-nos em um dos grandes compromissos do Projeto Político-Pedagógico que é o engajamento do seu corpo docente neste novo projeto comum.

Preservando-se a margem de autonomia individual com que cada um pode vir a se relacionar com o currículo, é a partir deste que se constitui uma identidade ao curso, um propósito para os quatro anos que se planejam ali; quatro anos que necessitam ser estruturados sob uma lógica que lhes dê coerência, coesão e continuidade, pressupondo o exercício de uma articulação entre seus integrantes. A maior parte de seus objetivos, inclusive, é listada enquanto sendo de competência de todos, como coletividade.

No entanto, as evidências que tivemos indicam que neste sentido, há algumas questões que precisam ser pensadas. Trabalhemos a partir dos depoimentos.

Quando perguntamos ao professor Almir Bueno, coordenador do curso de História, no período de 2007 a 2009, sobre como percebia o envolvimento dos professores na implantação do novo projeto, obtivemos a seguinte resposta:

Primeiro que poucos conhecem o próprio projeto e às vezes é bem generalizado, poucos conhecem o próprio Projeto (Político Pedagógico). A gente teve oportunidade de ver isso na avaliação embora ele tenha sido algo que originalmente foi uma discussão que envolveu todo mundo. Sempre na parte da confecção do projeto, da concepção, aí fica uma comissão, são poucos professores. (Almir Bueno, 2009).

A condição de ter sido coordenador do Curso confere-lhe uma posição mais privilegiada na avaliação deste envolvimento, dadas as suas atribuições da supervisão e avaliação didática deste, de presidir a todas as reuniões do Colegiado, cujas competências são as de estabelecer as diretrizes e os objetivos gerais e específicos do Curso; deliberar sobre a elaboração e/ou atualização do Projeto Político-Pedagógico, evidenciando a ordenação e a sequência das disciplinas, obedecidos os conteúdos e a duração fixados pelas normas

específicas; e de opinar sobre assuntos de interesse didático-pedagógico relativos ao Curso (CCHLA, 2006, p. 13).

De qualquer forma, a título de conferir a informação, colocamos novamente a mesma questão para outra professora do Curso que nos respondeu da seguinte maneira:

Em relação a como o coletivo constrói isso, eu só posso te responder de duas maneiras. Uma eu não poderia responder. A gente não tem, eu não sei se é algo geral, mas eu tenho a impressão que é uma dificuldade que todos os professores devem ter, mas a gente não tem o olhar sobre o outro. A gente não conhece o nosso colega, não sabe como eles dão aula, a gente nem entra numa sala de aula, porque não tem clima inclusive pra isso, nós não temos, nem práticas coletivas, não dividimos cursos. É tudo uma prática institucional em que nós não conhecemos um ao outro. A menos que você seja um professor dado a fuxicos... que eu acho isso absurdo, imoral, se isso acontece acho que tem que ser repreendido mas é a única maneira de você saber como os outros se comportam. Não são dados capazes de formar uma opinião geral de como os outros trabalham com o PPP. Acho que a gente tem um quadro de professores muito bem formados, bem preparados, mesmo os professores mais antigos, tradicionais, que não se atualizaram, não passaram por um processo inclusive político intelectual dos últimos quinze anos, mesmo eles têm seus méritos porque são bons explicadores de coisas. Nem isso eu diria que seria um dado negativo pra que o PPP fosse aplicado. Potencialmente, portanto esse projeto pode ser aplicado porque temos quadros pra isso. Teoricamente, a gente vê o currículo e a atuação deles e todos estão trabalhando. A gente não tem é informação sobre o outro, a gente inclusive não lê os livros dos nossos colegas. (Maria Emilia Porto, 2009)

Vemos a resposta da professora Maria Emilia Porto agravando ainda mais o quadro. Na medida em que afirma não poder sequer emitir uma opinião sobre esse envolvimento, colocam-se agora duas questões a serem pensadas: não só o desconhecimento do corpo docente em relação ao PPP, como também a relação de trabalho entre os professores em geral. Qual o sentido de coletividade na construção de uma proposta pedagógica neste contexto?

Atentando para o fato de que se poderia alegar que estas são falas individuais, partindo de um ou outro professor, e que seriam consequência das relações de forças dentro dos meios acadêmicos, registramos uma situação durante a I Semana de Estudos Históricos que ilustrou essa situação a que se referiram os professores Almir Bueno e Maria Emilia.

Durante a mesa redonda “Perspectivas de Pesquisa em História na UFRN”, composta pelos professores Flávia Pedreira, Raimundo Arrais e Maria Emilia Porto, as falas giraram em torno basicamente de como proceder à pesquisa. O professor Arrais estruturou seu pronunciamento em torno do que entende que deve ser essencial à formação dos

pesquisadores: bom treinamento, como seria uma análise de fontes (ao ler um livro, o aluno precisa atentar para a edição, as notas de rodapé, citações, etc.) e sobre a relação entre a maturidade pessoal e o ofício do historiador. A professora Flávia Pedreira discorreu sobre qual a utilidade da pesquisa para a revisão historiográfica, citando o exemplo de um grupo de pesquisadores no Maranhão que estariam revisando o mito da fundação da cidade pelos franceses. Aqui, a professora mencionou a publicação de um colega de Departamento, professor Durval Muniz, que teria realizado uma revisão historiográfica, desconstrutora do mito da Invenção do Nordeste. Em um segundo momento, a professora alongou-se sobre os obstáculos que encontrou ao efetivar a sua própria pesquisa. A professora Maria Emilia também se ateve ao que concebe como elementos importantes para a atividade da pesquisa: o bom treinamento mencionado por Arrais e o espírito detetivesco e foi quem mais se aproximou do tema da mesa, ao fazer uma reflexão sobre as fontes que havia encontrado recentemente, relacionadas à capitania do Rio Grande, uma reflexão breve, no entanto, visto que declarou não ter muito interesse em estudar uma história local. Ao final, fez um levantamento sobre as possibilidades de acesso a fontes referentes ao período, curiosamente, situadas em solos estrangeiros (Portugal, Itália, Espanha), sendo o exemplo local que deu o arquivo de documentos do Ultramarino.

Vemos, portanto, que sobre as Perspectivas de Pesquisa em História na UFRN pouco se falou, a não ser a partir das experiências próprias de cada um. Naturalmente, a primeira intervenção do público – feita por um aluno da graduação - à mesa foi a seguinte:

As interferências foram bem esclarecedoras e vão contribuir quando a gente for definir os rumos das nossas pesquisas. Mas acho que faltou esclarecer um pouco sobre o que está sendo feito efetivamente pelos professores. Quem já tá no curso pode até ter uma idéia, professor Arrais, professora Flávia, a gente pode ter idéia do que está pesquisando, mas para quem tá entrando, acho importante saber o que efetivamente os professores estão produzindo, quais os projetos que estão sendo desenvolvidos, porque essa é a idéia que a gente tem quando pensa em Perspectiva. Acho que as falas foram muito bem colocadas, contribuem grandemente, mas acho que faltou expor um pouco mais o que os outros professores estão pesquisando. Acho que nisso, deixou muito a desejar.

Ao que foi respondido:

Maria Emília: Eu não vou poder dar os dados de uma maneira completa, eu começo e os colegas completam. Temos aqui no Departamento duas bases de pesquisa. Uma de História Colonial, coordenada pela professora Fátima Martins Lopes, da qual fazem parte como professores eu e Paulo Possamai e para a qual se inscreveram uma série de alunos, bolsistas e voluntários. Temos uma outra base que se chama Configurações espaciais contemporâneas ...

Arrais: É tão comprido o nome: Configurações Espaciais Contemporâneas, Natureza, não sei mais...

M. Emilia: Bem, perdão. Desculpem, eu acho que todos entendemos não nesse sentido de dados. Seria interessante que tivéssemos levantado os dados. Mas são duas bases de pesquisa. Na base de História colonial eu tenho um projeto cadastrado que é Configurações Espaciais da Capitania do Rio Grande. [...] Fátima tem uma pesquisa muito interessante, tive a oportunidade de ver hoje no GT, mas é trabalhando com a documentação que tá guardada no IHGRN, trabalhando com os termos de verificação... e as... enfim, esqueci o nome da documentação. [...] O professor Paulo, eu não saberia dizer exatamente, mas tem um projeto cadastrado sobre a vida militar aqui. De que maneira a instituição militar se desenvolve e se organiza institucionalmente na capitania. Existem inúmeras outras pesquisas que não estão cadastradas...

Flávia: Nessas duas bases...

M. Emilia: Isso. Tou falando agora dessas duas bases, mas agora me reporto a outras pesquisas anteriores, acabadas, outras em andamento, paralelas a essas. [...] Existe toda uma pesquisa cadastrada dentro do núcleo institucional da UFRN e existem outras que a gente acaba se envolvendo paralelamente ...

Arrais: A base que é coordenada pelo professor Durval, da qual eu faço parte junto com professor Almir (Bueno), Hélder (Viana), Renato (Peixoto) e os orientandos da gente, daqui a um ano a gente tem intenção pra construir uma base pra trabalhar com essa questão das cidades.

Flávia: Eu faço parte de uma base de pesquisa fora do Departamento de História. Meu trabalho de pesquisa é do Departamento de Antropologia, exatamente por esse meu pé na interdisciplinaridade. [...] Quando eu voltei do doutorado, quem me convidou foi Julie Cavignac e Luciana Chianca pra participar da base delas porque meu trabalho não se encaixava nas duas únicas bases do Departamento.

M.Emilia: Denise também faz parte da base de pesquisa em História Colonial e a pesquisa dela é sobre políticas de terras no Rio Grande. Eu não saberia dar mais detalhes, mas acabo de pensar aqui que seria interessante se produzíssemos um texto, um documento ...

Flávia: Um folder.

M. Emilia: Isso, dando conta das pesquisas pra que vocês conhecessem e tivessem uma dimensão mais exata.

Fica claro depois desse trecho que, de fato, o conhecimento sobre o trabalho dos outros – ainda que pertencentes à sua mesma base de pesquisa – é limitado. A professora Maria Emilia Porto se expôs mais ao tentar descrever o trabalho dos colegas e admitir que não tinha essas informações, mas os outros dois participantes não contribuíram muito, a não ser falando de suas próprias bases. Ficamos com a impressão de que nem mesmo ocorreu aos debatedores que a intenção do tema da mesa fosse focar naquilo que o corpo dos professores estivesse produzindo em termos de pesquisa. Se isso ocorreu a eles, obviamente a intenção não foi levada adiante.

Quando se fala em trabalho em grupo, é preciso considerar que isto significa ir além da reunião em um mesmo ambiente e de uma determinada quantidade de pessoas que compartilham alguns espaços ou serviços comuns ou que precisam se encontrar para cumprir algumas tarefas. Parte-se do pressuposto que trabalhar em grupo, neste caso em uma universidade, é compartilhar um compromisso, compartilhar determinadas metas e propostas. Isto faz com que a tarefa de elaboração de um novo Projeto, por exemplo, seja vista menos como uma tarefa burocrática do que como a oportunidade de se configurar uma identidade e também de se fazer ouvir. Em se procedendo assim, constitui-se um sentimento de pertencimento e de comprometimento com algo que extrapola somente as suas atividades individuais, inclusive levando a que, mesmo a natureza das questões postas, ultrapasse os limites das dificuldades técnicas, de nível individual, tornando-se viável e efetiva, por exemplo, a criação de oportunidades para a discussão do perfil de profissional que se quer formar, ao invés de se restringir a discussões somente de caráter administrativo.

Não parece ter sido este o caso da UFRN. O fato, onde se constata o desconhecimento do PPP por uma parte do grupo, indica que o processo de elaboração do currículo novo não significou necessariamente o engajamento coletivo do corpo docente, provavelmente devido à

maneira como foi executado. Na segunda metade de sua fase de elaboração, a discussão era empreendida por uma comissão que levava as reformulações ao Colegiado, a quem competiu a aprovação da proposta, favorecendo talvez que os diálogos se restringissem a aspectos técnicos: quebra de pré-requisitos, divisão das disciplinas, quantidade de horas, etc. Um trecho da fala da professora Maria Emilia Porto revela ser esta não só uma ocorrência do período de constituição do novo currículo, mas inclusive uma prática institucionalizada:

Em relação a separação da Licenciatura e Bacharelado nunca foi uma coisa que me agradou propriamente, mas na ocasião da elaboração desse projeto, eu não participava do colegiado. E as discussões mais detalhadas, mais intensas elas se dão no âmbito do colegiado e depois vão pra plenária e as plenárias de departamento não são propriamente o melhor lugar pra debate, contraditoriamente. É onde as pessoas menos discutem as coisas, onde você tem menos possibilidades de colocar teus argumentos. Por particularidade da época, históricas mesmo, existe uma tendência muito grande à despolitização. Então a plenária de departamento é um momento final. É só para o corporativismo se manifestar e as coisas se fecham. Não é o lugar mais adequado ao fim e ao cabo pra você colocar uma discussão que supostamente foi levada com intensidade em outra instância. Eu não recorro exatamente a posição que eu tomei na ocasião mas não era uma coisa que me agradava. (Maria Emilia Porto, 2009)

O fato de o novo currículo ter sido empreendido por um grupo apenas dentro do quadro de professores não isenta os outros de que se interessem pela discussão, mesmo em plenária. Afinal, é um projeto que envolve a todos. Somos levados, então, a concluir que, por ser difícil a constituição de um movimento coletivo que compartilhe alguns significados comuns, vê-se prejudicada a promoção de discussões mais amplas – as margens dos problemas continuam estreitas e, logo, suas próprias resoluções. É por isso que o formalismo se manifesta, visto que fica difícil construir uma visão de enfrentamento coletivo das situações, fazendo com que se subproveite a existência e o funcionamento das instâncias que existem especificamente para esse propósito.

Institucionalmente, existem nas universidades espaços criados para fins de deliberação coletiva. Se tomarmos somente o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, temos o Conselho de Centro “com funções deliberativas, normativas e consultivas, sobre matéria acadêmica e administrativa” (CCHLA, p. 4); o plenário de Departamento e o Colegiado do curso (lembrando que há também as bases de pesquisa, reuniões de área,

projetos de extensão, por exemplo, que poderiam propiciar esta articulação, sem contar com a convivência cotidiana entre os professores). Em sendo uma oportunidade de promoção da integração do corpo docente, a constatação de que, “contraditoriamente as plenárias não são o melhor lugar para debate” traz consigo alguns alertas, que se agravam quando da segunda constatação - a de que tampouco as reuniões de áreas são realizadas.

Temos duas questões: ou a estrutura proposta pela universidade é equivocada, e deveria ser repensada, ou esses instrumentos têm sua função dirimida por se restringirem a algumas formalidades: aprovação de nomes dos professores para bancas examinadoras de processos seletivos, aprovação dos planos de trabalho dos docentes; de pedidos de afastamento do pessoal docente e técnico-administrativo para participar de cursos, etc. Percebemos então uma naturalização na maneira como se encaram estes momentos, levando ao não-questionamento das estruturas coletivas e de si próprio enquanto integrante de um Departamento acadêmico.

Onde então se realiza a troca de experiências, de idéias e visões de mundo, que contribuiria sobremaneira para o exercício docente nesta etapa de ensino, visto que o modo como se dá a formação de professores universitários carece, em certa medida, desse tipo de reflexão e experiência?

Por outro lado, dispomos da fala do professor Renato Peixoto que traz alguma nuance à opinião do professor Almir Bueno sobre o envolvimento dos professores no PPP. Diz ele que:

Um projeto comum tem que incorporar a multiplicidade. Qual o interesse de você participar de uma discussão onde você não tem voz? Isso é um contexto social que nós vivemos na ditadura. Muitas vezes essas falas que você ouve são motivadas por determinados pontos de vista que, no caso o sujeito que enuncia gostaria que tivesse sido endossado. O que eu tenho visto pelo menos nos últimos tempos, daqui, que eu posso falar, é uma discussão salutar. No sentido de brigas por conta de determinadas posturas ou posicionamentos, agora não necessariamente é uma postura e posicionamento que alguns setores gostariam de adotar. Eu acho que aí você tem uma tensão a ser analisada. Lógico, você tem outros pressupostos que tem que entrar nessa conta, você tem profissionais que estão a beira da aposentadoria, que não são motivados pelas mesmas coisas que os profissionais mais jovens, você tem grupos que se dedicam à pesquisa, tem grupos que não têm a pesquisa no seu contexto. Então é um campo de forças verdadeiramente, mas eu quero alertar pra isso, que essas falas são falas a partir de lugares, de representações. Dizer que não tem pessoas incorporadas ao projeto, aí você leia a partir de outro ponto: são pessoas não motivadas pelo “meu” projeto, pela maneira como “eu” gostaria que isso fosse conduzido, mas eu gostaria de dizer que isso é utópico, na medida em que

difícilmente você vai ter um PPP ideal. Você vai ter um PPP que é resultado de um campo de forças. Onde muitas vezes ele vai ser impedido ou outras forças vão ser impedidas de aflorar. Então como a gente vai apelar? Na guerrilha, trabalhando nas margens, comendo pelas bordas. Você não concorda? Tudo bem. Não tem voz? Vamos fazer de outra maneira. Acho que essa coisa é sadia, é uma individualidade, desde que você não seja corrosivo ao extremo. Se você lutar pela qualidade pelo ensino, por uma visão, mas não se pautar pela ausência, pela falta, pela não transmissão do conhecimento, tem que respeitar todos os pontos de vista, desde que eles tenham como móvel essa formação, formar profissionais. (Renato Peixoto, 2009)

Há no raciocínio do professor Peixoto uma dose de razão: é possível que se veja o não-envolvimento dos professores no PPP como um não-envolvimento no projeto de um ou outro grupo. Retomando Bourdieu (1983, 2004), para quem é necessário levar em consideração as disputas sobre o conhecimento e a acumulação de capital científico, as práticas individualistas tendem a aprofundar a tendência ao confronto e resistência a posições das quais se discorda e ainda mais a distância entre os pares. Parece-nos, porém, que é exatamente o exercício da individualidade que permite uma fala como a do professor Renato Peixoto. Neste trecho, ele classifica as discordâncias que possam existir como resistência. Esta postura talvez seja mais evidente porque este foi um professor que entrou no Departamento com o Projeto já em andamento, no ano de 2006. Logo, é mais “natural” que rebata as considerações sobre o não-envolvimento do grupo na aplicação deste novo programa, inclusive utilizando o argumento de que não participou do processo. Mas a tendência ao individualismo verá sempre no outro o confronto, a resistência, a contraposição.

Portanto, nos perguntamos se não se está envolvido no projeto de um ou outro grupo, em quê se está envolvido?

Um projeto controlador e rígido cerceia a autonomia, este espaço de exercício da individualidade saudável como coloca o professor, e finda por estimular, de fato, atuações individuais, solitárias. A idéia de flexibilização curricular, por outro lado, cria oportunidades para a inclusão da multiplicidade, defendida por Renato Peixoto. Porém, isto não significa que cada um possa empreender seu projeto pessoal. Logicamente, é preciso haver certa margem para a manifestação da subjetividade e da individualidade no processo de criação em que consiste a atividade em sala de aula; isto faz parte da autonomia tão prezada pela universidade. Mas acreditamos mesmo que quanto mais flexível for um projeto, mais intensa há de ser a comunicação e a troca de experiências entre os seus integrantes. Há uma série de

objetivos e de demandas neste PPP que não podem ser atingidos somente em sala de aula, levantados justamente pelas necessidades de flexibilização curricular – a começar pelo conclave à mudança de postura do próprio corpo docente.

As atividades exercidas pelos professores não se restringem somente à sua atuação isolada em sala de aula, tampouco somente à pesquisa. A professora Maria Emilia Porto, durante seu pronunciamento na I Semana de Estudos Históricos, relativiza a maneira como se pode servir à instituição:

É interessante o trabalho em equipe, mas não vejo ele como a solução do problema. Eu me esforço bastante pra trabalhar em equipe mas eu gosto de trabalhar sozinha. Eu gosto de fazer as coisas sozinha. Esse sair da minha solidão pra fazer coisas com os outros é um esforço que eu acho meritório. Dói, mas deve ser feito, mas não é a solução. Deve-se respeitar professores que querem trabalhar sozinhos. É um valor pra tudo, não é só para o que me convém, Nesse sentido o estímulo do professor pesquisador não é só ele incorporar um, dois, dez pesquisadores, alunos bolsistas. Mas o que a partir do que ele produz, ele pode provocar como estímulo. Acho que tem muitas maneiras de você servir a instituição, há muitas maneiras de você pensar institucionalmente.

Não é unicamente no instante em que se dirige a seus alunos durante a classe, ou no instante em que se conduz pesquisas no gabinete, que se está participando de um Projeto. É em um momento e no outro, entre os quais é presumível que haja uma integração, e também durante as atividades práticas de extensão, dentro ou fora dos muros da universidade. Pois esta é a função da universidade, é o que a caracteriza enquanto tal – a integração ensino, pesquisa e extensão – é esta sua missão. Participa-se de um Projeto em todos os momentos em que se produz algo, para o que se requer um propósito comum dentro da instituição. Isso o tornaria supostamente um projeto de todos. No entanto, há circunstâncias, como as evidenciadas nessas falas, que nos indicam que o exercício da atividade docente transferiu-se para um território privado, em que se faz o que está ao seu alcance, sem muito compartilhamento com o resto do grupo. É até possível inferir que uma discussão comum sobre o conhecimento histórico e sobre como congregar um projeto em torno dele para formação de profissionais encontre algumas dificuldades para existir. A conexão entre a história vivida e a história produzida, como defendia a professora Déa Fenelon (1982), dentre

outros, vê-se prejudicada enquanto a atuação profissional permanecer restrita ao âmbito de uma ou duas disciplinas ministradas no curso.

Uma das maiores necessidades que a reformulação do currículo deste curso gerou foi a atualização em relação ao projeto anterior: um ajustamento do perfil de profissional de História ao que pediam as renovações historiográficas e a sociedade. É esta a mensagem da qual partem as mudanças e, portanto, poderia ser esta também a medida pela qual se pautam as questões. Como afirmamos anteriormente: um trabalho coletivo possibilita a colocação de desafios sob uma outra ordem, dimensiona-as para fora do domínio do território individual. O hábito de se trabalhar por conta própria, porém, contribui para a redução da escala do alcance das mudanças. Uma das primeiras perguntas que fizemos à professora Maria Emilia Porto consistia em como ela se posicionava perante as mudanças trazidas pelo Projeto, para a qual obtivemos a seguinte resposta:

Em termos de adaptação aos novos tempos, basicamente, eu apoio, eu estou plenamente de acordo, embora eu particularmente seja mais conservadora em relação a certas práticas didáticas. Hoje mesmo eu já penso ... O fato de eu ser conservadora não significa que não me disponha à mudança, mas pedagogicamente eu tendo a ser conservadora nas práticas didáticas. Eu peço as monografias de sempre porque eu estudei assim e foi bom no sentido de foi bom, deu certo e vou repetir. Mas tenho algumas vezes, críticas ... a certos.. por exemplo, filmes.. o que imediatamente a gente pode associar a mudanças, por exemplo, filmes em sala de aula, eu fico achando um certo desperdício, porque a gente tem aquela carga horária e tem trocentas coisas sempre pra ler e pra estudar. [...] Mas isso tampouco é tudo que significa mudanças, inovações didáticas na reprodução do ensino. Por mais que eu me veja numa postura conservadora, eu gostaria de implementar práticas mais dinâmicas em sala de aula, porque efetivamente acho que a gente tem que assumir que a cultura mudou, essa cultura da juventude, é uma cultura visual e há que ter certas tecnologias pra lidar com isso. Nesse aspecto eu estou de pleno acordo. (Maria Emilia Porto, 2009)

Quando se refere ao que de novo trazia o PPP, “o que imediatamente a gente pode associar a mudanças” consistiu para a professora em práticas de sala de aula. De fato, é o que de mais imediato ela pôde abarcar e resolver. Mas não são essas unicamente as mudanças reivindicadas pelo Projeto. Ainda quando prossegue além do primeiro exemplo, dizendo que “isso é tampouco tudo que significa mudanças”, o lastro no qual a professora amarra seu raciocínio permanece sendo “práticas mais dinâmicas em sala de aula” para atender à

necessidade de “cultura visual da juventude”. Tomemos isso como exemplo daquilo que afirmamos anteriormente – a da redução da dimensão dos problemas que se colocam para o conjunto dos indivíduos que trabalham no curso devido ao fato de procederem a suas atividades de maneira pouco articulada entre si. Não se faz presente o sentido de uma “adaptação aos novos tempos” sob um viés mais historiográfico ou de reconfiguração da sociedade. Com isso não queremos dizer que a professora esteja alheia a estes aspectos, mas que há pouca visão de conjunto ou ampliação de perspectiva. Mesmo o que entende como mudança didática, como a utilização de filmes em sala de aula, pode ser questionado enquanto uma inovação. O recurso de filmes como auxílio didático no ensino de história encontra defensores desde a metade do século XX.

Não está posta aí uma discussão sobre a especificidade do ensino de História em nível superior. Quais seriam as práticas em uma aula de História na universidade? Rosa Silveira lembra a estreita relação entre conteúdo e método no ensino de história, defendendo que seja buscada na metodologia da História a resposta à questão: como ensinar (2000/2001)? Dificilmente a exibição de um filme atenderia a contento aos objetivos de uma aula neste nível, sem que sobre isso fosse extrapolada a questão de alguma maneira: seja discutindo um tema, tomando o filme como fonte, analisando a produção do filme, fazendo-lhe uma interpretação historiográfica. Aliás, como em qualquer outro nível de ensino, o uso de filmes como ilustração é visto com reservas, apesar de praticado.

Donde ressaltamos também a necessidade de a discussão sobre **o como ensinar História na universidade** (importantíssima) ser efetivada através de uma estreita relação com o que expusemos no início do trabalho: a partir das engrenagens que movem a constituição do conhecimento histórico.

4.2.3 Transformando a Carreira em Ofício e Perfil

Retomemos ainda a resposta do professor Almir Bueno acerca da questão sobre como percebia a construção coletiva do novo Projeto. Após afirmar que uma parte do corpo docente mal conhecia o PPP, continua com a seguinte reflexão:

Mas mesmo que conhecessem, acho que isso também vai muito mais além. Aí é muito da concepção que se tem da universidade, ou que prevaleceu de uma maneira hegemônica, hoje menos: Ah, o professor tem autonomia pra desenvolver seu plano de curso, desenvolve da maneira que quer. Um pouco ainda, o resquício daquela coisa da cátedra, que vem diminuindo, mas ainda é bastante presente. Eu vejo um pouco isso: a resistência da própria formação dos professores. Aí é uma coisa que demora muito tempo, às vezes o professor tem uma concepção de ensino aprendizagem que não bate exatamente com o que foi pensado no PPP, já é uma dificuldade. (Almir Bueno, 2009)

Queremos destacar em sua resposta a atribuição desse desconhecimento sobre o PPP e da falta de engajamento à formação dos professores. Sobre essa questão, tivemos alguns indícios nos depoimentos já observados anteriormente, que podem ser aproveitados. Pelas respostas dadas, pareceu-nos que a formação própria de cada um constitui-se em marco de referência para o exercício da docência. Por exemplo, a professora Maria Emilia faz várias referências à sua graduação como referencial para o seu julgamento sobre o que deveria ser ou não bom:

Eu peço as monografias de sempre porque eu estudei assim e foi bom no sentido de foi bom, deu certo e vou repetir.

A minha formação nos anos 80 em relação à Licenciatura e Bacharelado eu achava muito simples e prática e acho que era a solução que devia ser adotada aqui. O estudante entrava para ser potencialmente os dois, só que a opção por ser um licenciado vinha nos últimos períodos quando nós pagávamos determinadas disciplinas na Faculdade de Educação. E quem quisesse concluía, quem quisesse não concluía.

Essa seria minha solução ideal. Por isso que eu digo que ao mesmo tempo possa achar ... por isso ou por aquilo, o fundamento é conservador, que foi a minha experiência que eu achei boa. (Maria Emilia Porto, 2009)

Nisto não há muita novidade: estas são as instâncias pelas quais passaram e que lhes conferiram um ofício e um diploma e, portanto meios para aceder aos postos os quais ocupam atualmente.

Dentre o caráter temporal sob o qual caracteriza os saberes docentes, Maurice Tardif, no texto “Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários”, ressalta três aspectos, o primeiro sendo que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. (2000, p. 13). Os outros dois aspectos referem-se ao fato de os primeiros anos serem decisivos na estruturação da prática profissional e a que os saberes são utilizados e adquiridos no âmbito de uma carreira/socialização profissional. É bem certo que Tardif refere-se, predominantemente, aos professores do que seria o correspondente americano e canadense ao nosso ensino fundamental e médio. No entanto, acreditamos que esta pode ser uma afirmação também válida para o que ocorre com os professores universitários, em especial se nos detivermos sobre as prescrições acerca da formação de professores para o nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre o tema da formação docente para o nível superior afirma que: “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Em sendo assim, seria de se esperar que houvesse algo a respeito do assunto na legislação sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Mas pelo que consta na Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, não há menção acerca disso. De modo que:

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. (VEIGA, 2006)

Em um cenário já marcado pela relação conflituosa entre conhecimentos específicos e pedagógicos, entre teoria e prática, ensino e pesquisa, Bacharelados e Licenciaturas, são os parâmetros de avaliação de produtividade acadêmica que findam por orientar o que seria a atividade docente. Também pensamos ser este um dos fatores que contribui para a afirmação de Miguel Zabala, ao reconhecer que:

Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe de “a ética da praticidade”. (ZABALZA, 2004, p. 103).

O fato de que as atividades docentes podem ser marcadas mais pela repetição de experiências de vida escolar, considerando como ponto chave o momento da graduação, referindo-nos ao exemplo da professora Maria Emília, permite-nos a compreensão de falas como a do professor Almir Bueno, que cita a resistência dos docentes e os resquícios dos períodos de suas formações, como, por exemplo, as cátedras. Da mesma maneira, temos em uma fala do professor Renato Peixoto também fatores para o trabalho dos docentes: “você tem profissionais que estão à beira da aposentadoria, que não são motivados pelas mesmas coisas que os profissionais mais jovens, você tem grupos que se dedicam à pesquisa, tem grupos que não têm a pesquisa no seu contexto.”

É sob essa perspectiva também que podemos entender um pouco do “conflito” de gerações, ou melhor dizendo, a ótica sob a qual a professora Maria Emília vê os professores mais antigos do Departamento, inclusive em trecho já utilizado anteriormente:

Acho que a gente tem um quadro de professores muito bem formados, bem preparados, mesmo os professores mais antigos, tradicionais, que não se atualizaram, não passaram por um processo inclusive político intelectual dos últimos quinze anos, mesmo eles têm seus méritos porque são bons explicadores de coisas. Nem isso eu diria que seria um dado negativo pra que o PPP fosse aplicado. Potencialmente, portanto esse projeto pode ser aplicado porque temos quadros pra isso. (Maria Emília Porto, 2009)

O termo que utiliza, “explicadores de coisas”, já havia sido utilizado quando falava sobre o que norteia sua prática em sala de aula:

Tem uma medida, talvez a mais humilde de um professor, é que ele é um bom explicador de coisas. Então se conseguir explicar bem um certo tema já

tá valendo, já começou a brincadeira e saber indicar onde se encontram informações mais profundas sobre o tema, tanto em termos de documentos quanto de referências (sobre o que norteia sua prática em sala de aula. Maria Emília Porto, 2009).

Apesar de falar com uma certa simpatia sobre o termo “explicadores de coisas”, aplica-o aos professores mais antigos, tradicionais e que não passaram pela renovação dos últimos quinze anos. Ou seja, o termo carrega em seu bojo uma idéia de falta, de uma deficiência de atualização na formação. Ainda mais uma fala na I Semana de Estudos Históricos, posta pela professora Flávia Pedreira, toca a questão:

Eu gostaria de falar que a gente também tem que pensar no histórico, na formação do nosso Departamento. Eu não vejo como uma questão de ter poucas bolsas e esse problema em relação a ter poucas bases de pesquisa no nosso Departamento e em outros Departamentos que estão dentro do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. O Departamento, por exemplo, de Ciências Sociais tem mestrado, e já tem doutorado há vinte e cinco anos. O nosso mestrado tem dois anos. Isso reflete toda a produção - produção que não tinha antes dessa leva dos anos 90 de concursados que entrou no Departamento. Isso é um fato, isso pode ferir a susceptibilidade dos antigos. Mas era uma geração que vinha pra cá pra dar aula e ia pra casa. Hoje em dia a pesquisa e o ensino caminham juntos. E se isso é um fator do nosso Departamento de História, meus pêsames, mas a gente tem que encarar a realidade. Como é que no mesmo corredor, quase, que nós éramos do mesmo corredor, agora estamos em corredores diferentes. Como é que no mesmo Centro temos uma pós-graduação já com vinte e cinco anos e a nossa tem só dois anos, só o mestrado? Isso reflete o histórico do nosso Departamento. Me desculpem os antigos, mas não fizeram pesquisa suficiente, não se preocuparam com isso para o futuro do ensino de História.

M. Emília: É que na época não tinha essa preocupação.

Flávia: E como lá tinha? Há 25 anos?

M. Emília: Mas na historia essa não era a questão. Os cientistas sociais estão no poder há um tempão. Tem que mediatizar isso. (Maria Emília Porto, 2009)

Esta atitude pode ser mais um indício que nos confirma o que diz o título deste tópico: a transformação de uma carreira em um ofício.

Lembrando que a formação dos professores universitários depende, como disse Ilma Veiga (2006), das iniciativas individuais das instituições responsáveis pelos cursos de pós-graduação, estas iniciativas, na maioria das vezes, são compostas pelos estágios-docência obrigatórios realizados pelos pós-graduandos que são bolsistas. Mas não fazem parte do conjunto de componentes curriculares comuns a todos, a não ser que o interessado se voluntarie.

Em sendo, portanto, estes os quesitos que permitem o ingresso nas vagas para professores universitários, não é de causar estranheza que os padrões que se tenha de um bom exercício docente são aqueles pelos quais se passou: a graduação, marcada pelo contexto histórico do período em que foi cursada, as etapas pelas quais se passou – mestrado e doutorado – para finalmente atingir o referido posto. De modo que é sob este prisma que temos uma referência aos professores mais antigos como “explicadores de coisas”, pois não passaram necessariamente por esse processo.

São referidos como professores que não têm interesse na pesquisa – característica dos profissionais mais jovens, que foram formados sob uma outra lógica – justamente a lógica mais recente dos órgãos de fomento à pesquisa, de produtividade acadêmica pautada pela quantidade de artigos que se publica, de bancas das quais se participa, de grupos de pesquisa dos quais se faz parte.

Por conta dos parâmetros dominantes sobre o que seria a atividade do professor universitário, parece ser esquecido, por exemplo, o tempo de exercício da docência em sala de aula a mais que estes professores mais antigos possuem, o que também caracteriza a profissão. Isto não é querer se justificar o desinteresse ou não-familiaridade pela pesquisa de quem não a exerce, lembramos, já que a universidade precisa ter sobre si esta responsabilidade, em sendo lugar de maior facilidade e privilégio para que ocorra a pesquisa. Queremos ressaltar, a fim de evidenciar nossas impressões, o fato de esta identidade de historiador – título dado aos professores universitários, sem contestação - se constituir sobre esses alicerces – não há, e aqui lançamos mão mais uma vez desta expressão, uma ampliação de perspectiva, pois as relações que se estabelecem com outras circunstâncias e atuações, que não a dos “*habitus* científicos” ou são frágeis ou são exceções. Um grande exemplo são as relações entre universidade e ensino básico, fartamente discutidas e criticadas.

Isto nos ajuda a apreender, por exemplo, a dificuldade em se entender e se aplicar a Prática como Componente Curricular, como visto no capítulo anterior, pois não há visão ou

mesmo imaginação capaz de ir além daquilo que se está acostumado a ter como ofício do historiador: o trabalho individual, do qual já falamos, e o círculo acadêmico (além, é claro, das implicações que decorrem de resoluções como essa freqüentemente “caírem no colo” dos professores, culpa atribuída às instâncias superiores, mas também ao corpo universitário, professores e alunos, cuja maioria não se envolve nestas questões). Ou então as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, que acompanham uma classificação muitas vezes seguida pelos próprios professores para fins de progressão de carreira.

De modo que o que sobra aos alunos são as reproduções de *habitus* científicos – como chama Bourdieu (1983). O que conta como conhecimento histórico continua sendo, em grande medida, marcado pelo conteúdo e pelas práticas através das quais ele é trabalhado, pois é em torno disso que se constroem as identidades. Infelizmente, este não parece ser o conteúdo defendido por Déa Fenelon (1982), ou como o abordado por Rosa Silveira (2000/2001), exposto no capítulo 2, nem o conteúdo da matriz disciplinar do Rüsen (2001), específico à formação do profissional de História.

É um conteúdo que reproduz práticas acadêmicas e que limita a formação dos graduandos, pois que restrito a certos parâmetros e círculos, que reproduzem uma “ordem científica estabelecida”, fruto de um campo de forças científicas tanto quanto políticas, cujos árbitros costumam estabelecer as próprias regras do jogo. (BOURDIEU, 1983)

Deste modo, a discussão ganha uma outra dimensão, pois seria necessário rever a formação de quadros para o ensino superior, repensando, portanto, nos programas de pós-graduação, a existência de um interesse mais profundo na preparação e formação para o exercício da docência universitária que ultrapasse os limites dos conteúdos da pesquisa de cada pós-graduando.

Some-se a isso a revisão sobre os processos de formação continuada dentro dos próprios quadros das universidades, de modo que as diferenças entre gerações pudessem ser discutidas e atenuadas, proporcionando uma atualização em termos de objetivos da instituição. Mais uma vez – salvo exceções - acreditamos que o individualismo tende a favorecer a imobilidade e a estagnação, conduzindo ao aumento das diferenças entre os professores, e ainda mais, entre os de “historicidades” diferentes.

4.2.4 A Relação entre Licenciatura e Bacharelado

Sob o risco de soarmos repetitivos, gostaríamos de relembrar a peculiaridade da maior novidade que trouxe o Projeto Político-Pedagógico de 2004 – a separação das duas habilitações, quando antes, a entrada dos graduandos no curso se dava nas duas habilitações forçosamente. A partir de então, já no momento do vestibular, escolhe-se qual habilitação se quer seguir. No PPP há a listagem dos dois perfis, que são diferenciados. Apesar de se reclamar um profissional que seja múltiplo, que esteja atento às demandas que se apresentam a ele, que alie teoria e prática, ensino e pesquisa, projetou-se duas listagens separadas de perfis, competências e habilidades para cada uma das habilitações. É até compreensível, dado que são oferecidas duas habilitações e os diplomas de final de curso “se separam”.

No entanto, os alunos de uma e outra habilitação cursam um mesmo grupo comum de disciplinas, fazendo com que a diferença resida nas disciplinas pedagógicas oferecidas aos licenciados e nas específicas, chamadas de “formação profissional” aos bacharelados. Isto torna possível que, na maior parte das disciplinas, estejam presentes alunos de Bacharelado e de Licenciatura, ainda que estes últimos em maior quantidade (afinal, são vinte vagas para o Bacharelado pela manhã e sessenta vagas para a Licenciatura, vinte no turno matutino e quarenta no noturno). Ou seja, as disciplinas que vão de História Antiga I a História Contemporânea II (sete no total), de História do Brasil Colônia a República II (quatro no total), História do RN I e RN II e História da América I e II abarcam alunos das duas habilitações. As causas para a separação, inclusive, foram apontadas por alguns professores participantes da elaboração do PPP, como sendo de natureza administrativa, para atender às exigências das regulamentações do MEC. Isto nos levou a entender que não necessariamente esta decisão partiu de uma insatisfação dos professores – apesar de termos registrados em ata, quando da discussão do assunto, o pronunciamento de professores que discordavam do modelo vigente e, mesmo atualmente, ainda haver discordâncias, como já vimos em trecho da entrevista com a professora Maria Emília.

Esta condição leva-nos a pressupor que seria necessário um outro tipo de abordagem ao longo deste curso de graduação, voltado mais explicitamente para a tendência que vimos ser defendida por alguns personagens envolvidos na discussão sobre a formação do profissional de história – como nos documentos da Associação Nacional de História ou nas palavras da professora Joana Neves (2005).

É difícil imaginar que alguém conceba que uma mesma disciplina, ao longo de um semestre, seja dividida ao meio para atender a bacharelados por um lado e a licenciandos por outro. Como discutimos, há um lastro que une a formação, o lastro do conhecimento histórico e da compreensão dos mecanismos através dos quais este lastro é constituído, que serve tanto a Licenciatura quanto a Bacharelado, visto que no fundo, seriam um só.

Afirmamos, no início dessa dissertação, que é nosso desejo enfatizar o fato de estarmos trabalhando com componentes curriculares que são específicos do Departamento de História, com aquilo que se costuma chamar de **núcleo duro do curso** – e com suas disciplinas e atividades específicas, porque é também, e principalmente, ao longo destes componentes que se formam os profissionais. O que caracteriza a Licenciatura não são somente as disciplinas pedagógicas e os Estágios Supervisionados, mas todo o conjunto de disciplinas oferecidas ao longo dos quatro anos e meio de curso. O mesmo acontece com o Bacharelado, que não se diferenciaria da Licenciatura por causa das disciplinas específicas: Memória e Patrimônio Histórico, História Oral, etc. O caso da UFRN, em que a maior parte das disciplinas são cursadas conjuntamente, aprofunda ainda mais esta formação integradora. E se nos respaldarmos por aquilo que já expomos aqui, então não se fala em diferença.

Logo, que sobre essa questão não existe outra alternativa a não ser “resolvê-la” no âmbito do cotidiano, isto é, para além desse quesito da estrutura curricular, no planejamento das aulas, na sua execução, através do enfoque trabalhado pelos professores e das atividades que são propostas, como as ACC e a PCC, sobre as quais já discutimos anteriormente.

Dito isso, preocupamo-nos, nas entrevistas com os professores, em abordar esta questão acerca da relação entre Licenciatura e Bacharelado. O julgamento que faz o professor Almir Bueno foi o seguinte:

Eu acho que na verdade, trouxe mais confusão para o aluno e fortaleceu a idéia de que Licenciatura é só ensino, o sujeito vai ser professor no ensino básico, ou então quando entra no Bacharelado já tá destinado pro mestrado e pra pesquisa. E criou-se aquele clima: ah, o curso só privilegia o mestrado, o Bacharelado ou o curso só privilegia a Licenciatura. (Almir Bueno, 2009)

Partindo do pressuposto de que a afirmação do professor é válida (outros depoimentos nos confirmarão esta impressão), como teria se fortalecido a idéia de que Licenciatura é só ensino e o Bacharelado só pesquisa?

Isso se reafirma pelo fato de a maior parte das experiências que os alunos efetivamente têm sobre suas habilitações dar-se no âmbito das disciplinas específicas, uma vez que, como vimos nas atividades integradoras (PCC e ACC), ainda há alguns obstáculos em sua implementação. A idéia de que Licenciatura é só ensino existe porque a experiência com o ensino ocorre quase que unicamente nos Estágios Supervisionados – justamente o componente que “caracteriza” esta habilitação, acabou sendo fortalecida. O privilégio do Bacharelado poderia ser explicado pelo que já expusemos aqui: de uma parte significativa das atividades desempenhadas no curso estarem conectadas a atividades comumente associadas aos pesquisadores e ao que fazem em suas atividades acadêmicas. A leitura, o fichamento de textos e o trabalho com fontes, sendo o mais básico e comum dentre essas atividades (ainda que estes também estejam na base dos procedimentos para o ensino da História, a abordagem que geralmente presenciamos nas aulas é a concentrada nos conteúdos dos textos selecionados).

Pensamos que isto provavelmente se dá por uma incorporação de uma atitude interna de integrantes do próprio corpo docente, que já carrega esta concepção “separatista” inerente ao modo como encara um curso de formação de profissionais de História.

O texto do PPP é categórico ao afirmar que é preciso acabar com a idéia de que quem sabe faz, quem não sabe, ensina, levando-nos a supor uma condição de igualdade entre o pesquisador e o professor, caso se admita diferenças entre os dois. (UFRN, 2004, p. 18). Pensamos, no entanto, que quando o PPP lista os dois perfis, deixa escapar ainda uma visão embutida que tende à valorização de um em detrimento do outro. Vejamos primeiro os objetivos específicos: os da Licenciatura estabelecem: “A formação do professor, que fundamente seu desempenho pedagógico no conhecimento e na investigação voltados para a formação de cidadãos críticos” e os do Bacharelado, o seguinte: “A formação do historiador, pesquisador, ressaltando sua participação na produção e disseminação do saber histórico”. (idem, p. 36).

Aqui nos fazemos a pergunta de Selva Fonseca, citada na introdução, mas de maneira invertida: por que para a Licenciatura só é estabelecido o seu objetivo de formação de professores? A questão em relação ao Bacharelado parece-nos ser um pouco menos conflituosa, visto que com alguma boa vontade poderíamos tomar sua “participação na produção e disseminação do saber histórico” enquanto atividades possíveis de abranger o processo educativo – afinal de contas, a disseminação do saber histórico pode ser, em grande medida, o ensino de História, sob as variadas formas em que se apresenta, dentre elas, no âmbito das salas de aula.

Seguimos adiante no arrolamento dos perfis das duas habilitações. Gostaríamos de ressaltar dois dos objetivos de cada um. O primeiro de ambos é comum: “Conceber a História de modo crítico e criativo, a partir de relações sociais dinâmicas, ligadas ao mundo com o qual o indivíduo interage, na sua dimensão tanto do passado como do presente.” (p. 38; p. 40). E continua, para o bacharel: “Atuar na produção do conhecimento histórico, empregando abordagens teóricas e procedimentos metodológicos adequados, procedendo à crítica das fontes.” (p. 40). E para o licenciado: “Manter-se inteirado a respeito dos rumos que a disciplina toma atualmente, no plano teórico e da pesquisa efetiva, quanto às novas problemáticas, métodos e abordagens.” (p. 39) Ora, “manter-se inteirado” não significa excluir o professor da produção de conhecimento, poderíamos defender. Ou enquadraríamos este uso de termos dentro dos atos falhos? Afinal, “já não se sabe exaustivamente que professores também são pesquisadores?” Acreditamos que pode ter sido um ato falho, mas que deixa entrever ainda a maneira como são concebidas as duas questões. “Manter-se inteirado” remete-nos ao que se costuma dizer sobre os professores do ensino básico – que estes não tem condições de se manterem inteirados com o desenvolvimento da História, esquecendo-se, os que fazem este tipo de acusação, que este nível também compreende um conhecimento histórico escolar específico, que não prescinde do diálogo com a História acadêmica, mas que extrapola a definição de temas ou metodologia novos que esta venha a desenvolver e que, portanto, deveriam ser incluídos no currículos escolares.

O que queremos argumentar é que mesmo se ao longo do texto, haja referência, na maior parte das vezes, ao “historiador” ou ao “profissional de História”, e a que o saber e o fazer – ensino e pesquisa - são duas atividades de igual valor, etc., há resquícios de uma visão que separa os dois: há um ensino e prática para a formação do licenciando diferenciado do que seria o ensino e a prática para a formação do bacharelando.

O professor Renato Peixoto faz a seguinte reflexão:

Você quer ver uma aberração? Por exemplo, nós temos dois campos de atuação distintos. Pelo PPP, você forma historiadores e professores. Mas por que professor não realiza pesquisa? E por que o professor não é dotado de instrumentos intelectuais, já que nossa disciplina precisa de instrumental intelectual? Como e por que um professor não tem instrumental intelectual pra avaliar o livro didático? Avaliar o livro didático não é olhar se o conteúdo tá correto, mas saber o que aquele conteúdo sinaliza em termos historiográficos, de vieses de aproximação. É o tipo de coisa que eu tento enfatizar em disciplinas como Contemporânea: você tá lendo um livro liberal, um livro marxista. Não tou querendo que o sujeito seja liberal ou marxista, quero que ele compreenda o que ele tá fazendo pra que ele mesmo

a partir de uma intelecção daquele material, diga: tou trabalhando com um material liberal, mas sou marxista. Esse tipo de raciocínio que se coloca dentro da visão tecnicista, que é só do historiador, não é do historiador, nós estamos dentro de um campo de saber que é o histórico, onde o professor tem que ser dotado com esses instrumentos. Por que ele vai ser um técnico? Por que ele só vai aprender a lidar com alunos? Ele tem que lidar com o saber histórico. Porque nós estamos perdendo espaço. (Renato Peixoto, 2009)

A quem se refere o professor, quem é responsável pela “aberração”? A quem ele contesta quando coloca a questão: Por que professor não realiza pesquisa? Quem disse isso? Ultimamente tem havido uma série de mobilizações em torno das Licenciaturas, provavelmente o grupo que mais sofre intervenções no conjunto dos cursos de graduação, no que toca resoluções sobre carga horária, que tipos de atividades exercer, quantos Estágios Supervisionados deve haver, e tantos outros Fóruns, etc. Como disse o professor Almir Bueno, “Na verdade a idéia é que esse processo seja duplo. Licenciatura e Bacharelado andam juntos. O professor também tem que fazer pesquisa ... e isso vira um chavão. Mas na prática, isso não se materializa.”

Não é suficiente para atender às necessidades de uma Licenciatura, portanto, que o aluno saiba quais os vieses de aproximação historiográfica de um livro didático. Permaneceremos no “bacharelesco” se nos restringirmos a isso. Importa ponderarmos sobre quais os objetivos da História e sobre nosso papel na discussão sobre o “direito ao passado” que a sociedade e, em consequência, os outros níveis de ensino têm (OLIVEIRA, 2004) e, a partir daí, de que maneira a História Contemporânea que se ministra relaciona-se com essa questão.

Temos ainda evidência de uma outra postura a respeito dessa relação entre Licenciatura e Bacharelado, oriunda da entrevista com a professora Maria Emília Porto, cuja resposta que reproduziremos aqui é um pouco mais extensa. Não recortamos nenhum trecho porque pensamos ser significativa a sua linha de raciocínio na íntegra:

Em princípio, não deveria haver diferença, o perfil deveria ser o mesmo, do bacharel e do licenciado. O problema é que com essa mudança se cria artificialmente esse dois perfis e claro ele vai passar a existir sim, a partir do momento em que isso se institucionaliza e que isso se mantém. Vão existir dois perfis. Me parece que é um perfil que é criado, mas ele já vem enfermo de um problema, a de que o perfil do licenciado é alguém mais fraco, com menos capacidade intelectual muitas vezes. É alguém que decidiu que só quer ser professor. É um perfil que trata com mentiras. Na prática da sala de

aula eu agora, esse ano, comecei a ter uma certa consciência, uma certa compaixão, no sentido positivo, não vejo compaixão ruim, de que uma vez criada essa realidade, existe uma série de alunos que por alguma razão acham que vai ser mais simples, mais fácil fazer a Licenciatura. Então na prática eu começo esse ano, lentamente, a criar uma consciência de que eu tenho que ter naquelas disciplinas que são comuns, uma resposta pra aqueles que se dedicam só à Licenciatura. Então eu pedi, por exemplo, que: fale de tal tema como se tivesse dando uma aula, coisa que nem me ocorreria talvez ano passado. Nas preleções, quando vou explicar alguma coisa, eu sempre tenho no meio do discurso frases do tipo: vocês que assumiram a Licenciatura devem estudar esse tema pra dar melhores aulas. Veja, essa dimensão prática em que eu exercito isso não é propriamente prática. É mais um discurso no qual eu lido com essa diferença, talvez chamando mais pra esse lado da sala de aula do que pra reflexão pura, que eu acho que é o que deveria estar o tempo todo. Em termos práticos da dinâmica de sala de aula não tem tampouco diferença, porque os exercícios são os mesmos, as coisas que se lêem são as mesmas. Não tem nenhuma orientação pra aplicar exercícios didáticos específicos, nunca me ocorre, espero que nunca faça isso. E outra dimensão prática disso, de como isso tá baseado num pressuposto falso, é esse vaivém, os alunos de Licenciatura acabam, voltam pro Bacharelado. Não sei se o inverso é verdadeiro. (Maria Emilia Porto, 2009)

Acreditamos que a professora foi bastante franca em sua resposta. Diagnosticou suas deficiências e apontou os mecanismos através dos quais tenta superá-las. No entanto, apesar dessa atitude, nos parece fazê-la mais por necessidade, e como ela mesma disse, por compaixão, do que necessariamente por uma convicção. Até mesmo porque, ao final, a professora emite uma opinião, dizendo: “Talvez chamando mais pra esse lado da sala de aula do que pra reflexão pura, que eu acho que é o que deveria estar o tempo todo.” Esta contraposição da reflexão com relação ao que seria uma atividade voltada para a sala de aula, evidencia uma maneira de conceber as atividades voltadas para o ensino de história como fora do âmbito da reflexão, pertencentes provavelmente ao que se chamaria de campo do “tecnicismo” ou de reprodução de práticas de sala de aula. Acerca do assunto, nos deteremos mais adiante. Antes, gostaríamos de ressaltar certos aspectos.

Como o fato de a entrevistada reconhecer que só nesse ano, lentamente, faz um esforço na tentativa de dar resposta aos que fazem a Licenciatura, apesar de lecionar desde 1993 em um curso, que no início de sua atuação na UFRN, inclusive, continha a Licenciatura ofertada para todos os alunos (de acordo com o currículo aprovado em 1988). Aqui também podemos dispor de Miguel Zabalza, ao falar da transposição da atividade docente para o território do privado. Por isso é que é possível levar-se dezesseis anos para atentar para uma das habilitações na qual se atua.

E mesmo assim, este é um processo lento, nas palavras da própria entrevistada, e que se aplica praticamente ao âmbito do discurso. Em que medida ajuda alertar os alunos que é importante estudar tal tema para dar melhores aulas? Remetemos, de certa maneira, à mesma situação do se inteirar dos vieses historiográficos de um livro didático – isto é, ainda em menos medida atentar para a Licenciatura, porque formar para o ensino de história não se cumpre sabendo somente quais temas são importantes.

De forma que, assim como nos questionamos sobre quem o professor Renato Peixoto contesta quando considera uma “aberração” a diferença entre os dois perfis, também nos perguntamos a quem professora Maria Emilia Porto se refere quando diz que cria-se artificialmente dois perfis, e que um já vem enfermo. Lembrando que um currículo só ganha vida a partir do momento em que alguém o “cumpre”, adapta, reinterpreta, traz para o seu cotidiano – são as próprias concepções dos professores e dos alunos, que pairam pelos corredores, salas de aula, Departamento e Coordenação do curso de História, que conferem existência e dão significado ao Projeto Político-Pedagógico.

O que queremos dizer é que não há um perfil enfermo ou uma aberração presente fisicamente em algum lugar da universidade que tenha conseguido impor uma visão desta ou daquela maneira sobre o perfil de licenciando ou bacharelado. É até óbvia a afirmação que se segue, mas queremos dizer que quem a constrói somos nós. Portanto, falta reflexão e atitude para nos questionarmos sobre como entendemos as finalidades da universidade, a finalidade da História e, em consequência, a finalidade de um curso de graduação em História e daí a como procedemos à prática.

O título do tópico, a relação entre Bacharelado e Licenciatura, parece não condizer com o seu desenvolvimento – em uma releitura do que escrevemos, percebemos que praticamente só abordamos esta última habilitação. No entanto, re-analisando as entrevistas, percebemos que sobre isso, as respostas que recebemos é que só se voltavam para a Licenciatura. Não houve questionamento do Bacharelado – talvez visto com mais naturalidade e, portanto, alvo menor de questionamento. Afinal, o Bacharelado seria praticamente a reprodução daquilo que fazem os professores fora de sala de aula – leitura, fichamentos, escrita, documentos, etc. Tantas menções à Licenciatura podem ser um indício saudável de que estão se voltando as atenções para este lado, apesar de, como indicamos, ainda permanecerem visões infiltradas de uma incompatibilidade entre um e outro, ou que ainda carregam certo preconceito com o que seria a atividade de ensino.

Falta (mais uma vez) ampliação de perspectiva, projetar-se para fora daquilo que se faz na universidade, em outras palavras, entender que se estão formando historiadores para

exercer tarefas outras que não somente aquelas dos professores na academia. Faltaria também um maior aprofundamento sobre o que tentamos expor no primeiro capítulo – a discussão de um perfil de profissional que tome como eixo norteador não a preparação para um ou outro, mas que, parta da pergunta (A quem serve a História?), cuja resposta é sempre; ao homem, analogia estabelecida pela professora Joana Neves (2004), que utiliza como exemplo a pergunta que fez o Graal se revelar a Percival (A quem serve o Graal?).

Se a História produz um conhecimento educativo por definição, para lembrar mais uma vez a autora citada (Idem), qualquer que seja sua forma de apresentação – uma das pontas da matriz disciplinar que discutíamos – é destinada a um público e precisa ser pensada, portanto, enquanto parte do processo de ensino de História. Se este público continua sendo o dos pares da academia, para os quais se escreve em revistas especializadas, em encontros da área, de fato, voltamos ao círculo que retroalimenta e reproduz as práticas docentes, obscurecendo esta dimensão das finalidades de produção de conhecimento histórico. Por este motivo, é possível arraigar a distinção entre bacharel e licenciado.

Ter em mente este propósito poderia auxiliar na libertação das amarras que nos prendem a um e outro perfil e avançar em direção uma formação que seja realmente libertadora. Esperamos que não sejam necessários outros dezesseis anos para tanto.

4.2.5 Imperialismo e Territórios

Nas Diretrizes Curriculares de História (2002a) está definido que a Licenciatura deverá seguir as Diretrizes para formação de professores do Ensino Básico. Sendo assim, “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”. (Art. 11, Parágrafo único).

Não poderíamos deixar de abordar a relação entre duas áreas de conhecimentos para o caso das Licenciaturas: a do conhecimento específico (História) e a da Pedagogia; talvez o momento em que mais seja evidente a relação de disputa de poder entre os integrantes de um Departamento, de um curso em que o corpo das disciplinas esteja lotado nos Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e o das disciplinas pedagógicas em outro Departamento, geralmente no Departamento de Educação, como é o caso da UFRN. Outras situações são amenizadas, pois os Estágios Supervisionados também estão no âmbito do Departamento de

História (como na Universidade Estadual de Londrina). Para o curso de História em questão, mesmo os Estágios Supervisionados estão lotados no Departamento de Educação.

Ouvimos cotidianamente reclamações por parte dos professores das disciplinas pedagógicas e dos Estágios sobre a pouca importância que é dada à sua área pelos outros docentes – os das que são chamadas disciplinas específicas. Quanto às opiniões desses professores sobre as disciplinas pedagógicas, as queixas sobre a relação entre os dois tipos de disciplinas não são tão frequentes, de maneira geral; mas essas queixas são conhecidas, apesar de não comumente “alardeadas”. Tendo em vista a possibilidade das exceções, o que encontramos nos depoimentos que colhemos foi o seguinte:

A gente sabe que a pedagogia é imperialista e gostaria muito que todos os outros cursos fossem ... claro, não todos os profissionais de pedagogia, mas se pudessem, a História e a Geografia, as Licenciaturas seriam todas lá e o sujeito viria aqui receber um lustre e a gente tá acostumado a trabalhar com esse tipo de aproximação, que compreende essas relações de espaço, poder saber, a gente vê isso na fala dos profissionais. É um jogo de forças. O problema é não abrir demasiado. E eu acredito que o PPP tem essa brecha, uma brecha que pode ser explorada em determinado sentido. (Renato Peixoto, 2009)

O professor coloca muito claramente a questão sob a perspectiva da disputa de poder entre as partes (ao longo de toda sua entrevista, outras avaliações que faz sobre o envolvimento coletivo etc., como já vimos, também são postas desta maneira), o que não deixa de ter sua lógica. O controle da formação de profissionais, a centralidade da área específica do saber e a destinação de recursos são fatores nessa disputa.

Há aí ruídos no diálogo, como colocou Joana Neves, ao comentar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, em citação que já utilizamos na primeira parte deste trabalho. Devido a fatores os quais já mencionamos neste mesmo capítulo: a maneira que se concebe a Licenciatura e a atividade do ensino em História, a transformação da carreira acadêmica em parâmetro para um perfil a ser produzido pelos cursos de graduação - o componente pedagógico é visto frequentemente enquanto tecnicismo, ou questão de prática, separada da reflexão. Vejamos:

Acho que a pedagogia tende muitas vezes a um engessamento, a uma ortopedia do ensino. É um método que tá a frente do problema. Mas mesmo assim, independentemente disso, eu reconheço que há supostamente um saber didático que é controlado pela Faculdade de Educação, ainda que exista um certo imperialismo das Faculdades de Educação que eu também sou crítica mas que tem algumas coisas estabelecidas dentro dessa regra de jogo. Então se eles são os que devem formar nessa área, que seja, mas que o estudante seja livre pra optar e tenha todo o final do curso pra resolver isso. Essa seria minha solução ideal. Por isso que eu digo que ao mesmo tempo possa achar ... por isso por aquilo, o fundamento é conservador que foi a minha experiência que eu achei boa. Eu tive oportunidade de experimentar algumas disciplinas na Licenciatura e ver: ó não gostei, não concluí e assumo o ônus disso. E o ônus disso é que você não se candidata pra certos cargos. (Maria Emilia Porto, 2009)

Evidentemente que há saberes específicos ao campo da Educação – desde estudos sobre a análise das prescrições e da organização do sistema escolar à gestão de classe, aos fundamentos teóricos da educação e de sua relação com a sociedade. E estes precisam ser reconhecidos enquanto elementos fundamentais para a formação de professores. Poderíamos mesmo dizer que também são disciplinas específicas – se nos referimos aos objetivos da formação e não só aos conteúdos. Há outros, porém, que poderiam ser repensados no sentido de se aprofundar a integração entre os dois campos do saber, como é evidente no caso de uma Didática da História, preocupada com a maneira como se constitui uma consciência histórica e como circula o conhecimento histórico, área que já conta com vários estudos. Mas a própria estrutura curricular permite que este tipo de enfoque, específico para uma área de saber, seja prejudicado: não é raro vermos alunos de cursos variados matriculados em uma disciplina de Didática, ou de Psicologia Educacional. Nossa própria experiência enquanto graduanda passou por uma disciplina de Psicologia da Educação III, cuja metade dos discentes eram de História e a outra metade de alunos de Enfermagem.

Enquanto predominar uma visão restrita de História para a formação de seus profissionais, as relações serão consideradas como somente relações de força, eivadas de pré-conceitos e cuja potencialidade de enriquecimento é enfraquecida, pois toda uma seara que poderia ser aberta somente pela consciência do caráter educativo da História – mais uma vez, Joana Neves – é transformada em “saber técnico” e “prático”, formador de “unicamente” professores – como se todos não o fôssemos, em qualquer momento, ou serão consideradas como a forma em que apresentamos a produção de nosso conhecimento.

Disso se alimenta a quase inexistente interação entre as disciplinas específicas e os Estágios Supervisionados. E até mesmo a pouca abertura e imaginação para o exercício de

outros componentes curriculares (PCC, ACC, atividades de extensão) residem nesse estreitamento, na redução do ensino de História a questões de caráter prático e somente de sala de aula, pertencentes “necessariamente” a um outro domínio e, portanto, não problematizadas dentro do nosso próprio campo.

E é disso que se alimenta também o estreitamento da função que poderíamos reivindicar para nós enquanto categoria, frequentemente travando batalhas difíceis de serem ganhas – como a regulamentação da profissão ou da quantidade de carga horária da História no ensino fundamental e médio. Enquanto nos contentarmos com uma forma menos ambiciosa do ensino de História em nível superior, continuaremos conversando somente com nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já faz mais de quarenta anos que comecei a trabalhar como historiador. Nem sempre foi um trabalho fácil, porém valeu a pena. O meu ofício preencheu-me estes anos e deu sentido à minha vida. Porque não é só um trabalho, ainda que também e antes de tudo seja um trabalho, como também o meu modo de estar neste mundo e de lutar com as armas do meu ofício contra todas as coisas que impedem que se realize uma sociedade onde haja, como disse um historiador hoje demasiado esquecido, “a maior igualdade possível dentro da maior liberdade possível”
Josep Fontana.

Chegando ao final do trabalho, talvez por fadiga ou mais provavelmente por tolice, pairou sobre nós o questionamento de sua importância. Tivemos contato e testemunhamos aqui indícios e opiniões dos quais já desconfiávamos anteriormente, sem contar que estaríamos apresentando uma realidade absolutamente familiar aos componentes da banca que o examinaria. Daí que a pergunta: “o que há de interessante no que se tem a dizer nestas páginas?” tenha atrapalhado várias noites de sono. Até o momento em que o óbvio se mostrou com toda a clareza diante de nós: este trabalho, se quer ser coerente com aquilo que propõe, não pode ter como destino final o momento da defesa e os seus avaliadores. Seus destinatários estão presentes em todos os corredores dos cursos de graduação em História de que temos notícia, assim como também estão presentes na sociedade, que confia e investe no que estamos fazendo dentro dos muros das universidades.

Sob o intuito de problematizar a formação dos graduandos no curso de História da UFRN, estamos aqui nos propondo a dizer algumas coisas que impeçam que este curso seja atópico ou legendário, para lembrar algumas palavras de Michel de Certeau (op. cit.) que nos ajudaram nesta empreitada. Isto é, buscamos reconhecer o que funciona ou não, tentando trazer as causas do mau-funcionamento novamente para o âmbito do estranhamento, retirando-as da naturalização a que parecem ter se acomodado.

Isto significou ir atrás de uma discussão que retomasse os objetivos específicos do ensino de História em nível universitário, nos conduzindo por dois caminhos: pela função do conhecimento histórico nesta etapa e pelo como se lida com ele para fins de formação profissional.

Haverá sempre quem discorde das conclusões a que chegamos aqui, mas esta é uma consequência um tanto quanto esperada quando o objeto com o qual se trabalha consiste em

um corpo com vários sujeitos atuantes, um currículo em execução. Apresentarão alguns argumentos, já conhecidos: há sempre muita coisa a se fazer, muitas responsabilidades atribuídas e exigidas do corpo docente; ou há o baixo nível dos alunos ou há simplesmente o fato de que nem todos os professores foram entrevistados para relatar suas próprias impressões. Por isso que tentamos lidar aqui com os assuntos que nos pareceram mais representativos por figurarem com frequência nas discussões sobre o ensino superior: as relações entre os pares acadêmicos, entre ensino e pesquisa, teoria e prática, Licenciatura e Bacharelado que foram, portanto, naturalmente abordados na realização das entrevistas, por exemplo.

Nos perguntamos ao longo deste trabalho quais os mecanismos por trás dos funcionamentos dos cursos de graduação que interferem na formação de novos profissionais, e na produção de novo conhecimento histórico. E para tentar responder a essa pergunta, selecionamos alguns instrumentos e resoluções estabelecidos pelo Projeto Político-Pedagógico de 2004: o exercício da Prática como Componente Curricular, o cumprimento das Atividades Acadêmico Científico-Culturais e provavelmente o mais importante: o que os professores deste curso pensam de tudo isso e como avaliam sua prática.

Buscando as respostas para nossas perguntas, vimos que não há efetivamente uma diferenciação entre o tratamento dado à Licenciatura ou ao Bacharelado. Parece estar claro nas falas dos professores que apesar da separação no papel, sua atuação em sala de aula não acompanhou a mudança trazida pelo novo Projeto Político-Pedagógico. A manutenção de uma estrutura curricular comum e a distribuição dos componentes curriculares pelas duas habilitações pode ter favorecido esta manutenção. Mas também nos pareceu que isto se dá pelo fato de não haver um aprofundamento significativo na reflexão sobre os objetivos de cada uma, especialmente no que toca a formação para o ensino.

Permanecem ainda visões de que esta é uma responsabilidade das disciplinas pedagógicas, ou a de que esta formação é marcada pelo tecnicismo. Quanto ao Bacharelado, pouco é questionado. De modo que o conhecimento histórico parece ser pouco direcionado para uma ou outra formação, e caminha com alguma dificuldade no sentido de algo que integre as duas. Faz-se o que se acha certo, de acordo com os parâmetros de cada um, levando a que seja comum o reconhecimento de que há pouco trabalho coletivo - ao menos de acordo com o que as nossas fontes nos revelaram.

Isto indica que as duas habilitações podem permanecer conjuntas provavelmente mais por força das circunstâncias do que necessariamente por uma atitude pensada e refletida. Se

está presente nos discursos que ouvimos a defesa da formação de professores-pesquisadores, é porque como disse um de nossos entrevistados, isto virou lugar-comum.

Como pudemos perceber ao longo de nossos procedimentos, há um longo caminho do papel à prática e no caso de nosso trabalho constatamos alguns percalços que parecem atravancar este caminho. A Prática como Componente Curricular não tem sido empreendida a contento e ainda passa pelo desconhecimento ou pela resistência de alguns professores. Apesar de ser uma das estratégias de integração entre as duas habilitações, não parece estar servindo para esse fim, tanto por não ser cumprida quanto por ser vista como um espaço reservado para atividades de avaliação ou semelhantes. As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, que deveriam servir para a inserção dos alunos na comunidade, também têm sido cumpridas com alguns obstáculos na medida em que durante o período estudado existiram dificuldades para a diversificação de atividades que os alunos têm que atender, e que continuam a subsistir segundo depoimentos de professores. Isto é, um outro momento em que o curso poderia estabelecer uma relação com uma cultura histórica presente fora dos muros da universidade encontra-se prejudicado devido a fatores de ordem mais pragmática, como por exemplo, os alunos não terem muita alternativa ou oportunidade de cumprir as ACC fora de seus horários de aula.

A maneira como ensinamos o nosso ofício finda por constituir uma identidade que está mais próxima daquilo que atende aos objetivos do que Pierre Bourdieu (1984) chamaria de acumulação de capital científico do que necessariamente de uma função que responda melhor ao papel que poderíamos exercer na sociedade. Sem pretensão de empreender algo como uma caça aos culpados, o que intencionamos evidenciar ao longo deste trabalho foi a lógica que sustenta a formação de profissionais de História dentro das universidades, seja através de como o Ministério da Educação aprova suas Resoluções e as manda executar, ou seja por aquilo que está ao nosso próprio alcance, como a execução de um Projeto Político-Pedagógico que foi elaborado e aprovado pelo próprio corpo docente do curso.

Para quê e para quem serve o conhecimento histórico no momento da formação do profissional de História? A todos, dentro e fora da academia, deveríamos responder. Mas em alguns momentos parece nos ser suficiente somente o que é necessário para nos sustentar dentro da instituição, resultando em um trabalho compartimentado, de alcance restrito às disciplinas que cada um ministra.

Esperamos que este trabalho sirva para aqueles que o lerem como propiciador de um questionamento de nós mesmos, docentes ou discentes e daquilo por que somos responsáveis bem como um questionamento da própria História, dentro ou fora da universidade. Pois foi

em enorme medida para isso que contribuiu a sua realização na nossa própria formação – o da reavaliação de nosso posicionamento enquanto historiadores.

Se nossas reflexões servirem ao menos para isso, então está respondida aquela pergunta “o que há de interessante no que se tem a dizer nestas páginas?” que há pouco tempo nos tirava a paz.

REFERÊNCIAS

Fontes e Documentos

ANPUH. *Diretrizes curriculares dos cursos de História*. São Paulo: s.d. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/document/diret.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

ANPUH. *Documento Final ANPUH*. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.anpuh.org>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

ANPUH. *Anais do I Simpósio Nacional de História*. Marília, 1962.

ARIAS NETO, José Miguel. *Relatório da reunião sobre diretrizes Curriculares realizada na FFLCH – USP em 26/11/99*. [mensagem para lista de discussão de História do Brasil]. Mensagem recebida por: <hbrasil-l@nwcpd2.cpd.ufjf.br> em: 7 dez. 1999.

BRASIL, MEC. Parecer CNE/CES nº 15/2005 de 02 de fevereiro de 2005. *Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em 10 jun. 2009.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena*. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2007.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2007.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História*. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2007.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001. In: ____: *Diretrizes Curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2007.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES Nº 1, de 03 de abril de 2001. In.: *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 mai. 2007.

BRASIL. MEC. *Avaliação e Diagnóstico dos Cursos de Graduação em História*. Documento Final. Brasília, 1986.

BUENO, Almir de Carvalho Bueno. A formação do profissional de História no curso da UFRN. 23 de novembro de 2009. Entrevista concedida a Aryana Lima Costa.

CERRI, Luis Fernando. *Reunião do Fórum de Graduação, VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Mensagem recebida por <lfcronos@yahoo.com.br> em 5 nov. 2009.

COSTA, Wicliffe de Andrade. A formação do profissional de História no curso da UFRN. 08 de fevereiro de 2010. Entrevista concedida a Aryana Lima Costa.

FONSECA, Selva. A formação do professor de História: novas diretrizes, velhos problemas. 24ª reunião da ANPED. Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>. Acesso em 20 set. 2008.

MEDEIROS, Alberto Pinheiro de. O Curso de História na UFRN: trinta anos de existência. “*História – UFRN*”, ano 1, nº 1, p. 17 – 21, nov. 1987.

PEIXOTO, Renato Amado. A formação do profissional de História no curso da UFRN. 09 de dezembro de 2009. Entrevista concedida a Aryana Lima Costa.

PORTO, Maria Emília. A formação do profissional de História no curso da UFRN. 21 de dezembro de 2009. Entrevista concedida a Aryana Lima Costa.

SANTOS, Maria Lúcia Ferreira. *Anotações para reunião da PROGRAD*. Natal, RN. s.d.

UEL. Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/pp/index.htm>>. Acesso em: 24 mai. 2007.

UFRN. CCHLA. Margarida Maria Dias de Oliveira. *De um Curso d’água a Outro: a Transição Assistida para o Ofício do Historiador*. Projeto de Iniciação à Docência, 2007.

UFRN. CCHLA. *Regimento Interno*. 2006. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br>. Acesso em: 20 jul. 2009.

UFRN. Coordenação do curso de História. *Atas das reuniões de colegiado do curso de História da UFRN de 1998 a 2008*. (digitado)

UFRN. Departamento de História. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de História*. Natal: 2004. (digitado)

UFRN. Departamento de História. Novo currículo de História 1988. (datilografado)

UFRN. Plano de Desenvolvimento Institucional (1999 – 2008). Natal: 1999. Disponível em: <http://www.ufrn.br/ufrn/conteudo/universidade/doc_oficiais/anexos/PDI1999-2008.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2007.

UFRN. PROGRAD. *Flexibilização curricular*. Apresentação em powerpoint. 2003. Disponível em: <<http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/forum/forum.htm>>. Acesso em: 07 set. 2007

UFRN. PROGRAD. Relatório de auto-avaliação do Curso de História (PAIUB). 2002. digitado.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In.: PINSKY, Carla B. (Org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155 – 202.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Rio Grande do Sul: ARTMED, 1982.

_____. *Educação e poder*. Rio Grande do Sul: ARTMED, 2002.

ARÓSTEGUI, Julio. *A Pesquisa Histórica: teoria e método*. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193 – 221, ago. 1993.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Mem-Martis: Publicações Europa-América, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

_____. O Campo Científico. In.: ORTIZ, Renato (Org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122 – 155.

CAIMI, Flávia; CANABARRO, Ronaldo. Formação de Professores de História: breves notas sobre os currículos atuais das licenciaturas. In.: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 7, 2009, Uberlândia. *Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Uberlândia: UFU, 2009. p. 1 – 11. CD-ROM.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CANABRAVA, Alice Piffer. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1 – 11, mar. 1981.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. São Paulo: Forense, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia : o discurso competente e outras falas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CHAUVEAU, Agnès. *Questões para a História do Presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado ? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: Educ, 2000.

COSTA, Aryana Lima. *O Curso de História da UFRN e o Projeto Político-Pedagógico de 2004 : discutindo a formação de um profissional*. 2007. Monografia de final de curso (Bacharelado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. digitado.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliane M. Teixeira, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 151 – 204.

_____. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo : UNESP, 2007 (2007b)

CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Edusc, 2003.

DUBY, Georges. *A História Continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: Ed. UFRJ, 1993.

FALCON, Francisco. A Identidade do Historiador. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 17, 26 p., 1996.

FENELON, Déa Ribeiro. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 2, p.7 – 19, 1982.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos : História e Cultura histórica. *SAECULUM* : Revista de História, João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, ano 13, n. 16, p. 83 – 102, 2007.

FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil*. 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. 2. ed. Belo. Horizonte: Autêntica, 2004.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOBBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IGLÉSIAS, Francisco. A pesquisa histórica no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, n. 43, v. 88, p. 373 – 415, 1971.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In.: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 165 – 183.

LAPA, José Roberto do Amaral. *Historiografia brasileira contemporânea: a História em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

LOPES, Sonia de Castro. A Formação do Professor Especialista: propostas curriculares para o curso de História na UDF. In.: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e LOPES, Sonia de Castro (Orgs.). *A Universidade do Distrito Federal (1935 – 1939): um Projeto além de seu Tempo*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 129 – 151.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MASETTO, Marcos T. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

MATOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *Revista O estudo da História*. n.3, Lisboa, A:P:H, 30p., 1998.

MORAES, José Geraldo Vinci de. e REGO, José Márcio. *Conversas com Historiadores Brasileiros*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143 – 162, 1993.

NEVES, Joana. A Graduação em História – etapa do ensino de História voltada para a formação do professor/pesquisador. In.: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 76 – 81.

_____. O Ofício do Historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz. In.: FLORES, Elio. e BEHAR, Regina (Orgs.) *A Formação do Historiador: tradições e descobertas*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2004. p. 17 – 28.

_____. A Formação do Professor de História no Brasil. In.: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira e SCOCUGLIA, Afonso Celso (Orgs.). *Educação e História no Brasil Contemporâneo*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 37 – 62, 2003a.

_____. Reflexões sobre o Ensino de História: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. *Revista História e Ensino*. Londrina, vol. 9, p. 157-170, 2003b.

_____. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. *Saeculum: Revista de História*. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, n. 6/ 7, p. 35-47, jan. dez. 2000/2001,

_____. Como se Estuda a História. In.: BARROS, Ruston Lemos de. *Revista de Ciências Humanas*. João Pessoa. UFPB/CCHLA, n. 4, p. 65-91, 1980.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária ao profissional de História*. 2003. 325 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. 2003.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia. *As muitas faces da História*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PORTO JUNIOR, Gilson. *História do Tempo Presente*. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

PROST, Antoine. *Doze Lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, Artur César Ferreira (et alli). *O Ensino da História no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Universidade e a Vida Atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: introdução metodológica*. 5. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1978.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica*. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma Ciência Pós-Moderna. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46 – 71, mai/ago. 1988.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo, Editora Contexto, 1997. p. 54 – 66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Rosa Godoy. A Formação do Profissional de História para o século XXI. In.: CITTADINO, Monique e GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.) *Historiografia e Diversidade: ensaios de História e Ensino de História*. Campina Grande, PB: Ed. Universitária/UFCG, 2008. p. 17 – 32.

_____. Relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. *Saeculum – Revista de História*. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, n. 6/7, p. 59 – 70, jan/dez, 2000/2001.

SIMÃO NETO, A. Acerca da regulamentação da profissão de historiador: questões para um debate. *História Questões e Debates*, Curitiba, v. 4, n. 6, p. 71-80, 1983.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED. n. 13, p. 5 – 24, jan/abr, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: _____. *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006. p. 87-98. (Coleção: Educação Superior em debate, v. 5)

WESTPHALEN, Cecília. Comentários. In.: *Anais do I Seminário de Estudos Brasileiros*. São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros/USP. vol 2. 1972. p. 36 – 43.

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – perspectivas. In.: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37 – 49.

_____. Panorama das pesquisas no ensino de História. In.: *Saeculum - Revista de História*. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, n. 6/ 7, jan. dez. 2000/2001, p. 105-117.

ANEXO A

UFRN - Estrutura Curricular do Curso de História – Licenciatura (como aprovado em 2004)³⁶

1º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS0001	INTRODUCAO AO ESTUDO DA HISTORIA -	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0002	METODOS E TECNICAS DE PESQUISA	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0006	PRE-HISTORIA	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0040	HISTORIA ANTIGA	120h (8cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA

2º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU0680	FUNDAMENTOS SOCIO FILOSOFICOS DA EDUCACAO	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0042	HISTORIA MEDIEVAL	120 (8cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0005	TEORIA DA HISTÓRIA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
OPTATIVA			
OPTATIVA			

3º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU0682	ORGANIZACAO DA EDUCACAO BRASILEIRA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0004	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA

³⁶ Retirado do Projeto Político-Pedagógico do Curso de História, p. 49, 50 e 51.

HIS0009	HISTORIA MODERNA I	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0013	HISTORIA DA AMERICA I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA

	OPTATIVA		

4º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS0015	HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA	45h (4cr) aula / 15h (0cr) lab.	OPTATIVA
EDU0681	FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0003	METODOLOGIA DA PESQUISA HISTORICA	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0010	HISTORIA MODERNA II	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0014	HISTORIA DA AMERICA II	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA

5º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU0683	DIDATICA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0011	HISTORIA CONTEMPORANEA I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0015	HISTORIA DO BRASIL IMPERIAL	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS 0019	HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
OPTATIVA			

6º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU0165	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES I (HISTÓRIA)	0h (0cr) aula / 135h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA

HIS0012	HISTORIA CONTEMPORANEA II	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0017	HISTORIA DO BRASIL REPÚBLICA I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0020	HISTORIA DO RIO GRANDE DO NORTE II	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
	OPTATIVA		

7º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS0018	HISTORIA DO BRASIL REPÚBLICA II	30h (2cr) aula / 30h (2cr) lab.	OBRIGATÓRIA
EDU0996	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES II (HISTÓRIA) - 100h (0cr)	0h (0cr) aula / 135h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
	OPTATIVA		
	OPTATIVA		
	OPTATIVA		

8º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU0997	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES III	0h (0cr) aula / 135h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
	OPTATIVA		
	OPTATIVA		
	OPTATIVA		

ANEXO B

UFRN - Estrutura Curricular do Curso de História – Bacharelado (como aprovado em 2004)³⁷**1º Semestre**

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS0001	INTRODUCAO AO ESTUDO DA HISTORIA -	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0002	METODOS E TECNICAS DE PESQUISA	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0006	PRE-HISTORIA	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0040	HISTORIA ANTIGA	120h (8cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA

2º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS 0024	MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0042	HISTORIA MEDIEVAL	120 (8cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0005	TEORIA DA HISTÓRIA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
OPTATIVA			
OPTATIVA			

3º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS 0025	ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0004	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0009	HISTORIA MODERNA I	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0013	HISTORIA DA AMERICA I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA

³⁷ Retirado do Projeto Político-Pedagógico do Curso de História, p. 50, 51 e 52.

OPTATIVA

4º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS0015	HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA	45h (4cr) aula / 15h (0cr) lab.	OPTATIVA
HIS 0021	PALEOGRAFIA	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0003	METODOLOGIA DA PESQUISA HISTORICA	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0010	HISTORIA MODERNA II	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0014	HISTORIA DA AMERICA II	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA

5º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS 0022	HISTÓRIA ORAL	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0011	HISTORIA CONTEMPORANEA I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0015	HISTORIA DO BRASIL IMPERIAL	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS 0019	HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
OPTATIVA			

6º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS 0023	HISTÓRIA REGIONAL OU LOCAL	60h (4cr) aula / 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0012	HISTORIA CONTEMPORANEA II	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS0017	HISTORIA DO BRASIL REPÚBLICA I	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA

HIS0020	HISTORIA DO RIO GRANDE DO NORTE II	45h (3cr) aula / 15h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA

OPTATIVA			

7º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS0018	HISTORIA DO BRASIL REPÚBLICA II	30h (2cr) aula / 30h (2cr) lab.	OBRIGATÓRIA
HIS 0026	PESQUISA HISTÓRICA I	90h (0cr) aula	OBRIGATÓRIA

	OPTATIVA		

	OPTATIVA		

8º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
HIS 0027	PESQUISA HISTÓRICA II	180h (0cr) aula	OBRIGATÓRIA

OPTATIVA			

ANEXO C

UFRN - Estrutura Curricular do Curso de História de 1988 a 2003³⁸**1º Semestre**

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
DEH1001	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1002	PRE-HISTÓRIA	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
PSI1001	PSICOLOGIA I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
ESO1001	ANTROPOLOGIA I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA

2º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU1001	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
HIS0042	HISTÓRIA ANTIGA I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1003	TEORIA DA HISTÓRIA	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
ESO1301	SOCIOLOGIA I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
EPB1001	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS I	30h (2cr) aula	OBRIGATÓRIA
	OPTATIVA		

3º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU1314	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA

³⁸ Retirado do Manual Informativo do Curso de História, 1988, p. 22, 23, 24 e 25.

DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

DEH1004	HISTÓRIA ANTIGA II	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH 1011	HISTÓRIA DAS IDEIAS POLÍTICAS E SOCIAIS	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH 1012	CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
EPB1002	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS II	30h (2cr) aula	OBRIGATÓRIA

OPTATIVA

4º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
DEH1005	HISTÓRIA MEDIEVAL I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
EDU1009	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1013	HISTÓRIA DA AMÉRICA I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1019	HISTÓRIA DA ARTE I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA

OPTATIVA

OPTATIVA

5º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
DEH1006	HISTÓRIA MEDIEVAL II	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1014	HISTÓRIA DA AMÉRICA II	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1015	HISTÓRIA DO BRASIL I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1020	HISTÓRIA DA ARTE II	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA

OPTATIVA

6º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
EDU01121	DIDÁTICA	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1007	HISTORIA MODERNA	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1016	HISTORIA DO BRASIL II	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH1018	HISTORIA DO RIO GRANDE DO NORTE I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH	HISTÓRIA DA AMÉRICA III	60h (4cr) aula	

7º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
DEH1008	HISTORIA CONTEMPORÂNEA I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH	HISTÓRIA DO BRASIL III	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
DEH	PESQUISA HISTÓRICA I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
	HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE I	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
	OPTATIVA		

8º Semestre

Componente Curricular		CH Detalhada	Natureza
DEH1009	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
	PESQUISA HISTÓRICA II	90h aula	OBRIGATÓRIA
	HISTÓRIA DO BRASIL IV	60h (4cr) aula	OBRIGATÓRIA
EDU1238	PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA	135h aula	OBRIGATÓRIA
EDU1123	TÉCNICAS AUDIOVISUAIS DA EDUCAÇÃO	30h (2cr) aula	OBRIGATÓRIA
	OPTATIVA		

9º Semestre

Componente Curricular	CH Detalhada	Natureza
EDU1238	PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA*	OBRIGATÓRIA

	OPTATIVA	

	OPTATIVA	

	OPTATIVA	

- A disciplina EDU1238 – Prática de Ensino de História – será paga em dois períodos para facilitar o estágio do aluno nas escolas de 1º e 2º Graus.

ANEXO D

Roteiro de entrevista com professor Almir de Carvalho Bueno

01. Enquanto coordenador do curso de História, como percebe o aproveitamento do PPP pelo curso?
02. Em que medida as estratégias que o PPP lista para a formação do profissional de História influenciam nessa formação?
03. Como concebe a Prática como Componente Curricular? Acredita que ela redimensiona o perfil do curso?
04. É possível conciliar a Licenciatura e o Bacharelado? A manutenção das duas habilitações causa mais benefícios ou danos à formação dos graduandos?
05. Em relação à ACC, como percebe o cumprimento destas pelo curso? Que tendências têm percebido? Acredita que servem ao seu propósito?
05. Como vê o envolvimento do corpo docente e discente com o curso e a formação dos profissionais de História da UFRN?
06. O que norteia sua prática de sala de aula?
07. Você percebeu alguma mudança no curso após a implantação do PPP em 2004? Você acha que os objetivos estão sendo alcançados? Quais os resultados mais latentes que você vê?

ANEXO E

Roteiro de entrevista com professor Renato Amado Peixoto

01. O que você acha do Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN?
02. Em que medida as estratégias que o PPP lista para a formação do profissional de História influenciam nessa formação?
03. Como concebe a Prática como Componente Curricular? Acredita que ela redimensiona o perfil do curso?
04. É possível conciliar a Licenciatura e o Bacharelado? A manutenção das duas habilitações causa mais benefícios ou danos à formação dos graduandos?
05. Em relação às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, como percebe o cumprimento destas pelo curso? Que tendências têm percebido? Acredita que servem ao seu propósito?
05. Como vê o envolvimento do corpo docente e discente com o curso e a formação dos profissionais de História da UFRN?
06. O que norteia sua prática de sala de aula?
07. Como foi seu envolvimento em um Projeto que já se encontrava em andamento?
08. Você acha que os objetivos estão sendo alcançados? Quais os resultados mais latentes que você vê?

ANEXO F

Roteiro de entrevista com professora Maria Emília Monteiro Porto

01. O que você acha do Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN?
02. Em que medida as estratégias que o PPP lista para a formação do profissional de História influenciam nessa formação?
03. Como concebe a Prática como Componente Curricular? Acredita que ela redimensiona o perfil do curso?
04. É possível conciliar a Licenciatura e o Bacharelado? A manutenção das duas habilitações causa mais benefícios ou danos à formação dos graduandos?
05. Em relação às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, como percebe o cumprimento destas pelo curso? Que tendências têm percebido? Acredita que servem ao seu propósito?
05. Como vê o envolvimento do corpo docente e discente com o curso e a formação dos profissionais de História da UFRN?
06. O que norteia sua prática de sala de aula?
07. Você percebeu alguma mudança no curso após a implantação do PPP em 2004? Você acha que os objetivos estão sendo alcançados? Quais os resultados mais latentes que você vê?

ANEXO G

Roteiro de entrevista com professor Wicliffe de Andrade Costa

01. Enquanto um dos personagens mais antigos do curso de História, como percebe o aproveitamento do PPP pelo curso? Que comparações é possível fazer em relação aos outros períodos no que toca a formação profissional?
02. Em que medida as estratégias que o PPP lista para a formação do profissional de História influenciam nessa formação?
03. Como concebe a Prática como Componente Curricular? Acredita que ela redimensiona o perfil do curso?
04. É possível conciliar a Licenciatura e o Bacharelado? A manutenção das duas habilitações causa mais benefícios ou danos à formação dos graduandos?
05. Em relação à ACC, como percebe o cumprimento destas pelo curso? Que tendências têm percebido? Acredita que servem ao seu propósito?
05. Como vê o envolvimento do corpo docente e discente com o curso e a formação dos profissionais de História da UFRN?
06. Percebe alguma diferença na atuação entre os professores mais antigos e os mais recentes?
06. O que norteia sua prática de sala de aula?

ANEXO H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor _____,

Esta pesquisa é sobre a formação do profissional de História pelo curso de graduação da UFRN, campus de Natal e está sendo desenvolvida por Aryana Lima Costa, aluna do Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra. Vilma de Lurdes Barbosa.

Os objetivos do estudo são investigar como vem sendo construído o perfil do profissional de História no curso, especialmente após a implantação do novo Projeto Político-Pedagógico a partir de 2004 e das estratégias que este lista para um melhoramento do referido curso de graduação.

A finalidade deste trabalho é contribuir para refletirmos e contribuirmos sobre o papel da universidade brasileira, dos cursos de graduação e sobre a situação de nosso curso de História.

Solicitamos a sua colaboração para uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área das ciências sociais e publicar em revista científica.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Aryana Lima Costa, telefone: 84 32060235/88722708. Endereço: Rua Eng. Bertholdo Gurgel, 202. Lagoa Nova, Natal/RN. 59075080

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO I

RESOLUÇÃO Nº 01/2004 – CRITÉRIOS PARA AFERIÇÃO DAS ATIVIDADES
ACADÊMICO-CIENTIFICO CULTURAIS

Capítulo 1

Disposições preliminares

Art. 1º – Esta Resolução estabelece os critérios para aferição das 210 (duzentas e dez) horas obrigatórias de Atividades Acadêmico-científico Culturais (ACC) para os alunos do curso de História, Licenciatura e Bacharelado.

Capítulo 2

Aferição das horas de ACC

Art. 1º o aluno poderá cumprir sua carga horária de ACC realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. As atividades que serão computadas, bem como suas respectivas pontuações, são as seguintes:

I. ATIVIDADES DE ENSINO:

Atividade	Pontuação (valores expressos em horas)
1. Projeto de bolsa de monitoria em disciplina ligada ao Departamento de História da UFRN	60 horas pela atividade e mais 10 horas por cada semestre.
2. Projeto de monitoria em outro Departamento da UFRN	30 horas pela atividade e mais 10 a cada semestre
3. Projeto de monitoria voluntária no Departamento de História	30 horas pela atividade e mais 10 a cada semestre
4. participação como docente em projetos de natureza educacional, tais como: redução do analfabetismo, educação de adultos, educação inclusiva, nas seguintes modalidades: 4.1. curso de aperfeiçoamento (a partir de 180 h/a). 4.3. curso de atualização (a partir de 40 h/a). 4.4. divulgação (a partir de 20 h/a). 4.5. Oficinas e mini-cursos (a partir de 3 h/a).	180 horas 40 horas 20 horas 3 horas
5. Participação como auxiliar, assistente ou monitor em projetos de natureza educacional: 5.1. curso de aperfeiçoamento (a partir de 180 horas).	90 horas

5.2. curso de atualização (a partir de 40 horas) .	20 horas
5.3. divulgação (a partir de 20 horas) .	10 horas
6. Produção de material didático-pedagógico, resultante de projeto ligado a uma instituição educacional pública ou privada:	
6.1. livro, vídeo ou disco.	60 horas
6.2. texto ou artigo.	30 horas

Observação: as atividades de monitoria poderão totalizar no máximo 100 (cem) horas de ACC.

II. ATIVIDADES DE PESQUISA

Atividade	Pontuação (valores expressos em horas)
1. Bolsista de iniciação científica atuando em projeto de pesquisa registrado na UFRN.	30 horas pela atividade e mais 10 horas por cada semestre.
2. Voluntário em projeto de iniciação científica atuando em projeto de pesquisa registrado na UFRN	15 horas pela atividade e mais 5 horas por cada semestre.
3. participante em projeto de pesquisa, credenciado por órgão de fomento, vinculado a outras instituições	10 horas pela atividade e mais 4 horas por cada semestre
4. Trabalhos acadêmicos na área de História ou em área correlata, inéditos, publicados em	
3.1. periódico indexado internacionalmente.	40 horas
3.2. periódico indexado nacionalmente.	30 horas
3.3. periódico de circulação regional ou local.	20 horas
3.4. livro (co-autoria) que tenha sido aprovado por comissão editorial	40 horas
5. produção de livro técnico, publicado na área de História ou correlata (autoria), que tenha sido aprovado por comissão editorial	60 horas
6. apresentação de trabalho em congressos ou atividades semelhantes.	
6.1. de âmbito internacional.	20 horas
6.2. de âmbito nacional.	15 horas
6.3. de âmbito regional ou local.	10 horas
7. Trabalhos completos publicados em Anais de congressos	20 horas
8. Monografia premiada em concurso público	
8.1. em âmbito internacional.	60 horas
8.2. em âmbito nacional.	40 horas
8.3. em âmbito regional ou local.	20 horas

III. ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Atividade	Pontuação (valores expressos em horas)
1. Participação em eventos acadêmicos na área de História ou em área correlata, tais como cursos, congressos, seminários, conferências 1.1. de âmbito internacional ou nacional. 1.2. de âmbito regional ou local.	10 horas 5 horas
2. Estágio na área de História ou correlata, realizado em instituição pública ou privada. 2.1. de 60 a 120 horas. 2.2. acima de 120 horas.	40 horas 20 horas
3. Representação estudantil 3.1. nos colegiados superiores da UFRN. 3.2. na Plenária Departamental e no Colegiado do Curso de História. 3.3. membro eleito para o DCE da UFRN. 3.4. membro eleito para o CA de História.	4 horas por plenária 2 horas por plenária 4 horas por semestre 4 horas por semestre
4. Trabalhos específicos do profissional de História realizados em museus, arquivos, centros de documentação e semelhantes	1 hora de ACC por cada hora de trabalho
5. Participação em apresentações artísticas em instituições públicas ou privadas, tais como espetáculo de teatro, música, poesia, dança, exposição de pinturas e fotografias. As apresentações devem estar vinculadas a projetos acadêmicos ou sociais	20 horas por montagem
6. Promoção e/ou participação em atividades culturais regulares, tais como, grupo de cinema e outros, em instituições públicas e privadas	10 horas por semestre

Capítulo 3

Computação das horas de ACC nos registros individuais dos alunos

Art 1º – Para obterem o registro das horas de ACC, os alunos do curso de História deverão entregar à Coordenação do Curso, no prazo legalmente fixado a cada

semestre, um relatório das atividades desenvolvidas com os respectivos documentos comprobatórios. Ressalta-se que cada documento só poderá ser contabilizado uma única vez, ainda que possa ser abrigado em mais de um critério.

Art 2º – A cada semestre letivo o coordenador do Curso de História determinará, em consonância com o Colegiado do Curso, o período para entrega dos relatórios de ACC e a data da divulgação dos resultados.

Art 3º – O Coordenador do Curso nomeará comissões para análise dos relatórios e os pareceres dos trabalhos das comissões serão votados no Colegiado do Curso.

Art. 4º – Após aprovada a computação das horas de ACC, o Coordenador do Curso fará as devidas anotações na Ficha Individual do Aluno e, em seguida, enviará os dados à Pró-Reitoria de Graduação para fins de registro no histórico escolar.

Art 5º – O Colegiado do Curso de História poderá definir normas complementares para cada tipo de atividade, bem como exigir documentos que julgar necessários para computar horas de ACC.

Art 6º – Só serão contabilizadas as atividades realizadas durante o período em que o aluno estiver vinculado ao curso de História.

ANEXO J

CRITÉRIOS PARA AFERIÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

CAPÍTULO 1

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Esta Resolução estabelece os critérios para aferição das 200 (duzentas) horas obrigatórias de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC) para os alunos do Curso de História (Licenciatura e Bacharelado).

CAPÍTULO 2

AFERIÇÃO DAS HORAS DE ACC

Art. 2º - O aluno poderá cumprir sua carga horária de ACC realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. As atividades que serão computadas, bem como suas respectivas pontuações, são as seguintes:

1 – ATIVIDADES DE ENSINO

<i>Atividade</i>	<i>Pontuação por atividades</i>	<i>Pontuação máxima</i>
1. Bolsa de Monitoria em Projeto de Ensino de disciplina ligada ao Departamento de História da UFRN, registrado na PROGRAD.	Semestre $\cong$ 50 h ACC	100 horas
2. Bolsa de Monitoria em Projeto de Ensino de disciplina de outro Departamento da UFRN, registrado na PROGRAD.	Semestre $\cong$ 35 h ACC	70 horas
3. Monitoria Voluntária em Projeto de Ensino de disciplina ligada ao Departamento de História da UFRN, registrado na PROGRAD.	Semestre $\cong$ 50 h ACC	100 horas
4. Participação como docente em projeto de natureza educacional, tais como: redução do analfabetismo, educação de adultos, educação inclusiva, vestibular social, nas seguintes modalidades: 4.1. curso de atualização (mínimo de 40 h/a). 4.2. curso de divulgação (mínimo de 20 h/a). 4.3. mini-curso e oficina (mínimo de 3 h/a).	1 h $\cong$ 2 h ACC 1 h $\cong$ 2 h ACC 1 h $\cong$ 3 h ACC	100 horas 80 horas 60 horas

5. Participação como auxiliar ou assistente em projetos de natureza educacional: 5.1. curso de aperfeiçoamento (mínimo de 180 h/a). 5.2. curso de atualização (mínimo de 40 h/a). 5.3. curso de divulgação, mini-curso e oficina (mínimo de 3 h/a).	1 h $\cong$ 1 h ACC 1 h $\cong$ 2 h ACC 1 h $\cong$ 2 h ACC	100 horas 80 horas 60 horas
6. Produção de material didático-pedagógico, resultante de projeto ligado a uma instituição educacional pública ou privada: 6.1. livro, vídeo ou disco. 6.2. texto ou artigo.	Obra $\cong$ 60 h ACC Obra $\cong$ 30 h ACC	120 horas 60 horas
7. Participação como auxiliar ou assistente na produção de material didático-pedagógico, resultante de projeto ligado a uma instituição educacional pública ou privada: 7.1. livro, vídeo ou disco. 7.2. texto ou artigo.	Obra $\cong$ 30 h ACC Obra $\cong$ 15 h ACC	60 horas 30 horas
8. Apoio ao Ensino: 8.1. bolsa de Apoio Técnico. 8.2. voluntário de Apoio Técnico.	1 h $\cong$ 1 h ACC 1 h $\cong$ 1 h ACC	40 horas 40 horas
9. Premiação de trabalho acadêmico de ensino por parte de instituição pública ou privada: 9.1. de âmbito internacional. 9.2. de âmbito nacional. 9.3. de âmbito regional ou local.	Prêmio $\cong$ 40 h ACC Prêmio $\cong$ 30 h ACC Prêmio $\cong$ 25 h ACC	40 horas 30 horas 25 horas

2 – ATIVIDADES DE PESQUISA

<i>Atividade</i>	<i>Pontuação por atividades</i>	<i>Pontuação máxima</i>
1. Bolsista de Projeto de Pesquisa cadastrado na UFRN.	Semestre $\cong$ 50 h ACC	100 horas
2. Voluntário registrado em Projeto de Pesquisa cadastrado na UFRN.	Semestre $\cong$ 50 h ACC	100 horas
3. Participante em Projeto de Pesquisa, credenciado por órgão de fomento, vinculado a outras instituições.	Semestre $\cong$ 35 h ACC	70 horas
4. Trabalho acadêmico na área de História ou correlata, inédito, publicado em: 4.1. periódico indexado internacionalmente. 4.2. periódico indexado nacionalmente. 4.3. periódico de circulação regional ou local.	Obra $\cong$ 80 h ACC Obra $\cong$ 60 h ACC Obra $\cong$ 50 h ACC	80 horas 60 horas 100 horas
5. Publicação na área de História ou correlata, que tenha sido aprovada por comissão editorial: 5.1. autoria de livro técnico. 5.2. autoria de capítulo de livro técnico.	Obra $\cong$ 80 h ACC Obra $\cong$ 50 h ACC	80 horas 100 horas
6. Apresentação de trabalho em congressos ou atividades semelhantes: 6.1. de âmbito internacional.	Atividade $\cong$ 40 h ACC	80 horas

6.2. de âmbito nacional.	Atividade $\cong$ 30 h ACC	80 horas
6.3. de âmbito regional ou local.	Atividade $\cong$ 20 h ACC	80 horas
7. Trabalho completo publicado em Anais de congressos ou atividades semelhantes:		
7.1. de âmbito internacional.	Obra $\cong$ 40 h ACC	80 horas
7.2. de âmbito nacional.	Obra $\cong$ 35 h ACC	70 horas
7.3. de âmbito regional ou local.	Obra $\cong$ 30 h ACC	90 horas
8. Resumo publicado em Anais de congressos ou atividades semelhantes:		
8.1. de âmbito internacional.	Obra $\cong$ 20 h ACC	60 horas
8.2. de âmbito nacional.	Obra $\cong$ 15 h ACC	60 horas
8.3. de âmbito regional ou local.	Obra $\cong$ 10 h ACC	60 horas
9. Monografia premiada em concurso público:		
9.1. de âmbito internacional.	Obra $\cong$ 80 h ACC	80 horas
9.2. de âmbito nacional.	Obra $\cong$ 60 h ACC	60 horas
9.3. de âmbito regional ou local.	Obra $\cong$ 50 h ACC	50 horas
10. Premiação de trabalho acadêmico de pesquisa por parte de instituição pública ou privada:		
10.1. de âmbito internacional.	Prêmio $\cong$ 40 h ACC	40 horas
10.2. de âmbito nacional.	Prêmio $\cong$ 30 h ACC	30 horas
10.3. de âmbito regional ou local.	Prêmio $\cong$ 25 h ACC	25 horas
11. Participação como ouvinte em Banca:		
11.1. de Monografia de Graduação em História	Atividade $\cong$ 1 h ACC	10 horas
11.2. de Dissertação de Mestrado em História	Atividade $\cong$ 2 h ACC	10 horas
11.3. de Tese de Doutorado em História	Atividade $\cong$ 3 h ACC	15 horas

3 – ATIVIDADES DE EXTENSÃO

<i>Atividades</i>	<i>Pontuação por atividades</i>	<i>Pontuação máxima</i>
1. Participação em congresso, seminário, simpósio, colóquio, encontro e similares na área de História ou em área correlata:		
1.1. de âmbito internacional.	Atividade $\cong$ 20 h ACC	40 horas
1.2. de âmbito nacional.	Atividade $\cong$ 15 h ACC	45 horas
1.3. de âmbito regional ou local	Atividade $\cong$ 10 h ACC	50 horas
2. Participação em mini-curso, oficina e similares na área de História ou em área correlata:		
2.1. de âmbito internacional.	1 h $\cong$ 4 h ACC	40 horas
2.2. de âmbito nacional.	1 h $\cong$ 3 h ACC	40 horas
2.3. de âmbito regional ou local.	1 h $\cong$ 2 h ACC	40 horas
3. Participação como ouvinte em conferência, palestra e similares na área de História ou correlata.	Atividade $\cong$ 4 h ACC	40 horas
4. Estágio na área de História ou correlata, realizado em instituição pública ou privada.	3 h $\cong$ 1h ACC	100 horas
5. Representação estudantil:		

5.1. nos colegiados superiores da UFRN. 5.2. no Conselho de Centro e na Plenária Departamental. 5.3. como membro eleito para o DCE da UFRN. 5.4. como membro eleito para o CA de História.	Plenária $\cong$ 4 h ACC Plenária $\cong$ 2 h ACC Semestre $\cong$ 20 h ACC Semestre $\cong$ 10 h ACC	20 horas 30 horas 40 horas 20 horas
6. Trabalhos específicos do profissional de História realizados em museus, arquivos, centros de documentação e semelhantes.	1 h $\cong$ 1h ACC	100 horas
7. Participação em apresentações artísticas em instituições públicas ou privadas, tais como espetáculo de teatro, música, poesia, dança, exposição de pinturas e fotografias. As apresentações devem estar vinculadas a projetos acadêmicos ou sociais.	Atividade $\cong$ 20 h ACC	60 horas
8. Promoção e/ou participação em atividades culturais regulares, tais como grupo de cinema, corais e outros, em instituições públicas e privadas.	Semestre $\cong$ 10 h ACC	20 horas
9. Colaborador voluntário em atividades de extensão	2 h $\cong$ 1 h ACC	40 horas
10. Visita técnica a instituições culturais e patrimoniais, vinculada a projeto acadêmico e não a atividades disciplinares regulares.	Atividade $\cong$ 6 h ACC	60 horas
11. Premiação de trabalho acadêmico de extensão por parte de instituição pública ou privada: 11.1. de âmbito internacional. 11.2. de âmbito nacional. 11.3. de âmbito regional ou local.	Prêmio $\cong$ 40 h ACC Prêmio $\cong$ 30 h ACC Prêmio $\cong$ 25 h ACC	40 horas 30 horas 25 horas

CAPÍTULO 3

COMPUTAÇÃO DAS HORAS DE ACC NOS REGISTROS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS

Art. 3º - Para a contabilidade das horas de ACC, os alunos do Curso de História deverão registrar junto à Coordenação do Curso, segundo um calendário fixado a cada semestre, as atividades desenvolvidas com os respectivos documentos comprobatórios. Ressalta-se que cada documento só poderá ser contabilizado uma única vez.

Art. 4º - A cada semestre letivo, o Coordenador do Curso de História determinará, em consonância com o Colegiado do Curso, o período para entrega dos comprovantes e a data da divulgação dos resultados.

Art. 5º - O Coordenador do Curso de História nomeará comissões para análise dos documentos e elaboração de pareceres, que serão votados no Colegiado do Curso.

Art. 6º - Após aprovada a computação das horas de ACC, o Coordenador do Curso fará as devidas anotações na Ficha Individual do Aluno, as quais, posteriormente, serão registradas no Histórico Escolar.

Art. 7º - O Colegiado do Curso de História poderá definir normas complementares para cada tipo de atividade, bem como exigir documentos que julgar necessários para computar as horas de ACC.

Art. 8º - Só serão contabilizadas as atividades realizadas durante o período em que o aluno estiver vinculado ao Curso de História.

Natal, 17 de abril de 2007.