

historia: fronteiras



Vol. I

Eunice Nodari
Joana Maria Pedro
Zilda M. Gricoli Iokoi
(organizadoras)



Volume I

História: Fronteiras

XX Simpósio Nacional da ANPUH

Florianópolis-SC

Julho de 1999

ANPUH

Humanitas
FFLCH/USP

1999

DIRETRIZES CURRICULARES, CURRÍCULOS E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA

Marlene Cainelli
Universidade Estadual de Londrina

As discussões que apresentarei neste texto são fruto de uma trajetória de 10 anos como docente do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, acumulada com a coordenação do Laboratório de Ensino de História. Seria impossível não mencionar o fato de que as discussões que farei talvez não acontecessem, não fosse a disciplina que leciono: Metodologia e Prática do Ensino de História. Falando assim, pode parecer que estaríamos, na UEL, um passo à frente de outras instituições, por já termos a prática de ensino sob a responsabilidade do Departamento de História, realizando teoricamente o que sugerem as Diretrizes Curriculares, elaborada por uma Comissão de Especialistas e avalizada pela ANPUH. Assim está escrito nas Diretrizes:

As atividades de prática de Ensino deverão ser resolvidas no interior dos programas de História, e sob a sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente¹.

O fato da disciplina estar no Departamento, no entanto, não supera a dicotomia pesquisa e ensino. Mesmo pertencendo ao Departamento de História, os professores de Metodologia e Prática de Ensino que integram a área são considerados da “área de Educação”.

Acredito que as diferentes maneiras de pensar o saber/conhecimento, as matizes do ofício do historiador, ou do profissional de história (como indicam as Diretrizes) e principalmente a es-

trutura curricular que sustentam os cursos de História, são responsáveis pela dicotomia ensino/pesquisa e esta não se extinguirá apenas com a transferência da Prática de Ensino para os Departamentos de História, segundo exemplo citado na Universidade Estadual de Londrina.

Na trajetória que mencionei no início, vários desafios foram se apresentando a uma profissional formada em História, com mestrado em História e agora doutoranda em História. Desafios relacionados às divergências entre a Pedagogia e a História na formação do professor. Vários questionamentos muitas vezes levaram a uma encruzilhada sem caminhos indicados: Como formar professores? Existe uma especificidade na formação de um professor de História? Por que os alunos sempre reclamam, ao final do curso, que não foram formados para serem professores? Qual é o equívoco num curso de licenciatura que não consegue formar professores? Ser professor de História é vocação, algo que não se aprende? Ou ser professor de História é uma profissão que se aprende e não estamos conseguindo atingir “nosso” objetivo?

226

Em primeiro lugar afirmo que muitas destas questões ficaram por muito tempo sem resposta, e ainda estão. Algumas, ao longo dos anos, estão sendo esclarecidas. Concentrarei as discussões em duas dimensões que acredito essenciais para a reflexão: os docentes e os currículos dos cursos de graduação.

A diferenciação estabelecida na hierarquia dos três graus de ensino: fundamental, médio e superior, no que tange à figura do professor e transmissão do conteúdo, pode ser o fio da meada do problema. André Chervel, trabalhando com a história das disciplinas escolares, caracteriza o ensino superior:

(...) é que ele transmite diretamente o saber, suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades.

Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino, o mestre ignora aqui a necessidade de adaptar ao seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem a problemas de comunicação: eles são, quando muito de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é

um “estudante”, alcançando a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade².

Se no ensino de 1º e 2º graus a relação professor/aluno é o eixo central das discussões pedagógicas; no ensino superior ela inexistente, discute-se muito sobre conhecimento, sem no entanto relacioná-lo como forma diluída de poder sobre os alunos, finca-se a relação entre docente/acadêmico na transmissão/recepção de conhecimento. Falando sobre a Universidade brasileira, Marilena Chauí argumenta que, como forma de instrumentalização da cultura, a Universidade se encarrega de transformar saber em conhecimento: “ao reduzir a questão do saber à do conhecimento, podendo, por isso mesmo, administrá-lo, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo”³.

Chauí estabelece esta divisão entre saber e conhecimento por acreditar que a personificação do professor universitário como detentor do conhecimento esfacela “a dimensão simbólica do ensinamento e do aprendizado que se manifesta no diálogo com um outro que não é alguém porque é o saber”⁴.

Professores e alunos ou docentes e acadêmicos não estariam dialogando com o saber, o professor que deveria ser o “mediador” deste diálogo torna-se o “obstáculo” do verdadeiro interlocutor:

se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a *praxis* cultural, a relação pedagógica revela que o lugar do saber se encontra sempre vazio e por este motivo todos podem aspirar por ele, porque não pertence a ninguém. O trabalho pedagógico seria, então trabalho no sentido pleno do conceito: ‘movimento para suprimir o aluno como aluno a fim de que surja aquele que é o igual do professor, isto é, um outro professor’ (grifos meus)⁵.

Do meu ponto de vista, esta relação pedagógica apresentada por Chauí especifica um dos grandes nós dos cursos de História: o não pensar pedagógico no exercício da docência; refiro-me à ausência deste referencial na maioria dos professores que ministram aulas nos cursos de graduação, relacionar-se com o aluno como um outro, que será professor, eliminando o silêncio sobre uma relação não pensada, e no entanto, reproduzida de forma que elimina o diálogo, reduzindo a capacidade de pensamento,

de criação, transferindo um saber a ser ensinado pelos futuros colegas aos manuais didáticos reducionistas e simplificadores.

Creio que o saber/conhecimento que se pretende científico, a algo a ser ensinado, merece reflexão não somente na “transposição didática” do conhecimento em saber escolar para o ensino fundamental e médio, mas também nas Universidades. Se o que acontece não é o diálogo com o saber e sim transmissão de conhecimento pelos que o detém, é preciso que o docente repense a forma de transmissão ou difusão deste conhecimento, definido da seguinte forma pelas Diretrizes Curriculares já citadas, quando definem “como perfil ideal do profissional em história”:

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 difusão⁶.

Nenhuma menção no sentido deste profissional de história, em suas “exigências básicas” ter algum conhecimento psico-pedagógico (que me perdoem a expressão), apenas histórico, ainda prevaleceu a concepção epistemológica do professor como técnico, tendo sua formação vinculada a “instrumentalização”. Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares, instrumentalização mínima, relegada ao plano dos conteúdos complementares.

Romper com a dicotomia teoria/prática, unir bacharelado/licenciatura, passa por discussões que as Diretrizes Curriculares silenciaram.

A formação de um profissional de História, voltado para diversas áreas de atuação, teria que ser investida numa concepção de Universidade que tratasse o ensino como investigação/pesquisa e experimentação, o saber, retornando a Chauí, como interlocutor de professores e alunos.

O que entendo por conhecimento psico-pedagógico, vai na esteira das discussões realizadas por Philippe Perrenoud, quando afirma que:

(...) ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no

quadro de uma turma, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho⁷.

O profissional que trabalha com o pensamento, com relacionamentos, conflitos, cotidianos, valores, preconceitos, afetividades, interesses diversos, que dele é exigido raciocinar, comunicar, cooperar, ter imaginação, sentido crítico, saber argumentar, negociar, avaliar, desenvolver atitudes e habilidades e também conhecimento específico, no caso histórico, necessita de uma formação inicial que considere o magistério como profissão a ser aprendida e não como habilidade a ser desenvolvida por meio da instrumentação.

Penso que isto não seria resolvido pelo intermédio de disciplinas, e sim na forma como o curso estrutura seu currículo e como o professor ministra suas aulas, como desenvolve seus conteúdos em sala-de-aula, como cada docente pensa a formação profissional de seu acadêmico, que não pode ser uma compartimentação de disciplinas sem inter-relacionamentos, mas sim como um todo unificado, que determinem quais os “gestos da profissão, como podem reconstruir-se as competências necessárias e, portanto, estabelecer-se um percurso de formação que é suposto favorecer a sua construção”⁸.

Assim, entramos no segundo ponto de nossa reflexão, os currículos dos cursos de graduação. Estarei referindo-me aqui aos currículos de 04 Universidades paranaenses; Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A UFPR é a única das quatro universidades a permitir ao graduando terminar em quatro anos o bacharelado e a licenciatura. A UEPG oferece apenas licenciatura. A UEL oferece as duas modalidades, porém, o aluno precisa primeiro graduar-se na licenciatura para depois inscrever-se no bacharelado. Na UEM é preciso escolher entre uma e outra no 3º ano de curso. As três universidades estaduais oferecem cursos diurnos e noturnos, a UFPR oferece apenas o vespertino.

As grades curriculares das Universidades paranaenses apresentam disciplinas e estrutura com diferenças sutis na forma: dis-

ciplinas obrigatórias, disciplinas complementares e optativas. Quanto às disciplinas distribuídas em seus currículos, também não diferem de uma espécie de norma estabelecida em iniciar o curso com Introdução aos Estudos Históricos, História Antiga, Medieval, Teoria da História. Apenas na UEPG aparece a disciplina Oficina de Ensino de História I, no 1º ano do curso de História.

O principal problema que vejo na forma de estruturação dos currículos é que a diferença entre um currículo de bacharelado e o de licenciatura só é notado pela presença das disciplinas pedagógicas. Em sua grande maioria, sem a menor diferenciação das básicas exigidas pela legislação: Estrutura, Psicologia, Didática, Prática de Ensino.

É preciso ressaltar que apenas a Universidade Estadual de Ponta Grossa apresenta disciplinas específicas, como Oficinas de Ensino de História e Fundamentos de Metodologia e Prática de Docência, além das já mencionadas. Outro item a ser ressaltado é que em Ponta Grossa as disciplinas pedagógicas e a Prática de Ensino são oferecidas pelo Departamento de Educação⁹.

O modelo atual de currículo e estrutura dos departamentos das universidades paranaenses impede uma mudança que realmente signifique alterar na prática a formação inicial dos profissionais de História, hoje bacharéis ou professores. Acredito que isto não seja diferente em outras regiões. Selva Guimarães Fonseca, falando sobre este tema em 1996, fez as seguintes considerações:

Nos anos 90, convivemos com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomoda diferentes forças e interesses, mas que como um todo, alimenta a lógica “perversa” do sistema, isto é, em geral as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em História e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados¹⁰.

No documento final do diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil, realizado em 1986, coordenado pela Prof. Déa Ribeiro Fenelon, encontramos questionamentos sobre a formação do profissional de História que atualmente ainda legitimam nos-

sas grades curriculares. No documento, no item Ensino e Pesquisa, o grupo de consultores destacou: “É inaceitável a separação entre o ensino e a pesquisa e, muito mais ainda, o entendimento de que licenciatura= ensino e bacharelado=pesquisa”¹¹.

Os cursos de história reproduzem, ao diferenciar bacharelado e licenciatura, esta divisão: quem faz opção ensino faz as disciplinas pedagógicas, quem faz opção bacharelado, as de pesquisa.

Então poderíamos afirmar que a proposição de um curso que forme um profissional de História resolveria este problema, acredito que não. Vejamos o caso do curso de História da UFPR, que não faz distinções e concede as duas habilitações ao mesmo tempo: a estrutura de suas disciplinas não se diferencia dos demais cursos, ainda que a Prática de Ensino insira-se nos últimos períodos do curso pensando-o na lógica da racionalidade técnica: “a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos mestres já dispõem do conhecimento científico e das suas derivações normativas”¹².

O modelo de formação de professores e pesquisadores é ainda aquele que pensa tanto a docência quanto a pesquisa como instrumental, o que deveria ser entendido como eixo central dos currículos, o equilíbrio entre investigação/pesquisa/experimentação aparece no final dos cursos em forma de disciplinas práticas como os estágios e a monografia.

Retornando a uma das questões iniciais que mencionei, existiria uma especificidade na formação de um professor de História? Gostaria de levantar outra questão: como formar um profissional de História com competência tão abrangentes, em 2400 hs, como afirmam as Diretrizes Curriculares? Um profissional 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)¹³.

Argumentando que esta possibilidade seria garantida, “uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa”¹⁴.

Pensar este profissional implica em mudanças maiores que as curriculares, é preciso que se tenha coragem de romper os silêncios impostos pela impossibilidade de vencer a dicotomia teoria/prática, pesquisa e ensino. Há anos discute-se esta necessidade, reivindica-se o fim deste dilema. Exige-se, como condição fundamental para o exercício das novas diretrizes, “articulação entre ensino, pesquisa, extensão”¹⁵.

Talvez a resposta esteja no próprio documento das diretrizes,

(...) a criação de espaços institucionais (laboratórios, núcleos, etc), que envolvam alunos de graduação, pós-graduação, profissionais da área, que promovam um processo de reflexão crítica, trocas de experiências, permitindo a interlocução entre a Universidade e a sociedade¹⁶.

Eu arriscaria sugerir que estes espaços deveriam constituir-se no eixo central dos cursos de graduação, substituindo a sala de aula, o ensino livresco, (ou textos de xerox em sua maioria) por projetos a serem desenvolvidos por professores e alunos, transformando a relação autoritária já citada em um diálogo em torno do conhecimento, admitindo que:

o lugar do professor é simbólico – e por isso sempre vazio – tanto quanto imaginário – e por isso sempre pronto a ter proprietários. Se não pensarmos sobre o significado do ato de ensinar e de aprender, não seremos capazes de pensar a democracia universitária¹⁷.

Talvez saindo do campo da sala de aula e das disciplinas de conteúdo ou pedagógicas, inclusive se pensarmos que este termo “disciplina”, designou até o fim do século XIX “a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso”¹⁸.

Acredito que a possibilidade de mudança real que não resulte no círculo vicioso que estamos vivendo. Já detectamos os problemas, como já demonstrado em 1986 (Diagnóstico e Avaliação dos curso de Graduação). Porém, as discussões departamentais sobre as Diretrizes estão resultando em questões do tipo: mudar ou não os currículos sem, no entanto, discutir-se as mu-

danças das estruturas e das atitudes, frente ao processo de formação do profissional de História.

É difícil a trajetória em busca de respostas aos questionamentos, no entanto, não posso me furtar a buscá-las, mesmo que vez ou outra tenha a tentação de pensar como uma professora participante do Teacher Project em Cambridge, Massachusetts:

A palavra mágica é resposta. sempre pensei que toda a gente tinha as respostas, respostas melhores que as minhas decerto. As respostas tinham sido dadas pelos autores de livros, produtores de filmes e programas, pessoal administrativo, toda a gente tinha uma resposta correta para tudo, uma resposta, uma resposta melhor do que a minha, porque sabiam mais. Existe um sentido de segurança em pensar que existe sempre uma resposta a cada situação.

NOTAS

¹"Documento Diretrizes Curriculares". In *Boletim da ANPUH*, ano 07, nº 14, 1999, p.04.

²CHERVEL, André. "Historia das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa". *Teoria e Educação*, vol. 02, 1990, p. 185.

³CHAUI, Marilena. "O que é ser educador hoje? Da arte da ciência: a morte do Educador". In BRANDÃO, Carlos (org.). *O educador, vida e morte*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1983, p. 60.

⁴*Idem*, p. 55.

⁵*Idem*, p. 69

⁶Diretrizes Curriculares, *op. cit.*

⁷PERRENOUD, Philippe. "Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas". In PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 25.

⁸*Idem*, p. 20.

⁹Também na Universidade Federal do Paraná - UFPR, as disciplinas pedagógicas são ofertadas pelo Setor de Educação, tendo uma disciplina sobre Ensino de História como optativa.

¹⁰FONSECA, Selva Guimarães. "Formação do professor de História no Brasil". In *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo/FEUSP, 1996, p. 103.

¹¹DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DOS CURSO DE HISTÓRIA NO BRASIL- DOCUMENTO FINAL. Brasília/MEC, 1986, p. 15.

¹²GOMES, Angel Perez. "O pensamento prático do professor como profissional reflexivo". In NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 108.

¹³Diretrizes Curriculares, *op. cit.*, p. 04.

¹⁴*Idem*, p. 04.

¹⁵*Idem*, p. 05.

¹⁶*Idem*, p. 06.

¹⁷CHAUI, Marilena. *op. cit.*, p. 69.

¹⁸CHERVEL, André. *op. cit.*, p.178