

**EXPERIÊNCIA
DE ENSINO**

DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE: A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE HISTÓRIA DA UFU E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Dilma Andrade de Paula¹
Leandro José Nunes

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – o conjunto de normatizações e regulamentações que o Ministério da Educação vem promovendo, para todos os níveis de ensino, juntamente com as leis votadas no Congresso Nacional, estão definindo uma política educacional de âmbito nacional. O desenho desta política pode ser percebido quando se observa, em conjunto, as dimensões que estruturam o sistema educacional: de um lado, as formas e origens do financiamento da educação, seja ele público ou privado e, de outro, as intervenções que se dirigem para regulamentar e avaliar os âmbitos organizacionais e pedagógicos do sistema educacional, campo privilegiado das ações do MEC. Se leis e decretos tratam de assegurar as formas e percentuais de distribuição de recursos públicos para a educação, de acordo com as exigências dos dispositivos constitucionais, as medidas tomadas pelo MEC assumem um caráter de ampla reforma, interferindo diretamente na organização interna dos sistemas de ensino, do nível básico à graduação. Um dos eixos deste processo reformista se estrutura em torno das diretrizes curriculares, tan-

¹ Os autores são professores do Instituto de História, da Universidade Federal de Uberlândia. Leandro José Nunes foi coordenador dos Cursos de Graduação durante a reformulação curricular e elaboração do novo projeto pedagógico (2002-2006). Dilma Andrade de Paula foi membro do Colegiado durante este período e foi coordenadora durante a implantação do atual projeto (2006-2008). O presente relato de experiência reflete visões particulares, a partir da experiência de ambos na realização e acompanhamento da elaboração e implantação do novo projeto pedagógico.

to aquelas voltadas para o ensino básico – os chamados *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quanto as que se destinam ao ensino superior, as *diretrizes curriculares nacionais*, o que obrigou as Instituições de Ensino Superior a reformularem seus cursos de graduação, sobretudo as licenciaturas. Deve-se considerar, também, a instituição de um sistema nacional de avaliação que, no caso do ensino superior, é um dos instrumentos utilizados para validar, ou não, a “qualidade” do ensino ofertado por cada instituição.

Para adequar seus cursos de graduação às novas exigências legais, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU – iniciou, em 2002, uma série de seminários e debates que culminou na promulgação da Resolução 03/2005, do Conselho Universitário, que instituiu o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional de Educação e na Resolução 02/2004, do Conselho de Graduação, que dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação. Estas diretrizes internas, e aquelas oriundas do MEC, passaram a constituir, então, o arcabouço de orientação legal e pedagógica para os colegiados de curso reelaborarem seus projetos pedagógicos. Estes projetos, após aprovação nos colegiados de curso e nos conselhos das unidades acadêmicas, foram submetidos ao Conselho de Graduação, para aprovação final.

No caso dos cursos de Graduação em História as diretrizes curriculares, aprovadas em 2001, substituem o antigo currículo mínimo e estabelecem um conjunto de núcleos de formação acadêmica – específico, pedagógico e de atividades complementares – que, articulados entre si, espera-se que possam proporcionar a construção de currículos flexíveis. A flexibilidade curricular é justificada como um princípio e uma necessidade, um meio para garantir uma formação acadêmica que atenda não só às demandas oriundas da ampliação do campo de trabalho do futuro profissional, mas que, também, atenda às profundas transformações experimentadas pela História enquanto área de conhecimento. Neste sentido, o texto introdutório das diretrizes constrói as justificativas da adoção dos núcleos de formação acadêmica – e da

flexibilidade – em torno das necessidades do mercado de trabalho, da profissionalização do historiador, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destacando também as diversidades observadas regionalmente, inclusive as diferenças que se observam entre os cursos que possuem programas de pós-graduação já consolidados e aqueles que ainda não os possuem. Ao abordar a ampliação do campo de estudos da História que se verificou nas últimas décadas, menciona os contatos interdisciplinares e transdisciplinares que a História mantém com outras áreas do conhecimento, além da incorporação de novas linguagens.

Se o currículo mínimo foi substituído por um conjunto de orientações voltadas para a formatação dos novos cursos, que poderiam, ou deveriam, ser flexíveis, dinâmicos, atentos às especificidades regionais e aos avanços do campo de conhecimentos da História, os limites desta flexibilidade já estavam dados. Estes limites estão delineados nas medidas prescritivas que estabelecem o tempo mínimo de duração dos cursos, a carga horária mínima exigida, inclusive a distribuição percentual desta carga horária nos diversos núcleos e nos estágios e, no caso das licenciaturas, nas exigências que devem ser observadas em relação aos estágios específicos e às prescrições contidas nas diretrizes curriculares para a formação de professores.

Na UFU, o Colegiado dos Cursos de História² propôs a elaboração de um novo projeto pedagógico, ao invés de realizar uma reforma curricular pontual, que atendesse somente às novas diretrizes. Esta proposta foi submetida ao Conselho do Instituto de História, composto pelo conjunto dos docentes e representantes dos técnicos administrativos e dos discentes. Buscou-se elaborar um projeto pedagógico que atendesse às mudanças no campo da historiografia, às demandas locais, às críticas de alunos e professo-

² Utilizamos o plural “cursos de história” considerando que, até então, tínhamos a modalidade bacharelado, com opção também para a licenciatura, em cursos ofertados nos períodos matutino e noturno, com ingresso separado. Após a elaboração do novo projeto pedagógico, mantêm-se o curso diurno e o curso noturno, excluindo-se a possibilidade do aluno optar por uma modalidade.

res.³ O novo projeto pedagógico é fruto de tentativas de conciliar críticas e sugestões num espaço de manobra premido pelas exigências legais, pelo tempo exigido para a conclusão do projeto e, também, pelos embates internos pontuados pelas diferentes concepções sociais e políticas acerca do papel do profissional de História e, conseqüentemente, das características da sua formação básica. Alguns defendiam um currículo mais aberto, com um leque maior de disciplinas optativas, voltado também para a formação continuada, integrando os alunos já formados e professores da rede pública de ensino que se interessassem em cursar uma ou outra disciplina. Outros defendiam uma proposta mais fechada, sem a preocupação com a formação continuada, com o mínimo de disciplinas optativas, acreditando que seria necessária uma orientação fundamentalmente direcionada aos alunos do curso.

Havia uma experiência acumulada desde a criação do Curso de Graduação em História⁴, passando pelas várias reformulações curriculares, mas, sobretudo, passando pela recente criação do Programa de Pós-Graduação em História, com o Mestrado em 1998 e o Doutorado em 2006. O Programa de Pós-Graduação vem fornecendo fortes subsídios à graduação, fortalecendo os campos de pesquisa, de contatos interinstitucionais e oferecendo perspectivas, para os alunos, de continuidade de seus estudos e

³ Destaca-se a experiência, no interior da própria UFU, vinculada ao Programa PIBEG –Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação, cujo “objetivo geral é incentivar o desenvolvimento de projetos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino dos cursos de graduação da UFU”. (Cf. Edital Prograd/UFU nº 1/2007) Professores e alunos do curso têm desenvolvido projetos no âmbito desse programa, tratando de diferentes aspectos ligados ao ensino de história, avaliando o próprio currículo, disciplinas específicas e novas tecnologias ligadas ao ensino de História. Essa experiência, embora inicial, também contribuiu para as reflexões e modificações realizadas.

⁴ O curso de Graduação em História foi originalmente criado em 1964, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo sido reconhecido pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer n. 11/67, decreto n. 62.221, de 05/02/1968, e incorporado à UFU no ano seguinte, pelo decreto-lei n. 762 de 14/08/1969, alterado pelo decreto-lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978.

de profissionalização. Da mesma forma, o fato de os professores atuarem em todos esses níveis, orientando pesquisas na graduação e na pós e, também, na gestão do Centro de Documentação em História (CDHIS)⁵, na editoração de periódicos, entre outras atividades, permite o desenvolvimento de uma dinâmica integradora dos níveis de ensino, da pesquisa e da extensão. Embora o cotidiano seja permeado por muitos conflitos internos e externos (estes oriundos das exigências do MEC e agências de fomento) que, ora nas suas diferenças, contribuem para o crescimento e pluralidade, ora dificultam possíveis propostas que poderiam ser importantes, levando ao cansaço e desânimo, ainda assim pode-se dizer que há um significativo avanço em termos de profissionalização.

O planejamento e as discussões da elaboração do novo projeto pedagógico, desencadeado pelo colegiado de curso, agregou grupos de professores organizados por áreas de conhecimento (História do Brasil, Teoria e Metodologia, História Moderna e Contemporânea, História Antiga e Medieval, História da América e Prática de Ensino). Após a reunião dos grupos, o projeto foi submetido a novas discussões e aprovações no Conselho do Instituto de História.⁶ Finalmente, foi submetido ao Conselho de Graduação em 2005 e implantado em 2006, não prevendo transição curricular para os alunos que haviam ingressado no currículo anterior.

Na elaboração do projeto pedagógico optou-se pela criação de um curso integrado, unindo as modalidades Bacharelado e Licenciatura, buscando superar a dicotomia ensino-pesquisa na for-

⁵ O CDHIS foi criado em 1985 com o objetivo de preservar a memória histórico-social da cidade e região, estimular e apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão na área de História. Abriga diversos setores: Arquivo Histórico, Laboratório de Preservação e Restauro de Documentos, Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher- NEGUEM, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História-LEAH, Setor de Publicações.

⁶ O Conselho da Unidade é o órgão máximo deliberativo e de recurso em matéria acadêmica e administrativa, reúne docentes, representante discente e técnico-administrativo.

mação profissional. Essa foi a concepção principal que orientou o replanejamento dos componentes curriculares, a revisão de ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas já existentes e que permaneceriam no novo currículo e a criação de novas disciplinas. O tempo de duração do curso foi reduzido dos cinco anos previstos no currículo anterior, para quatro anos e meio, mantendo a elaboração de uma monografia como exigência para conclusão do curso e criando um variado leque de disciplinas optativas dentro do próprio curso de História. São cinco disciplinas optativas que o aluno deverá cursar, de sua livre escolha, não só dentre aquelas oferecidas pelo Curso de História, mas também em outras áreas do conhecimento: Geografia, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Arquitetura, Artes Plásticas, Pedagogia, Letras, dentre outras. Procura-se, com isso, proporcionar maior flexibilidade ao currículo, oferecendo também ao aluno a oportunidade de escolher disciplinas que contribuam para suas escolhas temáticas e metodológicas a serem aperfeiçoadas na monografia de curso.

O curso foi mantido em dois turnos – matutino e noturno –, com processos seletivos independentes realizados anualmente, com regime acadêmico semestral. A manutenção da exigência da elaboração de monografia para conclusão do curso⁷ foi baseada no amadurecimento dessa experiência na graduação e na constatação de sua importância na formação profissional. Procurou-se distribuir uniformemente os componentes curriculares de caráter pedagógico, a partir do primeiro período, eliminando-se a concepção da oferta desses componentes somente ao final do curso. Criou-se a disciplina obrigatória História da África, respondendo às exigências legais, à reivindicação de alunos e de setores sociais locais.

⁷ São 180 horas, distribuídas em três disciplinas, Monografias I, II e III. O aluno escolhe uma temática e seu orientador e fica sob sua supervisão por três semestres. Ao final, forma-se banca de apresentação pública, formada pelo orientador e mais dois professores do curso, mestrandos e doutorandos do curso ou convidados de fora.

Os alunos, por meio do Centro Acadêmico, apresentaram reivindicações oriundas de assembléias, recomendando a manutenção da carga horária de História do Brasil, a inclusão da disciplina História da África, manutenção da monografia obrigatória para conclusão de curso e a interação do curso com a comunidade⁸. De alguma forma, todos esses aspectos foram contemplados no novo projeto pedagógico, procurando articular ensino-pesquisa-extensão. Sabemos, no entanto, que, na prática, o que os alunos denominavam de *interação Curso de História/comunidade* está ainda muito longe do ideal, coisa que extrapola a universidade e tem a ver com a própria dispersão política atual. De qualquer forma, esse documento evidenciou a insatisfação de parte dos alunos com a burocratização do curso, o que acaba dificultando iniciativas mais voltadas ao social e menos acadêmicas, *strictu sensu*. Embora conscientes das dificuldades de concretização dessa almejada integração, não desistimos da proposta, esboçada em todo o projeto pedagógico.

Foi elaborado e aprovado um novo componente curricular, o Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE , realizando uma leitura e adaptação das exigências legais quanto aos componentes curriculares das práticas de ensino que atendessem às necessidades do projeto pedagógico. O PIPE, distribuído em três disciplinas e um Seminário de Práticas Educativas, do primeiro ao quarto períodos, busca a integração ensino-pesquisa por meio da articulação dos componentes curriculares dos núcleos de formação específica e de formação pedagógica. Ele antecede e prepara os alunos para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, distribuído do 5º ao 9º períodos⁹. E, por fim, foi aprovado um amplo conjunto de Atividades Complementares, valorizando ativida-

⁸ Centro Acadêmico dos Cursos de História. Carta dos estudantes de História aos professores, 26 de abril de 2005.

⁹ O Estágio Curricular Supervisionado, com carga horária de 400 horas, substitui as Práticas de Ensino e Oficinas de Práticas Pedagógicas do currículo anterior, que previam 300 horas de carga horária e estavam alocadas no 9º e 10º períodos, após o aluno concluir a modalidade bacharelado.

des extra-classe, englobando representação estudantil, atividades de pesquisa, participação em eventos, exercício da docência, divulgação e socialização de conhecimento, diversos grupos de atividades artísticas e culturais, entre outras possibilidades.

A partir desta sumária descrição, percebe-se que a reforma curricular ultrapassou a noção puramente conteudista. Além do *quê* ensinar, foram discutidos o *como* e o *por quê*, embora permeados por dúvidas e inseguranças quanto a uma mudança ainda maior, talvez numa organização mais temática e menos cronológica. Tratando da relação do currículo com a cultura, Alfredo Veiga Neto afirma que a concepção de engenharia curricular, calcada em teorias educacionais mais conservadoras, vem sendo modificada no âmbito da crise dos paradigmas imersa nas mudanças sócio-econômicas, culturais e políticas, para um entendimento do currículo como uma porção de cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, escolarizada.¹⁰ O terreno para essa mudança, no entanto, está permeado por insegurança:

O mundo mudou e, com ele, mudou também nosso próprio entendimento sobre nós e sobre o próprio mundo. Parece que, paralelamente a uma maior democratização da informação, continuam se aprofundando as desigualdades sociais. Enquanto que a economia tende a se globalizar e muitas fronteiras nacionais se dissolvem, o mundo parece cada vez mais heterogêneo em termos culturais. A sensação que nos invade é de que não mais vivemos naquele velho e injusto, porém seguro, mundo moderno. Esse novo mundo não se tornou mais justo, mas se tornou menos seguro... Talvez fosse melhor dizer que o mundo tornou-se mais inseguro, mas dizer, sim, que nós temos menos segurança sobre ele, acerca daquilo que

¹⁰ WILLIAMS, Raymond apud: VEIGA NETO, Alfredo. Idem, *Ibidem*, p. 53-54. Engenharia curricular seria uma forma de organização de conteúdos a serem ensinados (em função dos recursos disponíveis, das diferentes teorias de aprendizagem, dos níveis cognitivos dos alunos, etc.)

sabemos dele, sobre nossa situação nele.¹¹

O caminho que adotamos está longe do ideal, mas reflete o momento presente, as mudanças pelas quais passamos e parte de nossa insegurança. Embora sempre trabalhosa, é importante a disposição para sempre tentar fazer a revisão e atualização curricular, ainda mais em tempos de transformações tão constantes e rápidas.

Sabemos que a articulação ensino-pesquisa não é novidade. Todavia, devido à progressiva desvalorização da docência, tanto econômica quanto cultural, tem havido um prestígio maior da face da pesquisa, embora esta ainda apresente campos restritos no Brasil. Essa perspectiva tem a ver também com a cobrança da “produtividade”, a inter-relação com os cursos de pós-graduação, projetos e verbas, prestígio acadêmico, mas, sobretudo, com o papel da universidade. Vejamos parte de um depoimento de Eduardo França Paiva, selecionado por Selva Guimarães Fonseca:

Está havendo um desvio muito perigoso. Depois que se estabeleceu que o importante é a pesquisa e que o ensino é um apêndice, o que está acontecendo é que os professores são menos professores e mais pesquisadores [...] hoje, eles pensam mais em si próprios, nas suas pesquisas, nas suas publicações, nas suas participações em congressos, do que em seus alunos [...] A preocupação é com formar o pesquisador, inclusive precocemente [...] Isso tudo teria que ser repensado. Quando se pensa em julgar a obra de um professor, pergunta-se: o que ele publicou? Não se pergunta: quem ele formou?¹²

O ideal seria não dicotomizar essas duas faces, ensino e pes-

¹¹ Idem, *Ibidem*, p. 53.

¹² Eduardo França Paiva. Entrevista concedida a Selva Guimarães Fonseca. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil*. História oral de vida. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1997 (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 205.

quisa, que são interdependentes. Mas sabemos que a reflexão de França Paiva corresponde ao momento que vivemos. Ter um currículo que une as duas faces não significa que o conjunto dos professores seguirá esse compromisso. Isso se reflete, por exemplo, na resistência de professores para atuar em disciplinas vinculadas à orientação e acompanhamento do estágio curricular supervisionado. Assumimos o risco da vinculação ensino-pesquisa, mas só saberemos se deu frutos depois de algum tempo de experiência. Para realizar uma reflexão parcial dessa experiência, analisaremos as concepções que orientaram a organização do Projeto Integrado de Práticas Educativas, do Estágio Curricular Supervisionado e da Monografia de conclusão de curso que são, a nosso ver, a espinha dorsal do curso.

Um dos princípios orientadores caro ao novo projeto pedagógico é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e também extensão, entendendo a Universidade “enquanto locus privilegiado de produção e disseminação do conhecimento a partir das experiências e vivências dos indivíduos na sociedade, seja na esfera pública ou privada”.¹³ Nesse sentido, embora mantendo uma estrutura curricular mais tradicional, baseada na organização dos conteúdos específicos em grandes recortes temporais e temáticos (Histórias Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, América, etc.) procurou-se, nas disciplinas de cunho teórico e metodológico (Historiografias, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Estudos Históricos) e no Projeto Integrado de Práticas Educativas, uma formação que valorize a atitude investigativa como elemento essencial a qualquer atividade profissional: no ensino (em todos os níveis), em museus, bibliotecas, centros de memórias diversos etc. Procurou-se tratar extensão, longe da concepção assistencialista, enquanto integrada ao processo de ensino, “possibilitando a compreensão da relevância social e política do próprio processo de produção do conhecimento, tratando-o como bem público”.¹⁴

¹³ Projeto Pedagógico: fl. 85

¹⁴ Idem:ibidem.

O Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE – busca desenvolver:

[...] atividades teórico-práticas que articulem as disciplinas de formação específica e da formação pedagógica, assumindo um caráter coletivo e interdisciplinar. A prática educativa, definida como componente curricular, deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de educação básica, além de conectar-se com outras disciplinas do currículo básico do curso de História, delas recebendo subsídios e a elas oferecendo contribuições importantes para o aprofundamento de discussões teóricas e metodológicas.¹⁵

Optou-se por organizar o PIPE em disciplinas, procurando uma organicidade do projeto e não uma dispersão em disciplinas isoladas. As três disciplinas que compõem o PIPE, com carga horária de 60 horas cada, organizadas para contemplarem dimensões teóricas e práticas, voltam-se para a compreensão dos processos educacionais em seus múltiplos aspectos, para a produção e guarda de acervos históricos, a produção do conhecimento histórico e o papel social do profissional de História. Para isso, na dimensão prática, procura-se incentivar as visitas técnicas a museus, bibliotecas, centros de documentação e escolas, tanto no município de Uberlândia, quanto em outros.

Com as leis de incentivo à cultura, percebemos interesses dos governos municipais em ativar centros culturais e de memórias. Acreditamos que essas disciplinas forneçam um subsídio inicial para a reflexão nesse campo e também para o desenvolvimento e propostas de atividades em variados centros de memórias.

¹⁵ Universidade Federal de Uberlândia. Conselho Universitário, Resolução 03/2005, 30 de março de 2005. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História*, :fl. 95.

O PIPE I incorporou a disciplina Introdução ao Estudo da História I, do currículo antigo, abordando os significados sociais da História e as múltiplas possibilidades da produção do conhecimento histórico e de atuação do professor/pesquisador. Inclui uma parte prática inicial, de visitas técnicas a bibliotecas e centros de documentação. O PIPE II trata da gestão e utilização de documentos, trabalhando os conceitos de memória e de patrimônio histórico. Inclui uma parte prática mais efetiva de visitas a museus e centros de documentação, elaboração de fontes orais, etc. O PIPE III, mais voltado às escolas enquanto lugar de memória, aborda a indústria editorial, a produção e utilização de livros didáticos e paradidáticos, as tecnologias e novas experiências didáticas. As atividades desenvolvidas no PIPE culminam no Seminário de Práticas Educativas, com carga horária de 40 horas, orientado por professores do 4º período, onde está alocado, em que os alunos são instigados a produzir um trabalho, com apresentação pública, que contemple um ou mais aspectos das reflexões realizadas nessas disciplinas. Pretende-se, com isso, que seja também uma ponte com o Estágio Supervisionado, que tem início a partir do 5º período e, também, para a elaboração da Monografia de conclusão de curso. Este conjunto de atividades curriculares que o aluno desenvolve desde o seu ingresso, alocado nos quatro primeiros períodos do curso, está voltado para as dimensões teóricas e práticas do saber historiográfico e fornece subsídios importantes para os outros componentes curriculares, ao longo de toda a formação do aluno.

Nesta nova organização curricular o Projeto Integrado de Práticas Educativas, o Seminário de Práticas Educativas, o Estágio Curricular Supervisionado e a Monografia de conclusão de curso constituem um eixo integrador que perpassa todo o curso, do ingresso do aluno à conclusão final do curso. São componentes curriculares que, pela natureza das atividades que são desenvolvidas com e pelos alunos, procuram romper a tradicional dicotomia entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura, quase sempre tratadas como cursos separados e estanques. À carga horária específica destes componentes curriculares, que perfaz 800 ho-

ras, deve-se somar aquela das disciplinas diretamente vinculadas, como as disciplinas pedagógicas ofertadas pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Psicologia, além daquelas que trabalham com metodologias do ensino de história, com a história da educação, com tecnologias e ensino e com métodos e técnicas de pesquisa, o que acrescenta 480 horas. Assim, este eixo integrador compreende mais de um terço da carga horária total do curso. Mas, para além da mera contagem de carga horária, o que importa é que este conjunto de atividades propostas nestes componentes curriculares possa promover a articulação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, realizando a integração entre as modalidades bacharelado e licenciatura num currículo único. O nosso ponto de vista, isto é, uma solução desenvolvida no projeto pedagógico que avança numa concepção de currículo que se propõe oferecer ao aluno uma sólida formação acadêmica como professor/pesquisador.

O Estágio Curricular Supervisionado, embora seja tradicionalmente vinculado à licenciatura, assume, nesta estrutura curricular integrada, a importante função de proporcionar ao futuro profissional de História a vivência de experiências profissionais em campos que poderão vir a ser seu futuro ambiente de trabalho. As atividades propostas, distribuídas do 5º ao 9º períodos, com uma carga horária de 400 horas, são planejadas para que o aluno possa conhecer e experimentar as realidades vivenciadas em múltiplos ambientes educativos, no ensino de nível fundamental e médio, além de outros ambientes educativos não formais. Trata-se de tomar o estágio curricular como um espaço privilegiado para o aprofundamento teórico e prático das experiências de iniciação profissional, mobilizando e articulando o conjunto de saberes desenvolvidos nos outros componentes curriculares. Assim, espera-se que o estágio curricular constitua, para o aluno, um campo de estudos, pesquisa e produção de conhecimento, fundamentado numa análise e reflexão crítica que toma como objeto os ambientes educativos e suas relações com a história ensinada.

Como campo de iniciação à experiência profissional e produção de conhecimento, o estágio curricular requer que o aluno não

seja um mero observador que toma notas sobre aulas e o cotidiano escolar, constatando os problemas e os acertos encontrados. Espera-se que ele participe efetivamente do conjunto de atividades propostas, desenvolvendo e propondo estratégias e projetos de intervenção nos ambientes educativos, sob orientação e supervisão da equipe de professores do Curso de História e do professor que o recebe como estagiário. As atividades desenvolvidas pelo aluno possuem dupla face: por um lado, são parte integrante e fundamental do processo geral de sua formação acadêmica, onde se realiza, mais uma vez, a articulação entre teoria e prática, entre conteúdos estudados em sala de aula e conteúdos ministrados no exercício do estágio de docência. Esta articulação é possível quando teoria e prática são tomadas como dimensões interdependentes da produção do saber, quando uma alimenta a outra. Por outro lado, as atividades desenvolvidas no campo de estágio retornam à unidade de ensino receptora na forma de resultados do trabalho de pesquisa e análise de problemas diversos que, espera-se, poderão ser úteis na busca de soluções.

Sabemos que o Estágio Curricular Supervisionado – a antiga Prática de Ensino – era, e continua sendo, um verdadeiro gargalo dos cursos de graduação que possuem a modalidade Licenciatura. Os problemas sempre foram muitos e as soluções, precárias. Problemas diretamente relacionados à organização interna dos cursos, como a relutância do corpo docente em assumir plenamente o estágio, encarando-o como uma área de produção do conhecimento da história como outra qualquer¹⁶. O campo de pesquisa do ensino de história tem sido relegado a nichos localizados, ou assumido pela área de educação, sem que se produza um

¹⁶ Nas universidades federais, desde a instituição da figura do professor substituto, que exerce suas atividades sob um regime de trabalho precário e com prazo determinado de, no máximo, dois anos, é comum que aqueles componentes curriculares para os quais não há professor interessado sejam destinados aos professores substitutos. Independentemente da qualificação e desempenho do professor substituto, no caso do componente curricular estágio (e da antiga prática de ensino), ressamte-se da falta de continuidade que se observa neste caso.

diálogo profícuo nesta fronteira que insistimos em manter. Se a maioria dos programas de pós-graduação em História não possui linhas de pesquisa voltadas para a investigação do ensino, isto já é um bom indicativo das dificuldades enfrentadas nos cursos de graduação. Por outro lado, é também um forte indício da desvalorização social da profissão de professor, acentuada dramaticamente desde que foram instituídas as Licenciaturas curtas¹⁷, esta imposição da ditadura militar que tentava aumentar a oferta de docentes com formação acadêmica pela via mais curta, tributária de uma concepção tecnicista da educação como capital humano que deveria atender às necessidades imediatas do mundo do trabalho¹⁸.

O Estágio Curricular enfrenta também os problemas inerentes às relações que se estabelecem, ou não, entre as instituições de ensino superior e as instituições do campo de estágio – as

¹⁷ A Lei nº 5692/71, capítulo V, artigos 29 e 30, estabeleceu graus mínimos de formação para o exercício da docência, elevando-se progressivamente: habilitação específica de 2º grau requerida no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries (alínea “a” do artigo 30); habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por Licenciatura obtida em curso de curta duração, no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries; habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente à Licenciatura plena, em todo o ensino de 1º e 2º graus.

¹⁸ Sem desconhecer todo o processo de luta que, a partir dos anos 80, envolveu instituições representativas das diversas áreas do conhecimento e parte importante do professorado para acabar com as Licenciaturas curtas e redefinir a formação acadêmica de professores, o que também significava – e esta era uma bandeira de luta – revalorizar a profissão docente, podemos pensar que o modelo de Licenciatura vigente até recentemente, ao alocar a prática de ensino no último ano do curso (o chamado modelo 3 mais 1), além de ser fortemente tributário das velhas concepções de ensino tecnicistas, para as quais os métodos e as práticas poderiam ser acrescentados à teoria e aos conteúdos aprendidos no decorrer do curso, também teve sua parcela de responsabilidade pela permanência da desvalorização do professor. Afinal, se para obter a habilitação na Licenciatura bastava permanecer mais um ou dois semestres no curso e cumprir burocraticamente as atividades da prática de ensino, então compreende-se que o próprio corpo docente da instituição de ensino superior tenha enfrentado dificuldades para reconhecer e assumir a importância da prática de ensino / estágio curricular como dimensão fundamental na formação acadêmica do aluno.

escolas públicas de nível fundamental e médio. Para além das exigências legais, como o seguro de vida para o estagiário que deveria ficar sob responsabilidade da instituição receptora, o que é inviável em se tratando de escola pública, é preciso considerar que não basta um convênio assinado entre a Universidade e a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, nem sequer entre Universidade e instituição escolar. Para além dos convênios, é preciso estabelecer relações de aceitação e parceria entre o curso, a escola e o professor que recebe o estagiário, já que este também se coloca como responsável pelo processo de orientação e formação do aluno estagiário sendo, inclusive, co-responsável pela avaliação das atividades desenvolvidas.

Ora, parceria pressupõe via de mão dupla. À escola, unidade receptora do estagiário, muito pouco tem sido oferecido pela universidade enquanto instituição, ou pelo curso que depende deste campo de estágio. O distanciamento universidade/escolas de nível fundamental e médio ainda é significativo. Os projetos pontuais, notadamente de extensão, que existem como ilhas isoladas e sem continuidade assegurada, não são suficientes para romper estas barreiras porque faltam políticas institucionais claramente definidas, voltadas para criar uma interface entre os diversos níveis de ensino. Assim, cabe a cada curso elaborar estratégias específicas para fazer a mediação com seu campo de estágio.

No caso do Curso de Graduação em História da UFU, a organização interna do estágio curricular conta com uma coordenação específica, a cargo de um professor efetivo, que se encarrega de todos os trâmites legais, dos contatos e relações com a coordenação geral de estágios da UFU e com as escolas e instituições do campo de estágio. Além disso, organiza o planejamento das atividades, acompanhando sua realização. Queremos ressaltar que a concepção de estágio que adotamos no projeto pedagógico do curso estimula a participação efetiva do aluno no ambiente escolar que o acolhe, envolvendo-o na realização dos projetos desenvolvidos pela escola. Por outro lado, o Curso de Graduação em História possui uma experiência acumulada na prática de ensino, referente à preocupação com o desenvolvimento de soluções di-

dático-pedagógicas relacionadas aos desafios do ensino de história¹⁹. Desta forma, espera-se que as atividades desenvolvidas no estágio curricular supervisionado também contribuam para a melhoria do ensino de nível fundamental e médio.

A permanência, neste novo projeto pedagógico, da obrigatoriedade de elaboração e defesa pública de uma monografia autoral para conclusão do curso é conseqüência, por um lado, dos pressupostos que fundamentaram a concepção da reforma geral do curso e, por outro lado, da experiência acumulada no curso de bacharelado e da própria reivindicação dos alunos.

Os pressupostos básicos que foram utilizados na formatação do curso – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a integração das modalidades licenciatura e bacharelado – valorizam uma concepção de formação do profissional de história como pesquisador/professor que aponta para a superação da persistente dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, em uma nova estrutura que articula as dimensões teóricas e práticas nos diversos núcleos de formação²⁰. Neste sentido, as atividades de elaboração de um pré-projeto de monografia, desenvolvidas no 6º período na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica, são consolidadas nos três semestres seguintes, quando o aluno inicia a pesquisa e redação do trabalho final, sob orientação individual de um professor. Trata-se, então, de um processo de aprendizagem onde, na pesquisa e redação, o aluno mobiliza conhecimentos e saberes teóricos, práticos e metodológicos oriundos dos diversos núcleos de formação, aprofundando e consolidando a sua formação acadêmica.

Desde a reforma curricular realizada em 1991, com a criação do curso de bacharelado, com opção para a modalidade licenciatura, a exigência de elaboração de uma monografia de conclusão do curso provou ser uma opção acertada. A esta experiência acu-

¹⁹ Trata-se das Oficinas de Prática Pedagógica do antigo currículo, um espaço de análise, criação e desenvolvimento de projetos de prática pedagógica que nossos alunos executam nos campos de estágio.

²⁰ Projeto Pedagógico, fl. 81.

mulada desde então, com nítida melhoria no nível de formação dos alunos, deve-se acrescentar a criação do Programa de Pós-Graduação em História, que também se beneficia deste aprendizado de pesquisa e redação de trabalho autoral.

Consideração finais

[...] o tempo é tudo, o homem não é mais nada; ele é no máximo a carcaça do tempo. Não mais existe a questão da qualidade. A quantidade sozinha decide tudo: hora por hora, jornada por jornada.²¹

A preocupação com a formação do profissional de História foi o que norteou toda a reformulação curricular e elaboração do novo projeto pedagógico. Sabemos que a articulação ensino-pesquisa é uma bandeira mais forte desde, pelo menos, os anos 1980. Mas, antes disso, nos anos 1970, segundo Marcelo Badaró de Matos, houve um marco importante da forma de se pensar o ofício do historiador professor/pesquisador,

[...] contra os estudos sociais – a associação entre história e geografia numa única disciplina para o então denominado 2º segmento do 1º Grau (5ª a 8ª séries) – introduzidos pela reforma educacional de 1971. A essa luta se associava o combate à formação insuficiente dos profissionais do ensino nas licenciaturas curtas de estudos sociais – cursos de graduação rápidos, oriundos da reforma universitária de fins dos anos 60, que alegava-se simplificariam a formação de professores para o magistério básico, o que acabou por massificar os cursos de licenciatura de baixa qualidade nas faculdades privadas.

A luta contra os estudos sociais e a licenciatura curta integrou-se às discussões das associações acadêmicas da área, em especial

²¹ MARX, Karl apud: MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI*. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 43.

à Associação Nacional dos Professores Universitários de História, hoje Associação nacional de História (Anpuh), que passaram a dedicar maior atenção ao debate sobre ensino de História. Passaram também a inervir junto ao poder público para pressioná-lo, inicialmente contra a licenciatura curta e mais tarde contra outras formulações de política educacional consideradas negativas.²²

O autor destaca, ainda, que esse movimento dos professores na área de História não pode se dissociar das lutas pela organização sindical dos professores da rede pública de 1º e 2º graus e de seus esforços em defesa da escola pública.²³

De forma semelhante, Déa Ribeiro Fenelon, desafiando o *desencanto, desesperança e cansaço* presentes nos anos 1990, na era do *Brasil Novo*, reafirmava o compromisso com a perspectiva da transformação social, colocando o ensino de História na esteira problematizadora da História Social e alertando sobre o hábito dos historiadores de não falarem de suas teorias e concepções:

Seria necessário falar, em primeiro lugar, da importância que atribuímos à História, à produção de seu conhecimento, sua difusão e transmissão. De certa maneira, estamos acostumados a fazer essa discussão sempre de forma seccionada, ou seja, nos Cursos de História, nos Encontros Científicos e em Seminários: falamos da produção do conhecimento, fazemos a crítica historiográfica da última produção apresentada, ou de diferentes formas de abordagem, problemas metodológicos, técnicas sofisticadas. De outro lado, reservamos, nestes mesmos encontros ou seminários, algum espaço para falarmos do ensino de História, quase sempre com certo tom de condescendência, como atividade paralela ou secundária, ou atendendo aos apelos e angústias de uma discussão reclamada

²² MATTOS, Marcelo Badaró. Pesquisa e Ensino. In: MATTOS, Marcelo Badaró, MOTTA, Márcia, MENDONÇA, Sonia Regina, FONTES, Virgínia (orgs.). *História: Pensar & Fazer*. Niterói-RJ: Laboratório Dimensões da História/UFF, 1998, p. 111.

²³ Idem, *ibidem*, p. 112.

pelos professores que formamos e que se encontram no dia a dia das escolas, atarantados e confusos com a precariedade das condições de trabalho, mas sobretudo, com um assustador despreparo profissional para enfrentar a realidade da escola e do ensino.²⁴

Parece haver ainda um longo caminho a percorrer, pois percebemos, na própria prática dos estágios, que na rede de ensino de níveis fundamental e médio acaba prevalecendo o ensino de história desvinculado da pesquisa. Os motivos comumente apontados são vários, desde a falta de motivação provocada pela desvalorização social e profissional, os baixos salários, a grande carga horária de aulas, etc, passando pelo pragmatismo voltado para a preparação dos alunos para aprovação em exames vestibulares e programas seriados de ingresso ao ensino superior. A reflexão perde espaço para a necessidade de “*dar conta*” de conteúdos programáticos que, espremidos numa carga horária paulatinamente reduzida para a disciplina história, exigem do professor um esforço redobrado.

Parece haver um hiato permanente, principalmente entre o ensino médio e a universidade. No ensino fundamental parece haver mais espaço para a criatividade, também exigida devido à faixa etária dos alunos. Formamos profissionais, exigimos a monografia como um exercício autoral e autônomo mas, ao atuarem na rede de ensino, a criatividade e a pesquisa são abandonados e acontece uma adaptação de grande parte dos profissionais ao *status quo*. Os desafios colocados a quem continua enfrentando a perspectiva de uma construção mais democrática das sociedades são cada vez maiores, numa época assolada pelo pragmatismo do mercado, pelo individualismo, empregos precários e desemprego. Desafiar a lógica produtivista é nadar contra a corrente, portanto, concordamos com Gaudêncio Frigotto ao afirmar:

²⁴ FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo?. *História & Perspectivas*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Curso de História, n. 6, jan-fev 1992, p. 07.

Pensar a nova realidade da educação básica e dos programas de formação e de qualificação hoje, é situar-se num contexto de crise de disputas de alternativas no âmbito mais amplo da sociedade no campo específico da educação. A alternativa hegemônica hoje, inclusive no Brasil, é de um processo de globalização excludente que configura uma sociedade dos três terços: um integrado ao trabalho e ao consumo, outro precarizado e um literalmente excluído. No plano ideológico tenta-se firmar a idéia de que os que não estão integrados é porque são incompetentes ou, o que é pior, na linha do livro de Richard Hernstein e Charles Murray, *A curva dos Sinos* (*The Bell Curve*, N. York: The Free Press, 1994), porque são geneticamente inferiores²⁵.

No caso específico do ensino de História os desafios são ainda maiores. O ideário liberal do fim da história e do fim das ideologias e utopias, aceito e propagado por muitos intelectuais do próprio campo, nos colocou um pouco como *coleccionadores*: de curiosidades, fatos, aspectos lúdicos, detalhes interessantes. A multiplicação de revistas que procuram fazer da História algo palatável e vendável vem ao encontro dessa perspectiva. A reflexão é abandonada em detrimento da constatação e do conformismo. O ensino, portanto, deve ser também algo facilitado pelas novas tecnologias. A leitura de livros inteiros tornou-se tarefa penosa. Mais fácil é *zapear* por textos da internet ou por capítulos de livros. A indústria da fotocópia mostra esse perfil. Não são livros, são apostilas. Não é o pensamento de um autor, suas reflexões e proposições, suas escolhas teóricas e metodológicas, mas fragmentos de idéias recortadas. Portanto, o trabalho da reflexão fica em déficit permanente. Parece não haver mais tempo para refletir e construir conhecimento. Tudo é *fast food* na roda do mercado de produtos

²⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas configurações sociais e tecnológicas: indicações para a relação trabalho-educação. In: I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO: NEOLIBERALISMO E OS EFEITOS NA EDUCAÇÃO. II CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO. 1998, Cascavel-PR. *Anais...* Cascavel: Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 1998, p. 72.

rápidos, constantes e renováveis. Segundo István Mészáros, refletindo sobre a perda da consciência do tempo histórico e a emergência do *ceticismo histórico*:

Afirmam-nos que só podemos compreender a história em termos da imediatez da aparência – de modo que a questão de assumir o controle das *determinações estruturais* subjacentes pela apreensão das leis socioeconômicas vigentes não pode sequer surgir – enquanto nos resignamos à conclusão paralisante de que, “se há sentido”, ele não pode mais ser encontrado nas relações sociais historicamente produzidas e historicamente mutáveis, conformadas pelo desígnio humano, mas na natureza cósmica e, por isso, deve sempre “escapar à nossa percepção”.²⁶

Para o autor, uma das decorrências dessa postura, ou seu “resultado irônico”, no que diz respeito aos historiadores

é que seu próprio empreendimento perde completamente a *raison d'être*. Um apuro que eles causam a si mesmos ao tentar destruir o fundamento daqueles que se recusam a abandonar os conceitos intimamente interconectados de “sujeito histórico”, “fazer história” e “entender a história”, rompendo com isso, necessariamente, também todos os vínculos com os aspectos positivos da tradição filosófica a que pertencem.²⁷

Mészáros afirma que a busca emancipatória da tradição do Iluminismo termina na historiografia burguesa moderna, daí a ruptura apontada acima. O que resta é a generalização e a idealização de uma postura intelectual dúbia, que tem de se voltar, em sua busca da autoconfiança cética, não apenas contra seu adversário social, mas também contra sua própria linhagem de origem.²⁸

²⁶ MÉSZÁROS, István. Op. cit., p. 45-46.

²⁷ Idem, Ibidem, p. 47.

²⁸ Idem, Ibidem, p. 46.

Num sentido ainda mais amplo, nessa nova-velha ordem do capital, seus apologistas continuam a fazer tudo o que podem para obliterar a consciência do povo quanto ao tempo histórico, no interesse de eternizar seu sistema ²⁹:

Assim, o capital deve negar e aniquilar a História na sua visão de mundo, de modo que a questão da alternativa histórica a seu próprio domínio não deve sequer emergir concebivelmente, por mais anacrônico e perigoso – a despeito de toda a automitologia muito longe de ser economicamente eficiente – que seja seu controle de reprodução societária fundado na exploração do trabalho. Mas o problema é que a negação da história pelo capital não é um exercício ociosamente mental. É um processo prático potencialmente letal de acumulação ampliada do capital e concomitante destruição em todos os domínios, hoje até mesmo no plano militar ³⁰ (Grifos nossos).

Esse seqüestro do tempo histórico, analisado brilhantemente por Mészáros, tem anulado não só o sentido do pensar histórico, do *métier* do historiador, mas, acima de tudo, a perspectiva da mudança, dos desejos de um mundo menos injusto e ambientalmente mais saudável e é isso o que tem sido tormento para os não conformistas e céticos. Por isso, cala fundo a citação de Marx, reproduzida por Mészáros: “o tempo é tudo, o homem não é mais nada; ele é no máximo a carcaça do tempo”. Com a sua argúcia e sensibilidade, Marx percebia, já no século XIX, a tendência-vórtice do tempo do capital, que nos engolfinharia. O tempo *passa depressa* porque não o temos mais, nos foi roubado. Dessa forma, como lidar com esses desafios do tempo presente? Como e o quê ensinar aos nossos alunos? Como lidar com as *necessidades* do tempo acelerado e do produtivismo na elaboração de um conhecimento que é necessariamente mais lento? Como aprender com o

²⁹ Idem, *Ibidem*, p. 23.

³⁰ Idem, *Ibidem*, p. 25.

tempo presente? São perguntas-desafios colocados à nossa prática cotidiana, se não nos acomodarmos ao *status quo* e não nos transformamos em homens-máquina.

Recebido em março de 2008

Aprovado em julho de 2008