

CURRÍCULO DOS CURSOS DE HISTÓRIA DA UEG: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES

José Santana da Silva¹
Maria de Fátima Oliveira²
Sônia Aparecida Lobo³

RESUMO: A presente proposta consiste numa análise da formação realizada nos cursos de História da Universidade Estadual de Goiás. A análise é composta de um diagnóstico das deficiências, falhas e potencialidades positivas do Projeto Pedagógico unificado dos seus treze cursos de História da UEG (PPCH). Esse estudo tem como objetivo fornecer subsídios para a reformulação do currículo. Conforme já indicado, a principal fonte utilizada foi o próprio Projeto Pedagógico, além de documentos oficiais que normatizam os currículos de graduação, inclusive as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. A avaliação do PPCH da UEG por parte de professores e alunos do curso foi feita mediante questionários respondidos por integrantes de ambas as categorias. Os questionários aplicados aos graduandos foram respondidos somente por alunos das duas últimas séries do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Formação de professor, Pesquisa, Ensino de história.

Introdução

A Universidade Estadual de Goiás conta atualmente com um total de treze cursos de licenciatura em História, funcionando em regime seriado anual com duração regular de quatro anos. Quando da transformação da Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA – e das dezesseis faculdades estaduais isoladas na UEG⁴, eram oferecidos nessas instituições estaduais de educação

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás; professor na Universidade Estadual de Goiás e integrante do GT Currículo de História da Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

² Mestre e doutora em História pela Universidade Federal de Goiás; professora na Universidade Estadual de Goiás e integrante do GT Currículo de História da Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

³ Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina; professora no Instituto Federal de Educação de Goiânia e na Universidade Estadual de Goiás e integrante do GT Currículo de História da Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

⁴ Até 1998, além da UNIANA, as demais IEES em funcionamento em Goiás eram as seguintes: Escola Superior de Educação Física (ESEFEGO, Goiânia); Faculdade de Filosofia “Cora Coralina” (cidade de Goiás); Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira (Pires do Rio); Faculdade de Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saada Fayad (Formosa); Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu. Em 1999, ainda antes da criação da UEG (Lei 13.456, de 16 de abril de 1999), foram instaladas mais quatro faculdades

superior (IEES) dez cursos de História, todos com habilitação em licenciatura plena. No ano de 2000, três novos cursos foram iniciados. Até 2003, cada curso possuía um currículo próprio. Somente no ano seguinte (2004) entrou em vigor o novo currículo unificado, precisamente o que é objeto desta análise.

A iniciativa deste estudo surgiu a partir de diversas observações, avaliações e críticas individuais – tanto por parte de professores quanto de graduandos dos cursos de História – sobre o atual currículo. Em 2008, foi criado um Grupo de Trabalho constituído por professores da Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG em Anápolis com a finalidade de avaliar e propor mudanças que o tornem mais adequado às concepções historiográficas e de formação de profissionais dessa área de conhecimento. Apresentamos neste texto resultados parciais do que foi realizado pelos integrantes do GT, cujas atividades ainda não foram concluídas.

Além das contribuições de diversos autores que tratam do assunto e dos dados contidos no Projeto Pedagógico unificado⁵, contou-se com dados obtidos mediante aplicação de questionários específicos respondidos por docentes e discentes dos cursos que atuam em diferentes unidades da UEG. Cabe ressaltar que não foi possível contar com respostas dos treze cursos. Por outro lado, nem todos os professores devolveram os questionários respondidos. Em alguns casos, a proporção chegou a menos da metade dos docentes. No curso sediado em Anápolis, os questionários foram respondidos por graduandos das duas últimas séries (3ª e 4ª), nos demais, apenas por estudantes da 4ª série.⁶ Além dos dados dos questionários respondidos por professores de dez unidades, foram utilizadas apenas as respostas fornecidas pelos graduandos do curso de Anápolis. Essa limitação se justifica pelo fato de os dados dos demais cursos ainda não terem sido tabulados. As proposições apresentadas no final do texto decorrem tanto da análise do currículo realizada pelos próprios integrantes do GT quanto das avaliações e sugestões feitas pelos demais professores e pelos graduandos.

Avaliar o projeto pedagógico de um curso corresponde a avaliar a formação realizada no curso. O currículo é elaborado em função da formação, é o parâmetro que estabelece *o que, o como e para que* formar. Esta análise está centrada nos seguintes pontos do currículo: concepções de currículo, de história e de educação; estrutura; perfil do egresso, competências e habilidades e

estaduais: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara; Faculdade de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena e Faculdade Dom Alano Maria Du Noday (Itumbiara). Atualmente, a UEG conta com 41 unidades instaladas em 39 cidades, além de onze pólos não permanentes.

⁵ Esta análise foi feita com base na edição de 2006. Há uma nova versão em execução, a partir deste ano DE 2009, cuja principal alteração foi a introdução da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras).

⁶ No curso de Anápolis, optou-se por solicitar aos graduandos das duas últimas séries que respondessem os questionários porque foram aplicados no final do ano letivo de 2008, quando cada turma já havia, praticamente, concluído as disciplinas e a os formandos da 4ª série estavam finalizando o estágio e o trabalho final de curso (monografia). Nos demais cursos, os questionários foram aplicados no primeiro semestre do corrente ano (2009). Em virtude de ainda não haverem completado o ano letivo, julgou-se que os alunos da 3ª série não dispunham de informações suficientes para responderem adequadamente as questões, que se referiram a aspectos já vivenciados essa penúltima série.

relação entre teoria e prática. Convém advertir que a estrutura organizacional e a relação teoria-prática se desdobram em diversos tópicos.

Diagnóstico

Concepção de currículo

A análise realizada neste trabalho se inicia pela concepção de currículo adotada no Projeto Pedagógico unificado dos cursos de História da UEG, que está embasada em conceitos formulados por autores como Fernández (2001), Sacristán (2000) e Silva (2001). Etimologicamente, *curriculum* (latim) significa ‘ato de correr’ ou ‘atalho, corte’ ou ‘pista de corrida’, onde se faz um percurso que leva de um ponto a outro (cf. Cunha, 2007, p. 235, e Silva, *op. cit.*, p. 15). Segundo definição contida no Projeto Pedagógico unificado, o currículo é “uma construção sociocultural historicamente situada, que reflete as relações sociais de poder, as representações de mundo e os valores presentes na sociedade, notadamente, mas não exclusivamente, os dos grupos, social, cultural e politicamente dominantes”, sendo “informado por uma concepção de educação” e articulado “em torno de conteúdos intencionalmente selecionados e de práticas pedagógicas historicamente construídas” (PPCH, 2006, p. 35).

Segundo Fernández (texto citado), o currículo é “algo mais que plano ou programa” (p. 1). Trata-se de um “projeto sistematizado de formação”, consistindo num “processo de realização através de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem”, que se articulam na “forma de proposta político-educativa” e expressam interesses de “diversos setores sociais interessados num tipo de educação particular, com a finalidade de produzir aprendizagens significativas que se traduzam em formas de pensar, sentir, valorar e atuar frente aos problemas complexos que delineiam a vida social e laboral num contexto determinado” (idem, p. 2).

Sacristán (*op. cit.*), por sua vez, afirma que o currículo “é uma práxis”, expressa “a função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino” (p. 16). Conforme esse entendimento, o currículo é um “projeto seletivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p. 34). Por outro lado, segundo esse autor, se o currículo se configura como “um território político” e meio de reprodução da ideologia dominante, que numa sociedade classista é a da classe dominante, constitui-se, também, num “ponto central de referência

na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (idem, p. 32). Dessa perspectiva, o significado do currículo só pode ser adequadamente apreendido se situado na totalidade das relações sociais, das relações de poder e dos valores vigentes na sociedade.

De acordo com Silva (*op. cit.*), o currículo escolar passou a se constituir num objeto de estudo a partir dos anos 1920, nos Estados Unidos da América do Norte, quando o processo de industrialização se desenvolvia de forma acelerada, com o trabalho organizado segundo a lógica do taylorismo, que exigia a máxima racionalização técnica da formação de mão-de-obra. Era o mundo da produção orientando a escolha do que deveria ser ensinado na escola, tendo em vista a formação de um determinado perfil de profissional. Refletindo esse condicionamento, o currículo é definido pelo autor como um “documento de identidade” dos profissionais formados numa área de conhecimento. Mas as especificidades de cada profissão não é condição suficiente para a configuração dessa identidade. Há que se considerar o contexto social e cultural em que está inserida a escola e os grupos sociais que dela se utilizam. Por essa razão, o currículo deve ser compreendido como “o resultado de uma seleção” feita a partir “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (p. 15). Embora a principal referência dessa seleção sejam os conhecimentos e saberes sistematizados pelas ciências e outras disciplinas formais, conteúdos produzidos pelas práticas sociais e culturais também entram nessa escolha.

Conforme já identificado acima, a noção de currículo enunciada no Projeto Pedagógico dos cursos de História da UEG se referencia nas acepções desses três autores. De todos eles, reproduz a concepção que, aqui, poderíamos denominar contextualista, na medida em que afirma ser o currículo ‘uma construção sociocultural historicamente situada, que reflete as relações sociais de poder, as representações de mundo e os valores presentes na sociedade’. Embora nem todas as proposições dos mencionados autores estejam explicitadas na referida definição, em outras partes do Projeto elas ficam evidenciadas. Especificamente de Fernández, reproduz a ideia de que o currículo é um ‘projeto sistematizado’ e intencional de formação. De Sacristán, toma a caracterização do currículo como ‘práxis’ com ‘função socializadora e cultural’, expressa na própria ação pedagógica de ensinar-aprender. Por outro lado, deixa de ressaltar o papel ativo do currículo que constitui, também, um ‘ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino’, através de mecanismos que induzem a ‘mudança das condições da prática’ pedagógica. Ainda que não empregue a mesma expressão, a concepção do currículo como ‘documento de identidade’, segundo definição de Silva, pode ser identificada na caracterização do perfil do profissional de História previsto no currículo.

O que os citados autores deixam de mencionar é que, embora o currículo seja uma construção intencional, enquanto um “concreto de pensamentos”, conforme expressão de Marx

(1986, p. 15) utilizada para designar os conceitos, ele reproduz as representações das relações sociais de poder e os valores vigentes na sociedade, por vezes, de modo inconsciente. Nessa reprodução, cumpre papel de relevo a ideologia dominante, sem ser absoluta.

Para ampliar a compreensão desse conceito, convém recorrer à distinção das quatro modalidades identificadas por Bittencourt (2004), quais sejam: o currículo formal, ditado pelo poder estatal; o real, que corresponde ao que é realizado na sala de aula por professores e alunos; o oculto, que não possui registros oficiais, mas que é perceptível em ações como, por exemplo, discriminações étnicas e sexuais e valorização do individualismo; e, por último, “o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao ‘medirem’ o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada” (p. 104). Desse ponto de vista, a compreensão coerente do currículo escolar deve levar em conta as práticas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Embora verificável empiricamente, essa distinção não deve ocultar o fato de que ela resulta da condição em que cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo se encontra na relação uns com os outros. Tão relevante quanto esse fator para se compreender e explicar esses diferentes “currículos”, são as relações sociais de poder, os interesses específicos dos grupos e os valores dominantes reproduzidos na escola. Tendo em conta essas considerações, a distinção apresentada por Bittencourt fornece importantes elementos para a avaliação do currículo dos cursos de História da UEG. O que justifica sua inclusão nesta análise.

Para cumprir adequadamente sua função de guia da formação oferecida pelo curso e poder ser posto efetivamente em prática pelos formadores, o currículo deve, no mínimo, ser conhecido por todos os professores. Condição indispensável, também, para a permanente avaliação da sua adequação às concepções e práticas formativas desenvolvidas pelos docentes. De igual modo, a participação ativa dos graduandos na própria formação pressupõe o conhecimento dos pontos do currículo que orientam, mais diretamente, o processo ensino-aprendizagem. Sem isso, formadores e formandos ficam impossibilitados de terem uma visão global do processo formativo. Em decorrência, o desconhecimento dificulta a contribuição sistemática e coerente para tornar a ação pedagógica mais eficaz e satisfatória. Observa-se com frequência manifestações de resistência de alguns professores, diante de iniciativas que visem a coletivizar as reflexões sobre o currículo e as práticas pedagógicas nele previstas.

Questionados se tinham conhecimento do currículo do curso, 78% dos professores responderam afirmativamente.⁷ Outros 5,5% disseram não conhecê-lo e 16,5% afirmaram que o conhecem apenas parcialmente. Num dos cursos, o índice de desconhecimento chegou a mais de

⁷ Essa pergunta foi respondida por 93 professores de nove dos treze cursos de História da UEG.

20% contra 33,3% que admitiram estar informados do seu conteúdo. Entre as respostas dos docentes do referido curso, a proporção maior é dos que alegaram conhecer partes do currículo, 44,4%.⁸ Em apenas um dos cursos, a totalidade dos que responderam o questionário disseram que conhecem o projeto pedagógico.

A situação de desconhecimento total ou parcial do currículo reforça a visão fragmentária do processo formativo, reflexo evidente da intensa divisão e especialização do conhecimento. Por esta e outras razões (extensa jornada de trabalho, grande acúmulo de atividades, etc.), os professores, de modo geral, tendem a se fechar sobre as disciplinas que ministram, limitando-se ao cumprimento da ementa e do programa, e a ignorar a totalidade do curso, que é composto por algo mais do que disciplinas. Por vezes, a resistência se expressa na forma de desdém por esse tipo de discussão, normalmente tachado de pedagogismo inútil.

Entre os graduandos⁹, mais de 85% responderam que desconhecem o currículo. Somente 15% admitiram conhecê-lo. Obviamente, em algum momento a maioria deles deve ter ouvido falar pelo menos de partes do projeto pedagógico, principalmente os que ingressaram na primeira série. No começo de cada ano letivo, é prática comum entre os coordenadores apresentar os pontos mais relevantes do currículo à turma iniciante. O alegado desconhecimento pode decorrer de esquecimento, já que o desenvolvimento da maioria das atividades cotidianas não depende de consulta às prescrições nele contidas. Além disso, não é habitual entre os professores fazer referências a ele, nem mesmo quando tratam de alguma atividade nele prevista, além das aulas. Esse quadro ajuda a compreender o ar de surpresa manifestado pelos alunos ao descobrirem que algumas de suas demandas de formação são contempladas pelo currículo, ao terem contato com ele ou serem informados de certos pontos do seu conteúdo.

A necessidade de conhecer o currículo não pode levar à sua fetichização nem transformá-lo num instrumento de controle burocrático que enrijece o trabalho pedagógico. Ao contrário disso, o seu conhecimento por parte dos principais sujeitos do processo formativo – professores e alunos – certamente, contribuirá para impedir essas distorções.

Educação e história

A noção de educação que se encontra no Projeto Pedagógico tem como pressuposto que “a prática pedagógica é influenciada por múltiplas dimensões: social, política, filosófica, ética,

⁸ Nesse curso, cerca de metade dos docentes respondeu o questionário.

⁹ Aqui, reafirmamos que serão levadas em conta apenas as respostas dos graduandos da 3ª e 4ª séries do curso de História da UEG em Anápolis pelo fato de não ter sido concluída a tabulação dos dados dos questionários respondidos por alunos dos demais cursos. Na 3ª série, 60% dos alunos matriculados responderam as perguntas, ao passo que na 4ª série a proporção dos que devolveram os questionários respondidos atingiu 52% da turma.

técnica, histórica e psicológica” (PPCH, 2006, p. 31). Referenciada nesse entendimento, a educação é definida como sendo “um processo de conhecimento do mundo e das diferentes relações que os indivíduos e grupos sociais estabelecem entre si, no tempo e no espaço, com a finalidade de nele intervir para transformá-lo e adequá-lo às suas necessidades e interesses, de acordo com suas possibilidades e limites gerados pelas condições do desenvolvimento histórico de cada sociedade, mediado pelos valores e representações de homem e de sociedade do seu tempo” (idem).

Trata-se de uma concepção materialista e dialética de educação que considera que, ao utilizar os conhecimentos socializados por meio do processo educativo para transformar o seu meio, os seres humanos também transformam a si mesmos e a própria maneira de se educar, condicionados pelas relações e meios existentes. Isso resulta do fato de que a educação é, ao mesmo tempo, produto da ação humana e campo de disputa entre representações sociais e interesses dos diversos grupos ou classes que se relacionam, por vezes, de maneira conflituosa. Assim, a definição apresentada no Projeto Pedagógico dos cursos de História expressa a compreensão de que a educação se constitui e se realiza numa relação dialética com o contexto social, político e cultural em que é praticada. Encarada dessa perspectiva, a ação educativa desempenha tanto um papel legitimador das relações sociais e de poder quanto pode proporcionar aos educandos os meios para fazer a crítica dos valores e práticas sociais vigentes no espaço em que vive. Com isso, pode orientar suas ações com vistas à superação da sua condição na relação “com os demais sujeitos históricos e com o seu meio” (idem).

Marcado por um certo grau de ecletismo, o PPCH admite que, do ponto de vista paradigmático, “a História é plural” (PPCH, p. 29). O reconhecimento da pluralidade não nega a existência de paradigmas hegemônicos entre os historiadores em determinados períodos históricos. Ao admitir essa pluralidade, os formuladores do PPCH pretendem que os cursos de História da UEG se constituíssem em “espaço de diálogo entre os diferentes paradigmas” historiográficos, assegurando nos seus limites “a liberdade intelectual e as condições ético-políticas para o exercício do pensar crítico e da criatividade” (idem).

Além de reconhecer o caráter plural da historiografia, o PPCH se funda em outros dois pressupostos: a historicidade da produção historiográfica e o da sua natureza como pensamento, fruto da permanente problematização desenvolvida pelo historiador. Tendo em conta que “o traço fundamental da história é a transformação”, sem perder de vista as permanências, no PPCH está explicitada a concepção de que interpretações sobre os fatos são passíveis de mudanças no tempo, decorrentes dos interesses, das preocupações e dos valores dominantes em cada contexto, dos quais os historiadores não estão isentos. Essa forma de compreender a historiografia se baseia na afirmação de que ‘a História é filha do seu tempo’ (idem).

No Projeto Pedagógico, o conhecimento histórico é concebido “como pensamento, elaborado a partir de problemas que o historiador se coloca, motivado pelas preocupações do tempo presente acerca do sentido da história” (PPCH, p. 30). A noção de história como “pensamento” se referencia na definição de Reis (2003), para quem “Pensar é perguntar continuamente, transformando possíveis soluções em novos enigmas (...) é problematizar um objeto bem demarcado, criar hipóteses, testá-las. Depois, procurar articular um discurso sobre esse objeto em linguagem clara e comunicável, debatendo-o publicamente, iluminando-o sob diversos ângulos, percebendo-o em suas mudanças no tempo, para ver esse objeto tornar-se um enigma ainda maior!” (p. 97-98). Dessa perspectiva, pensamento e problema são partes indissociáveis do processo do conhecimento, derivando daí a compreensão de “que é impossível ‘ser historiador sem tomar o conhecimento histórico como problema’” (PPH, p. 30). Assim, o problema é tido como “o pólo magnético da produção do conhecimento” histórico e o historiador seria, fundamentalmente, um problematizador tanto dos fenômenos estudados quanto da historiografia produzida sobre eles. A problematização consistiria numa condição indispensável a um ensino crítico da história.

Essa concepção de História foi avaliada por professores e graduandos. Quando perguntados se o “marco epistemológico” do currículo refletia a sua concepção de história, 54,8% dos docentes responderam afirmativamente, ao passo que 42% admitiram que corresponde apenas parcialmente. Em um dos cursos a resposta afirmativa atingiu 92,3%, não ultrapassando a 25% em outro. Essa disparidade decorre, certamente, da diversidade de filiação teórica dos professores dos treze cursos, revelando uma das dificuldades para estabelecimento de um currículo unificado. Aliás, em nenhum dos cursos há unanimidade entre os formadores, no que se refere a esse ponto.

Entre os graduandos da 3ª e da 4ª séries do curso de História de Anápolis, ao serem questionados se a formação oferecida levava em conta a concepção da História como problema, 67,9% apresentaram resposta afirmativa, enquanto 28,7% admitiram que é observada parcialmente pelos formadores. Por outro lado, segundo a percepção de 18,7%, essa concepção de história é desconsiderada durante a formação. Quanto ao caráter plural, 74% responderam que é levado em conta no decorrer do curso. Já na avaliação de 22,5% esse aspecto é considerado apenas parcialmente. Somente 3,3% admitiram que a pluralidade das concepções historiográficas não é levada em conta. Se confrontados com as respostas dos professores do curso de Anápolis que responderam o questionário, esses dados demonstram que, embora a maioria destes (55,6%) afirme que a concepção de História contida no PPH corresponde apenas em parte à sua, a formação oferecida está próxima do que é prescrito.

Se a concepção da história como “problema” tem sua referência na dita “escola dos *Annales*”, a noção pluralista advém da história cultural. Apesar de dificultar a unidade da formação, a concepção da história como sendo plural tem um mérito de possibilitar a convivência entre

diferentes perspectivas historiográficas, criando condições para o permanente debate entre seus adeptos, tornando assim, a formação dos graduandos mais ampla crítica.

Estrutura do curso

Aqui, entende-se por estrutura do curso a forma como está organizado, no que se refere ao regime de funcionamento, ao tempo para integralização do curso pelos graduandos e à distribuição dos conteúdos, das disciplinas e demais atividades acadêmicas. Todos os cursos de História da UEG funcionam segundo o regime seriado anual, cujo tempo regular de integralização é de quatro anos, podendo se estender, excepcionalmente, até sete anos, conforme prevê a legislação pertinente.

Se prevalecer a opção da maioria dos professores e graduandos, continuará sendo seriado anual. Para 70,5% dos professores que responderam o questionário, o regime de funcionamento deverá ser mantido como está, contra 28,3% que se posicionaram favoráveis à mudança para o regime semestral. Dentre os alunos das duas últimas séries do curso de Anápolis, 63,4% defenderam a permanência do regime atual, enquanto que 36,4% se manifestaram a favor do semestral. Quanto à duração, 49,7% dos alunos consideram o tempo de quatro anos satisfatório; 50,3% sugeriram que fosse ampliado. Já a grande maioria dos professores, 83,9%, considera a duração regular satisfatória, contra 14,3% que vêem a necessidade de ampliá-la. Não foi solicitado dos graduandos nem dos docentes que defenderam a ampliação que indicassem a proporção da ampliação.

Conforme explicitado no PPCH, o curso possui uma carga horária total de 3.224 horas, distribuídas entre “conteúdos científico-culturais” (2.096 h/a), prática curricular (400h/a)¹⁰, estágio supervisionado (400h/a), atividades acadêmicas complementares (200h/a) e monografia (128h/a). A carga horária dos conteúdos científico-culturais está distribuída da seguinte forma: 1.422h/a (67,8% das 2.096 h/a) para os conteúdos da área de conhecimento específica do curso; 322h/a (15,4%) para “Conteúdos de formação pedagógica” e 352h/a (16,8%) para “Conteúdos de formação complementar”.

No que se refere à carga horária destinada aos *conteúdos de formação pedagógica*, a proporção em relação ao total dos conteúdos científico-culturais poderá estar em desacordo com o tempo prescrito na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, desde que se entenda como tal o que é designado como “*tempo dedicado às dimensões pedagógicas*” no parágrafo único do

¹⁰ Expressão simplificada de “prática como componente curricular”, contida na Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. A distribuição das cargas horárias de prática como componente curricular, estágio supervisionado e atividades acadêmicas complementares está estabelecida na referida resolução. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

artigo 11, que estabelece: “Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e *nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total*” (Grifo nosso). Se for possível incluir nesse “tempo dedicado às dimensões pedagógicas” as cargas horárias de prática curricular e estágio supervisionado em relação à carga horária total do curso, a proporção ultrapassa o percentual determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Cf. Resolução nº 1/2002, citada), atingindo aproximadamente 35%.

De acordo com a matriz curricular, os cursos de História da UEG oferecem trinta e uma disciplinas, das quais, vinte e oito são obrigatórias, duas, denominadas “Disciplinas de Enriquecimento e Aprofundamento” (DEAs), possuem caráter optativo para os graduandos e uma, Leitura e Produção de Textos, é facultativa. Das quase três dezenas de disciplinas obrigatórias, apenas oito possuem carga horária semanal de 4h/a (128h/a anuais) e as demais 2h/a semanais (64h/a anuais). As disciplinas de Enriquecimento e Aprofundamento são oferecidas na 2ª e na 3ª séries, escolhidas pelos graduandos das séries precedentes dentre as propostas apresentadas por professores do próprio curso ou de áreas afins à História. Os graduandos podem cursar disciplinas com carga horária equivalente em outros cursos de ciências humanas. A disciplina Leitura e Produção de Textos é ministrada na 1ª série, podendo os graduandos serem dispensados de cursá-la, caso requeiram um teste de proficiência no início do ano letivo e atinjam a nota mínima sete (7,0).

De modo geral, os professores que responderam o questionário, não consideraram a quantidade de disciplinas excessiva, sugerindo a inclusão de outras no currículo, principalmente, História da Arte e História Econômica ou do Pensamento Econômico. A maioria propôs, também, a ampliação da carga horária de algumas disciplinas que possuem 2h/a semanais. Entre os graduandos da 3ª e da 4ª séries do curso de Anápolis, 25,4% afirmaram que há um excesso de disciplinas no curso. Já 32,6% admitiram que a quantidade está adequada e 38,7% defenderam a ampliação. Quanto às sugestões de oferta de novas disciplinas, a tendência dominante entre os alunos coincidiu com a proposição dos professores, seguida da inclusão de História do Pensamento ou das Ideias Políticas. Por outro lado, quase metade dos graduandos (49% em média) afirmaram que os conteúdos das disciplinas ditas “pedagógicas” deveriam ser reduzidos. Apenas 10% sugeriram sua ampliação, 13,3% consideraram-nos adequados e 27,6% avaliaram que estão inadequados à formação esperada. A disciplina cuja exclusão do currículo foi mais indicada pelos alunos foi Gestão Escolar e Currículo na Educação Básica. As justificativas para se posicionarem pela redução das disciplinas pedagógicas giram em torno da repetição dos seus conteúdos. Nesse aspecto, é forçoso reconhecer, também, que essa opinião se assenta tanto na criticada inutilidade ou inadequação da maior parte dos conteúdos pedagógicos à prática do professor de História quanto na

aversão ao ofício de professor, disseminada desde as séries da educação básica. Não cabe aqui entrar na reflexão sobre as razões mais amplas e profundas dessa visão, por demais debatidas nas instituições formadoras de professores, sem chegar a uma solução satisfatória para esse problema. Fica apenas o registro.

Por se constituírem novidade no currículo dos cursos de História da UEG, convém mencionar, de modo particular, a avaliação das Disciplinas de Enriquecimento e Aprofundamento feita pelos professores e graduandos sobre sua manutenção, exclusão ou ampliação. Segundo opinião de 46,2% dos docentes que responderam o questionário, as DEAs devem permanecer no currículo, pois contribuem para ampliar a formação dos profissionais da História. Outros 48,1% propõem que o seu número seja ampliado. Apenas 5,7% defenderam sua redução. Para 35,7% dos alunos, elas devem ser mantidas, ao passo que 53,1% se posicionaram favoráveis à sua ampliação e 11% sugeriram que sejam reduzidas à metade. Vale ressaltar que nenhum dos dois grupos sugeriu a extinção dessas disciplinas. Difícil será aumentar sua quantidade, diante da demanda pela ampliação da carga horária de algumas já oferecidas e inclusão de outras, mantendo o tempo de integralização do curso em quatro anos.

Conforme indicado acima, a integralização do curso de História na UEG, além das disciplinas, pressupõe o desenvolvimento das seguintes atividades acadêmicas pelos graduandos orientados pelos professores e coordenação: atividades de prática curricular, atividades acadêmicas complementares, produção de um trabalho de curso (TC ou monografia) e realização do estágio supervisionado.

A noção de prática curricular adotada no PPCH se referencia na vaga definição (melhor seria dizer, indefinição) contida no Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001, que se inicia com uma negação: “A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela”. Em seguida, afirma que “A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria”. Já no PPH, ela é assim definida: “a *prática curricular* constitui o momento de planejamento, execução e apresentação dos resultados de projetos que envolvem a pesquisa e o ensino ou transposição didática ou outras formas de difusão do conhecimento histórico, realizados de forma interdisciplinar pelos graduandos, orientados e avaliados pelos respectivos professores” (PPCH, 2006).

Além da produção de material didático para utilização nas séries da educação básica, os projetos de prática curricular poderão versar sobre a organização e a gestão escolar, o currículo ou o projeto pedagógico das escolas de educação básica, a preservação e o “gerenciamento de patrimônio histórico, a recuperação, organização e preservação de fontes e arquivos de interesse do historiador”, assim como “o desenvolvimento do turismo cultural, a assessoria a movimentos sociais e organizações políticas” (idem). As 400h/a destinadas à prática curricular estão incluídas na

carga horária das disciplinas, distribuídas nas quatro séries, exceto das Disciplinas de Enriquecimento e Aprofundamento, pelo fato de os graduandos poderem cursá-las em outros cursos. O tempo proporcional ocupado na carga horária de cada disciplina é variável, não há um percentual fixo.

A dimensão prática como componente curricular, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 21/2001 e pela Resolução CNE/CP 2/2002, é a parte do currículo que mais tem gerado polêmicas entre os professores do curso de História da UEG. Quatro razões principais podem ser apontadas para esse fato: primeiro, pela dificuldade dos docentes em vincular a dimensão considerada “teórica” de cada disciplina com o desenvolvimento sistemático de habilidades específicas do magistério; segundo, o caráter impositivo da regulamentação que fixa a carga horária da prática curricular em quatrocentas horas; terceiro, a falta de definição precisa do que seria essa prática nos documentos oficiais que a regulamentam; por fim, o modo “interdisciplinar” como devem ser realizados os projetos, conforme previsto no Projeto Pedagógico do curso. As divergências e os conflitos entre os professores ficam mais evidentes quando se alguém insiste em levar a efeito esse último aspecto.

Quando questionados se têm desenvolvido a prática curricular nas disciplinas em que atuam, de acordo com as orientações e princípios previstos no currículo do curso, a maioria dos professores respondeu afirmativamente, perfazendo uma média de 77,3%, embora num dos cursos a maior parte dos que responderam a essa pergunta – 55,6% – admitiu que o fazem apenas parcialmente. Para 59,2% dos graduandos do curso de Anápolis, a prática como componente curricular é importante para a formação do professor de História; outros 29,7% consideram-na irrelevante. Na avaliação de 20,5% dos alunos, a prática curricular vem sendo realizada conforme prevista no PPCH; já uma proporção maior – 39,7% – negou que tal venha ocorrendo e igual número afirmou que as atividades de prática cumprem apenas parcialmente as orientações contidas no Projeto Pedagógico do curso. Diante das dificuldades de praticar a interdisciplinaridade, as saídas mais apontadas pelos professores têm sido a separação da prática curricular do programa das disciplinas ou, simplesmente, a eliminação da determinação das atividades serem realizadas de forma interdisciplinar. Se prevalecer qualquer uma dessas alternativas, principalmente a segunda, será rompido o princípio da interdisciplinaridade, propugnado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

No PPCH, as *atividades acadêmicas complementares* são apresentadas como “aquelas de que os graduandos participam fora da carga horária das disciplinas, do estágio supervisionado e da monografia previstos no Projeto Pedagógico dos cursos”. São elencadas como tais projetos de iniciação científica; atividades extracurriculares de estágio em pesquisa e/ou ensino realizadas em instituições reconhecidas e aprovadas pelo coletivo do curso; monitoria exercidas na UEG; grupos

de estudo na área das ciências humanas, educação, filosofia, línguas e literatura; eventos acadêmicos e culturais (seminários, congressos, etc.) específicos da área de formação do curso ou a ela relacionados. O PPCH prevê ainda que outras atividades podem ser validadas como complementares pelo coletivo do curso.

Embora seja uma atividade típica dos cursos de bacharelado, a monografia ou *trabalho de curso* é exigida nos cursos de licenciatura em História da UEG como condição para a sua integralização pelos graduandos. A justificativa alegada para tal exigência está na concepção da formação do professor de História contida no Projeto Pedagógico, referenciada no princípio de que ensino e pesquisa são indissociáveis na prática educativa. Daí o entendimento de que o professor de História deve ser, necessariamente, um pesquisador ou historiador. O trabalho monográfico está previsto para ser executado, regularmente, na última série do curso, sendo iniciado com a elaboração do projeto de pesquisa na 3ª série, na disciplina Monografia I. A carga horária de 128h/a destina-se, exclusivamente, à produção individual do TC sob orientação de um professor do curso, não se constituindo em disciplina. Os temas são de livre escolha dos graduandos.

Segundo a opinião de 55% dos professores que responderam o questionário, a forma como a monografia é realizada pelos graduandos curso é considerada satisfatória para a sua formação enquanto profissionais do ensino de história. Em contrapartida, 13,8% consideram-na insatisfatória e 31,2% avaliam que parcialmente satisfatória. Convém mencionar que entre os professores de dois cursos, mais de 43% em média responderam que o modo como o TC é produzido não satisfaz à necessidade de formação dos graduandos enquanto pesquisadores. Embora não se tenha solicitado aos docentes que apontassem as razões para esse elevado grau de deficiência, algumas hipóteses podem ser levantadas: a pouca prática dos graduandos no desenvolvimento de pesquisas, motivada pelas raras oportunidades de participar de projetos de iniciação científica, na verdade, inexistentes em grande parte dos cursos; a protelação da realização do trabalho por parte dos graduandos, que, não raro, deixam para se dedicar sistematicamente à pesquisa apenas no segundo semestre da última série; a coincidência da produção da monografia com o período do estágio; a limitada qualificação de parte dos docentes dos cursos para o desenvolvimento de pesquisa e, conseqüentemente, para orientar os graduandos. Diante dessas dificuldades, alguns professores tendem a por em questão a obrigatoriedade de trabalho monográfico como condição para integralização do curso, sendo licenciatura plena e não bacharelado.

Na avaliação de 53,8% dos graduandos da 4ª série do curso de Anápolis¹¹, a orientação oferecida pelos orientadores é insuficiente para a produção de trabalhos de boa qualidade. Apesar dessa deficiência, 46,2% afirmaram que o TC deve ser mantido como exigência para integralização

¹¹ As questões referentes ao TC foram respondidas apenas por alunos da 4ª série. Não foi solicitado aos da 3ª série que opinassem sobre o assunto pelo fato de ainda não estarem desenvolvendo efetivamente a monografia, estando inaptos a avaliar adequadamente essa atividade.

do curso. O que coincide com igual percentual de respostas afirmativas de que o objetivo do trabalho monográfico de proporcionar aos graduandos a oportunidade de exercitar a prática da pesquisa tem sido atingido de modo satisfatório. Outros 15,4%, entretanto, negam essa possibilidade e 30,8% admitem que tal objetivo tem sido alcançado apenas parcialmente. Com mais frequência do que os professores, devido às dificuldades para produzir a monografia concomitantemente à realização do estágio, parte dos alunos também questiona a sua exigência num curso de licenciatura. Outros, levando em conta a ênfase da formação na pesquisa, defendem que o curso confira, também, o título de bacharel aos egressos. Essa demanda converge com a proposição de 76% dos professores de que os cursos de História da UEG ofereçam as duas habilitações: licenciatura e bacharelado. Somente 24% defendem que continuem formando exclusivamente licenciados. Nenhum se manifestou favorável à formação apenas de bacharéis.

Ao definir os parâmetros que orientam a realização do estágio curricular supervisionado, o PPH da UEG manteve fidelidade à caracterização contida no Parecer CNE/CP 28/2001. De acordo com esse documento, o estágio supervisionado dos cursos de formação de professores da educação básica é obrigatório e deve ser “entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10). Consiste, pois, num momento da “formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado” (idem). Por essa razão é denominado “estágio supervisionado”.

O referido Parecer determina, outrossim, que o estágio “só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período” (idem). Essa exigência quanto ao espaço onde deve ser realizado, leva os cursos de licenciatura a excluírem outros ambientes em que o estágio poderia ser feito como, por exemplo, em cursos não institucionalizados promovidos por organizações sociais (associações de moradores de bairros, sindicatos, movimentos de trabalhadores rurais sem-terra, sem-teto, etc.). Certamente que o lugar em que o futuro professor irá exercer sua profissão é, quase exclusivamente, a escola institucionalizada. Entretanto, privar o graduando de vivenciar experiências de ensino-aprendizagem em outros espaços limita sua formação. Para alargar a experiência formativa, seria desejável oportunizar aos formandos o desenvolvimento de uma parte do estágio curricular supervisionado em outros espaços além das escolas. Tudo devidamente normatizado e acompanhado pelas instâncias competentes da instituição formadora.

O Parecer CNE/CP 28/2001 propugna que “Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino” (idem). Em consonância com essa expectativa, o PPCH da UEG “prima pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão”, propondo-se concretizar os seguintes objetivos:

- a) *propiciar ao aluno-estagiário o engajamento na realidade escolar, a fim de que o mesmo possa sentir, refletir e agir sobre os desafios que a carreira do magistério lhe apresenta;*
- b) *promover a interação teoria-prática, permitindo a criação, elaboração e reelaboração de experiências pedagógicas;*
- c) *operacionalizar os conhecimentos do curso numa ação interdisciplinar na construção de respostas a situações-problema encontradas no campo de estágio, propiciando, assim, uma prática refletida;*
- d) *organizar projetos coletivos que viabilizem o desenvolvimento de atitude crítica frente à realidade em construção e na afirmação da identidade profissional dos futuros professores;*
- e) *estabelecer diálogos com o campo de estágio – escolas do ensino fundamental e médio – de maneira a construir co-autorias na formação dos futuros profissionais (PPCH, 2006).*

Intencionalmente, esses objetivos induzem os formandos a participarem ativamente da prática docente, de modo a contribuir com a melhoria das condições e da qualidade do ensino na educação básica, partindo de uma apreensão crítica da realidade educacional. Ao mesmo tempo, projetam metas ambiciosas, se se considerar o contexto social em que estão inseridas as escolas da rede pública em que é realizado o estágio, a acentuada burocratização do processo educativo, a precariedade das condições físicas e a limitada autonomia dos educadores frente aos gestores superiores e órgãos reguladores do sistema de ensino.

Dentre os alunos da 3ª e da 4ª série do curso de Anápolis que opinaram sobre o proveito do estágio supervisionado a formação realizada no curso de História, somente 7,2% responderam afirmativamente. Os que afirmaram o contrário somaram 28,7%, tendo uma ampla maioria – 64,1% – respondido que é parcialmente proveitoso. Por outro lado, 21,5% disseram que o estágio tem possibilitado a reflexão sobre a formação oferecida pelo curso e a revisão da prática profissional do professor de História. Outros 10,5% negaram que isso ocorra e os demais 67,9% concordaram que, às vezes, isso se realiza. Em certa medida, esses resultados condizem com as freqüentes críticas esboçadas pelos alunos em relação a esse componente do processo de formação. Embora possa

haver diferenças, as razões dessa insatisfação em relação à prática de ensino, geralmente, coincidem com os motivos da visão negativa que os graduandos possuem dos conteúdos e disciplinas pedagógicas exposta acima. Para chegar a um quadro mais preciso das causas desse problema, seria o caso de proceder a uma investigação mais ampla.

Sobre a forma como está organizado o estágio supervisionado, 46,6% dos professores consideraram-na satisfatória para a formação dos futuros profissionais. Distintamente, 33,4% afirmaram que é parcialmente satisfatória, tendo 15,9% informado que desconhece esse aspecto do currículo. Se se levar em conta o comportamento da maioria dos formadores verificado em outros momentos em que se trata da prática de ensino, a quantidade dos que ignoram o modo como o estágio está organizado e é praticado, superior esse percentual revelado pelas respostas. Em parte, esse desconhecimento se deve à aversão da maioria dos docentes que atuam nas disciplinas da área de conhecimento específica do curso ao alto grau de formalismo verificado nesse setor, embora ninguém negue a importância da prática profissional no processo de formação. Algumas das razões que motivam o desprezo desses professores pelos conteúdos e disciplinas ditas pedagógicas também se aplicam a essa postura em relação ao estágio.

Perfil do egresso, competências e habilidades

O perfil do egresso enunciado no projeto pedagógico deve ser a síntese de todo o processo formativo. Deve expressar a concepção de profissional dos seus formuladores, desde que seja assegurada a autonomia pedagógica das instituições de ensino e, dentro dela, a dos agentes formadores, responsáveis pela construção do projeto pedagógico, observada a legislação que regula o sistema educativo e as profissões. Certamente que a concepção hegemônica dos formadores poderá apresentar descompasso com as prescrições legais, por essa razão, a definição formal do perfil poderá coincidir mais ou menos com a formação efetivamente realizada no curso. Por isso, quanto maior o grau de autonomia dos formadores e mais afinados estiverem com os parâmetros legais, mais coerência haverá entre o perfil projetado e o resultado do trabalho formativo.

Naturalmente, neste espaço não é possível demonstrar de forma ampla que a concepção de perfil profissional apresentada no projeto pedagógico, independentemente de quem o tenha elaborado, tem como determinante fundamental a divisão social do trabalho, segundo a lógica da reprodução do sistema socioeconômico vigente, e, dentro dela, a divisão do trabalho intelectual, expressa nas várias áreas especializadas do conhecimento. Entretanto, cabe mencionar essa determinação para que se compreenda, com a devida clareza, a razão da inclusão desse item no projeto pedagógico. A própria normatização oficial, que estabelece o perfil a ser formado, é uma

decorrência dessa determinação. No PPCH da UEG, o perfil dos profissionais da História que se propõe a formar é assim descrito:

O que caracteriza o profissional de História formado pela UEG é sua consistente formação na área do conhecimento específico, dos saberes pedagógicos e de outras áreas do conhecimento necessárias à sua capacitação para responder às exigências do seu campo de atuação; seu domínio dos processos de produção, difusão e transposição didática do conhecimento histórico; sua compreensão crítica do processo histórico na sua mais ampla complexidade; sua capacidade de estabelecer relações efetivas entre conhecimento histórico e pedagógico e realidade sócio-cultural, econômica e política global, regional e local; sua capacidade de assumir a própria formação de maneira autônoma, orientando sua ação pedagógica no mesmo sentido, procurando articular teoria e prática na auto-formação e no fazer profissional (PPH, 2006, p. 37).

Ainda segundo o Projeto Pedagógico, “os profissionais formados nos cursos de História da UEG devem estar qualificados para atuar no âmbito da gestão escolar e em outros ambientes nos quais se façam necessários os saberes próprios da sua área de atuação”, devendo, além disso, estarem “aptos a se inserirem nos esforços coletivos de construção de formas de existência social baseadas em relações de igualdade, no respeito às diferenças e nos valores da justiça, da verdade e da solidariedade” (idem). Com exceção dessa última aptidão, de caráter político, todas as demais qualificações projetadas estão referenciadas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Parecer CNE/CES 492/2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002).

Conforme previsto nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, o indivíduo formado nessa área de conhecimento “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” (Documento citado, p. 7). Essas são tidas como “exigências básicas” da formação dos profissionais da História, podendo serem acrescidas outras, de acordo com “as possibilidades, necessidades e interesses das IES”, que os tornem aptos a atuarem em todos os graus do magistério na área de História, na preservação do patrimônio histórico, na assessoria a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.

Note-se que as Diretrizes Curriculares de História se referem ao profissional da área como “historiador”, antes de ser professor ou de qualquer outra função que venha a exercer ou como condição para tal. Trata-se, segundo essa acepção, de afirmar a especificidade desse profissional, sem desconsiderar as demais competências desenvolvidas na formação. Essa designação tem levado alguns críticos (geralmente, pedagogos ou professores que atuam nas disciplinas ou “dimensões pedagógicas”) a questionarem a validade dessas Diretrizes para os cursos de licenciatura em História, uma vez que o título de historiador só se aplica aos formados nos cursos de bacharelado.

Por sua fidelidade a essa orientação, o PPCH da UEG também tem sido alvo de algumas críticas, dada a sua ênfase na formação para a pesquisa historiográfica. Alguns alunos e professores

chegam a propor que os cursos de História da UEG confirmem ambos os títulos aos seus egressos – bacharel e licenciado –, visto que os conteúdos e as disciplinas, assim como a exigência de um trabalho monográfico e do estágio de docência, proporcionam a formação necessária para tanto. Isso está expresso nas respostas dos professores que responderam o questionário de avaliação do currículo. Quando perguntados se gostariam que o curso estivesse voltado para licenciatura ou bacharelado ou para ambos, apenas 24%, em média, se manifestaram favoráveis à primeira, ao passo que os outros 76% optaram pelos dois títulos. Inusitadamente, nenhum professor indicou exclusivamente o bacharelado.

Até certo ponto, tanto as críticas ao aparente bacharelismo do Projeto Pedagógico dos cursos de História quanto a proposta de conferir os dois títulos se baseiam na dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Essa visão está fundada na concepção tradicional de que a exigência de trabalho final de curso na graduação (monografia) é específica dos cursos de bacharelado. Trata-se de uma concepção de professor como mero repassador ou reproduzidor de conhecimentos produzidos por especialistas da área. Um modo formalista de encarar a formação do professor. Daí a afirmação de que as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História contradizem as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Conforme expresso na introdução das Diretrizes de História,

Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau, por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 5-6).

Na verdade, além da ampliação nos campos de atuação do profissional da História, ocorreu, também, um considerável desenvolvimento da produção historiográfica, surgimento de novos paradigmas teórico-metodológicos, novas formas de abordagem dos fatos e do processo histórico, bem como novos temas e novas fontes (cf. Le Goff, 1976). Por mais que a validade dessas “novidades” seja questionável, e muitas o são (umas não passam de reinterpretações, por vezes, sem nenhuma originalidade), não podem ser simplesmente ignoradas. Todo esse conjunto de situações novas impõe mudanças tanto na concepção de História quanto no perfil dos que atuam nessa área. Visto ser inviável ampliar o tempo da formação no nível de graduação, para incorporar as novidades surgidas no campo da produção historiográfica, optou-se por reforçar a formação do professor de História no seus fundamentos. Em resposta a essa necessidade, constituiu-se o perfil do professor-

pesquisador, dito em outros termos: o professor historiador. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa tornou-se uma exigência do próprio processo de formação. Mais uma vez, verifica-se aqui o peso dos determinantes históricos na definição do perfil dos profissionais da História.

Apesar das eventuais lacunas ou insuficiências, ao menos em termos intencionais ou ideais, o PPCH da UEG procura contemplar essa orientação formativa. Há que se questionar o extenso detalhamento do perfil, desdobrado em tantas competências e habilidades: seria mesmo possível desenvolver satisfatoriamente todas elas?

O currículo reproduz no mesmo tópico as competências e habilidades enunciadas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, distinguindo-se desse documento no fato de abranger não só aspectos cognitivos, mas, também, éticos ou políticos. Nesse sentido, está mais próximo das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores do que das diretrizes da área específica. Ao adotar o princípio da “competência como concepção nuclear” da formação dos profissionais da História, o currículo dos cursos da UEG reproduz a concepção central de ambas as Diretrizes.

Embora Cristina Rubega afirme que, “do ponto de vista educacional, competências e habilidades dizem respeito a capacidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais, que poderão ser explicitadas ou não, quando frente a situações problema” (in: Revista Ciência & Ensino, 2004, p. 17), é forçoso reconhecer a influência da concepção tecnicista empresarial nessas categorias adaptadas à formação escolar por intermédio dos documentos normativos formulados pelos órgãos do Estado. Afinal, essa mesma autora informa: “O modelo da competência surge no mesmo quadro da reestruturação produtiva e das novas formas de organização do trabalho e vem carregado de forte ideologização onde os interesses da empresa são mostrados como interesse dos trabalhadores” (idem, p. 16). Todos os argumentos utilizados pelas instituições formadoras para justificar as reformulações dos currículos revelam a sua meta: formar profissionais para o mercado de trabalho. Quais necessidades determinam o perfil profissional requerido por esse mercado, senão as do capital e as do Estado, que está a serviço da reprodução da ordem social vigente? Nem mesmo o acréscimo de um adjetivo como “pedagógica” ao termo competência, como faz Ribas (2001), é suficiente para eliminar o seu sentido técnico mercantil. Também o florescimento com expressões como formar o “ser humano-cidadão” ou o “cidadão consciente” ou “crítico” funciona apenas como atenuante discursivo, sem alterar o sentido original do termo nem negar o papel determinante do mercado capitalista na formação do professor. No conjunto, os professores cumprem o papel de formadores da força de trabalho – intelectual, no caso em questão – para o capital e o Estado. O que não invalida a importância da resistência de inúmeros docentes diante das imposições das forças da ordem estabelecida, sejam estatais ou privadas.

Na avaliação da formação das competências e habilidades cognitivas previstas no PPH da UEG, professores e graduandos apresentaram conclusões não coincidentes. Quanto ao

desenvolvimento da *capacidade de problematizar a constituição de diferentes relações de tempo e espaço, nas dimensões das experiências dos sujeitos históricos*, numa escala de zero a cinco, 4,7% dos docentes atribuíram valores entre zero e um, por sua vez, 32,4% indicaram nota de dois a três e 62,9% apontaram nível de satisfação entre quatro e cinco. Solicitados a indicar o grau de satisfação na formação dessa competência, em média, 22,5% dos alunos da 3ª e da 4ª série do curso de Anápolis mensuraram entre dois e três e 77,5% atribuíram valores entre quatro e cinco. No que se refere ao grau de *conhecimento das principais interpretações históricas propostas pelas escolas historiográficas consolidadas* proporcionado pelo curso, 5,2% dos professores mencionaram nota de zero a um, enquanto 40,4% atribuíram menções entre dois e três e 54,5% indicaram valores de quatro a cinco. Nesse item, segundo a percepção dos graduandos, a formação tem proporcionado um elevado grau de satisfação, tendo 88,5% atribuído nota entre quatro e cinco. Em se tratando do nível de desenvolvimento da *capacidade de interagir com outras disciplinas que possam contribuir para o conhecimento mais amplo do seu objeto*, os docentes dos cursos de História apresentaram uma da avaliação menos positiva. Dentre os 103 que responderam o questionário, 8,1% apontaram menções entre zero e um, 42,2% atribuíram valores de dois a três e aproximadamente a metade avaliaram entre quatro e cinco. Já 33,2% os alunos consideraram que o grau de satisfação da formação dessa competência está entre dois e três e 66,8% admitiram que atingiu um nível entre quatro e cinco pontos.

Quanto ao *domínio dos meios de transposição dos conhecimentos da área específica para as séries do ensino fundamental e médio, nas modalidades regular e da educação de jovens e adultos (EJA)*, uma competência típica do profissional do magistério, 5,2% dos professores mensuraram sua efetivação entre zero e um, outros 37,7% apontaram grau de satisfação entre dois e três e 57,1% avaliaram que está entre quatro e cinco. Distintamente, 59,3% dos alunos que responderam o questionário atribuíram valores de dois a três para o desenvolvimento dessa competência, ao passo que uma proporção bem menor – 33,2% – consideraram que atinge entre quatro e cinco e 7,4% indicaram que o nível de satisfação não ultrapassa um ponto. No que se refere à avaliação dos professores sobre a formação dessa competência, verifica-se um acentuada disparidade em relação às respostas dadas à seguinte pergunta: *em sua prática docente você implementa a transposição didática?* Em média, cerca de 70% responderam afirmativamente, apenas 6% assinalaram que não implementam e pouco mais de 23% admitiram que o fazem parcialmente. A prevalecerem estas conclusões, há que se admitir que está havendo um grande descompasso entre a ação dos formadores e os resultados produzidos.

Para finalizar a explanação sobre o desenvolvimento das competências e habilidades, vamos às respostas sobre um último item: *a capacidade dos formandos de planejar, organizar, executar, gerir e avaliar situações de ensino-aprendizagem em consonância com os objetivos, os*

conteúdos e as metodologias. De acordo com 4,9% dos professores, o nível de satisfação da formação dessas habilidades não passa de um ponto, por outro lado, para 42,7%, ele fica entre dois e três pontos e, na opinião dos demais 52,4%, atinge de quatro a cinco pontos. As respostas dos alunos indicam um equilíbrio entre o nível intermediário e o mais elevado: 58,8% e 53,9%, respectivamente.

A avaliação sobre a formação das competências e habilidades aqui apresentada não incluiu a lista completa contida no PPCH da UEG. Não obstante essa limitação, foi possível ter uma noção de como formadores e formandos apreendem o nível de convergência entre o perfil almejado e os resultados obtidos. As conclusões mais importantes às quais se pode chegar, a partir desses dados, são: 1) ainda há uma distância considerável a percorrer entre a formação projetada e a prática formativa realizada; 2) as discrepâncias entre a avaliação feita pelos docentes e os discentes do curso indicam uma falha no diálogo ou limitação da reflexão conjunta, tendo em vista o envolvimento consciente e articulado de todos no processo formativo e a busca de superação das suas deficiências; 3) se se der o devido crédito às respostas dos graduandos, a formação das competências e habilidades específicas do magistério apresenta um grau maior de deficiência do que as da área de conhecimento específica do curso. Certamente, outras inferências poderiam ser feitas, mas paremos por aqui.

Relação entre teoria e prática

A integração entre teoria e prática é um dos princípios norteadores da formação dos profissionais da História nos cursos oferecidos na UEG, conforme enunciado no PPCH. Partindo da definição de Marx de que a teoria é o ‘concreto pensado’, no currículo unificado dos cursos de História da UEG se explicita que “A formação teórica e prática implica, pois, a interação entre o conhecer e o aprender a fazer, cujo resultado ‘é o saber fazer pensando naquilo que faz’, num processo contínuo de *ação-reflexão-ação*” (PPCH, 2006, p. 32). De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, “A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (p. 9). Definição mais imprecisa é difícil encontrar.

O PPH prevê que a integração entre teoria e prática se articula com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com a interdisciplinaridade, realizando-se “tanto no interior de cada disciplina quanto no desenvolvimento das demais atividades previstas na matriz curricular do curso”. Assim:

Tomada como elemento unificador do processo formativo, a interação teoria-prática deve perpassar toda a formação desenvolvida nos cursos de História da UEG, estando presente no interior de cada disciplina, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e, mais explicitamente, na realização do estágio supervisionado e do trabalho monográfico (idem).

Uma outra esfera, especialmente privilegiada, em que essa integração da dimensão teórica com a prática deve-se efetivar é nas atividades de prática curricular ou “prática como componente curricular”, à qual se destinam 400h/a distribuídas nos quatro anos do curso. Por falta de clareza nos documentos oficiais do que seria a prática como componente curricular, impera a diversidade de interpretações e a variedade de formas como se insere nos currículos dos cursos de graduação. As formas mais comuns são a destinação de parte da carga horária das disciplinas para a sua realização e a criação de disciplina ou espaço específico na matriz curricular. Conforme já indicado acima, no currículo dos cursos de História da UEG a prática curricular está integrada às disciplinas.

As dificuldades para realizar a integração entre teoria e prática nos cursos de História, por meio das atividades da prática curricular, têm se mostrado quase intransponíveis. A grande maioria dos docentes – 71,3% em média – afirmam conhecer os princípios que norteiam o exercício da prática curricular. Proporção semelhante dos que responderam o questionário de avaliação do Projeto Pedagógico – 77,3% – admitiram que a desenvolvem nas disciplinas em que atuam, de acordo com as orientações e princípios previstos no Projeto Pedagógico. Entretanto, quando se trata de definir o tipo de atividade a ser desenvolvido de modo interdisciplinar se instala um verdadeiro clima de apreensão e indefinição. O princípio da interdisciplinaridade quase nunca é levado a efeito, quando muito, parte dos professores de determinada turma se juntam em torno de temas vivenciando apenas a multidisciplinaridade.

A avaliação dos alunos sobre esse ponto reflete essa situação. Segundo 20,5% dos que responderam o questionário, a prática curricular está sendo realizada conforme prevista no currículo do curso. Já 39,7% negam que os princípios são observados normalmente e igual proporção afirma que são levados em conta apenas parcialmente. Por essa razão, 24,7% revelaram ser indiferentes em relação a essas atividades. Por outro lado, 59,2% acreditam que a sua realização é importante. Como se pode inferir dessas avaliações, a prática curricular apresenta sérias deficiências, resultantes das dificuldades dos professores de operacionalizá-la e da rejeição à concepção político-pedagógica em que está referenciada, assim como ao seu caráter impositivo com a designação de uma carga horária fixa, por sinal, bastante extensa.

Embora pareça exaustivo, esse diagnóstico da formação de professores em nível de graduação para atuarem na educação básica, com base na avaliação do Projeto Pedagógico dos cursos de História da UEG, não incluiu todos os aspectos desse processo formativo, nem todos os elementos do currículo em questão. Análises mais amplas, que poderiam apontar outros problemas e indicar possíveis soluções, ainda são cabíveis. Importa que esse tipo de exercício se torne rotina

entre os formadores, tendo em vista alcançar o máximo de satisfação com o desenvolvimento da ação formativa e com seus resultados, tanto para aqueles quanto para os formandos.

Proposições

Tendo por base as inferências realizadas acima e uma concepção mais ampla, consistente e integradora da formação dos profissionais da História que atuam na pesquisa, no ensino ou em outras atividades que requerem o domínio de saberes dessa área de conhecimento, apresentamos as seguintes proposições a serem levadas em conta na reformulação do currículo dos cursos de História da UEG:

1. A eliminação, em termos práticos, já que ainda não é possível em termos formais, da dicotomia bacharelado *versus* licenciatura. Trata-se de proporcionar uma formação, ao mesmo tempo, mais ampla e consistente na área específica do curso e na preparação para a prática do magistério, criando as condições intelectuais para o desenvolvimento de outras qualificações por parte dos graduandos, conforme suas necessidades e as possibilidades dos formadores.
2. Ampliação do espaço para a história temática, sem abolir a divisão tradicional: pode ultrapassar os recortes temporais e espaciais, embora não elimine completamente a excessiva especialização, pode até aprofundá-la.
3. Mesclar regime seriado anual com semestral, principalmente para as disciplinas optativas (interna).

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FERNÁNDEZ, Herminia Hernández. “Curso de teoria y diseño curricular em la UEG: experiências y reflexiones”. UEG. Anápolis, 2 de março de 2001. Mimeo.

MARX, Karl. “Prefácio”. In: *Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Traduções de Edgard Malagodi et alii. 2ª ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1986.

RUBEGA, Cristina Cimorelli. “Uma breve análise do discurso da formação por competências no Ensino Médio e no Ensino Técnico e a visão da Politécnica”. In: Revista Ciência & Ensino, nº 12, dezembro, 2004. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/89/90>. Acessado em: 20/9/2009.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Parecer CNE/CP 28/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Parecer CNE/CES 492/2001 Aprovado em: 03/04/2001 (Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50).

Documentos

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares dos Cursos de história. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 3 de abril de 2001. Brasília: MEC/CNE, 2001.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 009/2001a, de 8 de maio de 2001. Brasília: MEC/CNE, 2001.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1/2002a, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 28/2001c, de 2 de outubro de 2001. Brasília: MEC/CNE, 2001.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2/2002b, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.