

## **Ensinar História no ensino superior – reflexões sobre a formação do professor universitário de História.**

ARYANA LIMA COSTA<sup>1</sup>

As discussões que trazemos neste texto são parte da dissertação de mestrado intitulada “A Formação de Profissionais de História – o caso da UFRN (2004 – 2008) defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, pela linha de pesquisa de Ensino de História e Saberes Históricos, defendida em março de 2010.

Na dissertação, estudamos a implantação de um novo Projeto Político Pedagógico para o curso de História da referida universidade que foi discutido e elaborado entre os anos de 1999 e de 2003 por uma Comissão de elaboração e aprovado pelo Colegiado do Curso de História e por seus representantes discentes e que veio substituir o Projeto vigente desde 1988.

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

Alguns problemas são mencionados como os grandes motivadores das renovações que, segundo os docentes do curso mencionado, colocavam-se na ordem do dia. Dentre elas, a mais notável era a necessidade de se dissociar a Licenciatura e o Bacharelado, desobrigando os alunos de terem que cursar as disciplinas referentes às duas habilitações para obtenção de seu diploma. Ou seja, até o ano de 2003, ao término do curso, cuja previsão de duração era de quatro anos e meio, o aluno se formava bacharel e licenciado. A partir de 2004, os alunos, no momento de inscrição no curso, tiveram que optar por uma das duas habilitações, que, por sua vez, agora tinham previsão de conclusão para quatro anos<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, linha de pesquisa em Ensino de História e Saberes Históricos.

<sup>2</sup> Em resolução recente, por causa da carga horária necessária para o Estágio Supervisionado e do conflito que esta disciplina gerava com a oferta de outras disciplinas, a Licenciatura passou a ter previsão de conclusão em quatro anos e meio.

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

Por ser um dos fatores sobre os quais se consolida o currículo, não à toa listado no Projeto Político-Pedagógico como um dos quesitos a serem repensados, a prática docente foi um dos itens sobre o qual nos debruçamos para pensar a configuração de um perfil do graduando em História na UFRN na dissertação, parte esta que discutimos aqui.

“Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo” – justifica Gimeno Sacristán em capítulo no qual se dedica ao Currículo Modelado pelos Professores (2000, p. 165). Vemo-nos igualmente obrigados a nos voltar para os agentes do nosso processo – o corpo docente. Optamos, neste momento, por abordar o assunto sob a ótica dos professores enquanto mediadores, o que

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

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

Na tentativa de buscar o componente que dá vida ao texto do PPP, que de uma certa forma finda por ser homogeneizador, visto falar em nome da coletividade, buscamos ouvir os seres humanos que estão conectados através daquele Projeto, pois são estes que lhes conferem legitimidade ou não, que se apropriam, que os executam, que os remodelam, estendendo o processo para além do documento escrito e buscando o

currículo vivido pelo alunos e professores. Recorrendo novamente a Gimeno Sacristán (2000), ao tratar do caráter vivo dos currículos, concordamos quando afirma:

Um campo do conhecimento é, antes de mais nada, uma comunidade de especialistas e professores que compartilham uma parcela do saber ou determinado discurso intelectual, com a preocupação de realizar contribuições para o mesmo. Não estamos frente a uma visão acabada ou frente à crença de estar diante de algo dado e monolítico, mas, pelo contrário, frente a uma comunidade que tem dimensões internas e onde seus membros realizam tarefas que diferem entre si [...]. Nessa comunidade com diferentes encargos se produzem desconexões e falta de comunicação importantes. Não é fácil encontrar referências nos currículos a esse caráter vivo, histórico e nem sempre coerente dos saberes como campo de atividade humana. (p. 68)

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

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

Em texto não publicado, para fins de anotação para uma reunião interna da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, a professora Lúcia resume essas questões:

Uma outra fragilidade observada no processo de organização dos cursos refere-se à sua gestão. Na maioria dos cursos há muita dificuldade em acompanhar e controlar o processo de execução do PPC (projeto pedagógico de curso). O pacto coletivo, exigência do projeto pedagógico, ainda não foi transposto do documento para a prática docente. A interdisciplinaridade e flexibilidade, princípios basilares da organização dos conhecimentos nas estruturas curriculares, têm sido inviabilizados pela postura dos professores, que têm o

mandato de suas disciplinas, não se dispõem a fazer as mudanças propostas e a rever conteúdos. Ao contrário, se isolam em seus laboratórios, demonstrando que o poder investido ao professor pela cátedra vitalícia, ainda faz parte da cultura universitária. Diante da atitude desses professores, os coordenadores de cursos se vêem impotentes, e as mudanças propostas para reorganização dos currículos permanecem na intenção expressa no documento. Prevalecem as estruturas curriculares rígidas, as disciplinas com um caráter de terminalidade, dificultando a conexão de saberes e práticas na formação do aluno. (SANTOS, in.: COSTA, 2007.)

Preocupamo-nos em investigar a relação entre os professores no Departamento de História, como norteiam sua prática de sala de aula (em que elementos eles baseiam o exercício da profissão de professor universitário).

Partindo da premissa dos professores enquanto mediadores do currículo, lembramos, portanto, que o envolvimento e a participação coletiva, ou ao menos o reconhecimento de que deveria ser assim, são necessários para a concretização de uma proposta curricular. Lembramos também que este foi um dos grandes compromissos do Projeto Político-Pedagógico: o engajamento do seu corpo docente neste novo projeto comum.

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

Ao longo das entrevistas que realizamos, pudemos perceber que boa parte das explicações relatadas pelos professores acerca dos fatores que interferiam no planejamento de suas práticas docentes referiam-se à sua própria experiência enquanto alunos, o que entendiam que deveria ser o profissional de História, sendo isso transposto para suas aulas. A seguir, vejamos como isso se revelou.

## 2. Transformando a Carreira em Ofício e Perfil

Durante uma das entrevistas que realizamos para a dissertação, em uma resposta do professor A acerca da questão sobre como percebia a construção coletiva do novo

Projeto, este afirma que uma parte do corpo docente mal conhecia o PPP, e continua com a seguinte reflexão:

Mas mesmo que conhecessem, acho que isso também vai muito mais além. Aí é muito da concepção que se tem da universidade, ou que prevaleceu de uma maneira hegemônica, hoje menos: Ah, o professor tem autonomia pra desenvolver seu plano de curso, desenvolve da maneira que quer. Um pouco ainda, o resquício daquela coisa da cátedra, que vem diminuindo, mas ainda é bastante presente. Eu vejo um pouco isso: a resistência da própria formação dos professores. Aí é uma coisa que demora muito tempo, às vezes o professor tem uma concepção de ensino aprendizagem que não bate exatamente com o que foi pensado no PPP, já é uma dificuldade. (Entrevista com professor A, in.: COSTA, 2010)

Queremos destacar em sua resposta a atribuição desse desconhecimento sobre o PPP e da falta de engajamento à formação dos professores. Pelas respostas dadas, pareceu-nos que a formação própria de cada um constitui-se em marco de referência para o exercício da docência. Por exemplo, a professora B faz várias referências à sua graduação como referencial para o seu julgamento sobre o que deveria ser ou não bom:

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

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

Essa seria minha solução ideal. Por isso que eu digo que ao mesmo tempo possa achar ... por isso ou por aquilo, o fundamento é conservador, que foi a minha experiência que eu achei boa. (Entrevista com professora B, in.: COSTA, 2010)

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

Dentre o caráter temporal sob o qual caracteriza os saberes docentes, Maurice Tardif, no texto “Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos

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

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

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

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

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

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

É sob essa perspectiva também que podemos entender um pouco do “conflito” de gerações, ou melhor dizendo, a ótica sob a qual a professora B vê os professores mais antigos do Departamento:

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

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

Tem uma medida, talvez a mais humilde de um professor, é que ele é um bom explicador de coisas. Então se conseguir explicar bem um certo tema já tá valendo, já começou a brincadeira e saber indicar onde se encontram informações mais profundas sobre o tema, tanto em termos de documentos quanto de referências (sobre o que norteia sua prática em sala de aula. *idem*).

Apesar de falar com uma certa simpatia sobre o termo “explicadores de coisas”, aplica-o aos professores mais antigos, tradicionais e que não passaram pela renovação

dos últimos quinze anos. Ou seja, o termo carrega em seu bojo uma idéia de falta, de uma deficiência de atualização na formação. Ainda mais uma fala na I Semana de Estudos Históricos, posta pela professora Flávia Pedreira, toca a questão:

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

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

Flávia: E como lá tinha? Há 25 anos?

M. Emilia: Mas na história essa não era a questão. Os cientistas sociais estão no poder há um tempão. Tem que mediatizar isso. (Maria Emília Porto, Flávia Pedreira, Semana de Estudos Históricos. In.: COSTA, 2010)

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

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



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

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

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

Isto nos ajuda a apreender, por exemplo, a dificuldade em se entender e se aplicar a Prática como Componente Curricular, pois não há visão ou mesmo imaginação capaz de ir além daquilo que se está acostumado a ter como ofício do historiador: o trabalho individual, do qual já falamos, e o círculo acadêmico (além, é claro, das implicações que decorrem de resoluções como essa freqüentemente “caírem no colo” dos professores, culpa atribuída às instâncias superiores, mas também ao corpo universitário, professores e alunos, cuja maioria não se envolve nestas questões). Ou

então as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, que acompanham uma classificação muitas vezes seguida pelos próprios professores para fins de progressão de carreira.

De modo que o que sobra aos alunos são as reproduções de *habitus* científicos – como chama Bourdieu (1983). O que conta como conhecimento histórico continua sendo, em grande medida, marcado pelo conteúdo e pelas práticas através das quais ele é trabalhado, pois é em torno disso que se constroem as identidades. Infelizmente, este não parece ser o conteúdo defendido por Déa Fenelon (1982), ou como o abordado por Rosa Silveira (2000/2001), nem o conteúdo da matriz disciplinar do Rüsen (2001), específico à formação do profissional de História.

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

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

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

#### Referências bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In.: ORTIZ, Renato (Org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122 – 155.

COSTA, Aryana Lima. *O Curso de História da UFRN e o Projeto Político-Pedagógico de 2004* : discutindo a formação de um profissional. 2007. Monografia de final de curso (Bacharelado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. digitado.

COSTA, Aryana. A Formação de Profissionais de História – o caso da UFRN (2004 – 2008). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FENELON, Déa Ribeiro. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 2, p.7 – 19, 1982.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED. n. 13, p. 5 – 24, jan/abr, 2000.

SILVEIRA, Rosa. Relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. *Saeculum – Revista de História*. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, n. 6/7, p. 59 – 70, jan/dez, 2000/2001.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica*. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

UFRN. Departamento de História. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de História*. Natal: 2004. (digitado)

VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: \_\_\_\_\_. *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006. p. 87-98. (Coleção: Educação Superior em debate, v. 5)

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.