



Revista Brasileira de História
ISSN: 0102-0188
rbh@edu.usp.br
Associação Nacional de História
Brasil

Lima Costa, Aryana
A extensão na formação de profissionais de história
Revista Brasileira de História, vol. 30, núm. 60, diciembre, 2010, pp. 35-53
Associação Nacional de História
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26319122003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A extensão na formação de profissionais de história

Further education in the training of history professionals

Aryana Lima Costa*

RESUMO

Este artigo discute a formação de profissionais de história e o papel que cabe (ou caberia) aos cursos de história na contemporaneidade mediante as atividades concebidas para extrapolar os muros das universidades – ou seja, a extensão. Realiza-se um estudo de caso sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais exigidas nas Licenciaturas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, tomando como exemplo o caso específico do curso de história do *campus* de Natal da UFRN. Para subsidiar essa reflexão, aborda-se a elaboração de currículos e a determinação de atividades pela perspectiva das teorias curriculares. A seguir, reflete-se sobre como nossas visões são transpostas para a maneira como concebemos atividades de extensão nas graduações.

Palavras-chave: currículo; extensão; cursos de graduação.

ABSTRACT

In this article, we discuss the training of professionals in history and the role expected from history courses at present by looking at activities that are designed to go beyond university walls – in other words further education courses. As a case study we use the Cultural Academic-Scientific Activities required in Teacher Training courses under CNE/CP Resolution 01/2002, taking as a example the specific case of the history course of the Federal University of Rio Grande do Norte, Natal campus. To support our ideas, we look at the making of curricula and the determining of activities from the perspective of curriculum studies. After this we reflect on how our views are transposed to the manner we organize further education activities in undergraduate courses.

Keywords: curriculum; further education; undergraduate courses.

Quando o assunto é ensino superior de história, a questão que frequenta mais assiduamente não só os níveis prescritivos, como os textos dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, mas também o âmbito da pesquisa, como falas em mesas-redondas ou apresentações de trabalhos, é a relação entre en-

*Mestre, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Fafic – Departamento de História, Campus Universitário Central, Setor III, BR 110, Km 48. Rua Prof. Antonio Campos Costa e Silva. 59610-090 Mossoró – RN – Brasil. aryanacosta@gmail.com

sino e pesquisa. Ou melhor, a formação para o ensino ou a formação para a pesquisa, o que engendra outras discussões: relações entre Licenciaturas e Bacharelados ou entre teoria e prática, por exemplo. Nossa preocupação aqui é somar à discussão sobre os cursos de graduação em história a questão da extensão como parte da formação dos futuros profissionais de história – e não somente como um conjunto de atividades extraordinárias às quais os alunos precisam se submeter para concluir o curso –, vista da perspectiva das indagações levantadas pela teoria crítica dos currículos. Enveredamos por esse caminho através das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, instauradas pela Resolução CNE/CP¹ 2, de 19 de fevereiro de 2002, para os cursos de formação de professores da Educação Básica. Em alguns momentos, tomaremos para efeito de exemplificação o caso do curso de história do *campus* de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).²

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS E O PAPEL DA EXTENSÃO

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC) foram incluídas nas estruturas curriculares dos cursos de graduação por força da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura. Essas atividades são concebidas como momentos nos quais os alunos enriquecerão sua formação com uma experiência extra-acadêmica, através dos quais se devem reforçar os laços entre alunos, universidade e comunidade. No texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de história da UFRN, *campus* de Natal, há uma espécie de definição prévia sobre o que caracterizaria essas atividades. Temos que:

O currículo prevê, ainda, um total de 210 horas para “outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”, onde se incluirão diversas atividades que o aluno, por livre iniciativa ou por sugestão do curso, poderá desenvolver fora de sala de aula. Essa flexibilização dará ao aluno a oportunidade de aproveitamento *de expressões que traduzem habilidades e competências que um currículo formal não reconhece*.³

Poderíamos entender, portanto, que a competência que um currículo formal não reconhece seria justamente o estímulo à participação dos alunos em atividades fora das salas de aula da universidade, promovendo sua inserção e

interação na comunidade e, desta forma, otimizando o retorno à sociedade que se espera das instituições de ensino superior, bem como propiciando aos graduandos oportunidades de vivência com a “realidade”.

Formalmente, por determinação do colegiado do já citado curso de história foi aprovada resolução que descreve as atividades que contam para a integralização dessa carga horária. As atividades que contam como carga horária são divididas em três grupos: ensino, pesquisa e extensão, aos quais se relaciona uma listagem de atividades que recebem determinada quantidade de “horas”. A primeira resolução, aprovada em 2004, foi posteriormente modificada por outra, aprovada em 2007. Nesta última resolução acrescentaram-se mais atividades às primeiras. Ao passo que na Resolução de 2004 constam seis atividades de ensino, oito de pesquisa e seis de extensão, na Resolução de 2007 constam nove atividades de ensino, onze de pesquisa e onze de extensão. Os Quadros 1 e 2 reúnem algumas contagens de atividades de extensão⁴ entre as duas resoluções, objeto de nossa preocupação aqui:

Quadro 1 – Algumas das atividades de extensão estabelecidas pela Resolução nº 01/2004 – *Critérios para aferição das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*, aprovada pelo colegiado do curso de História da UFRN, *campus* de Natal

Atividade	Pontuação (valores expressos em horas)
1. Participação em eventos acadêmicos na área de história ou em área correlata, tais como cursos, congressos, seminários, conferências. 1.1. de âmbito internacional ou nacional. 1.2. de âmbito regional ou local.	10 horas 5 horas
2. Estágio na área de história ou correlata, realizado em instituição pública ou privada. 2.1. de 60 a 120 horas. 2.2. acima de 120 horas.	40 horas 20 horas
3. Trabalhos específicos do profissional de história realizados em museus, arquivos, centros de documentação e semelhantes.	1 hora de ACC por hora de trabalho

continua na página seguinte

continuação

4. Participação em apresentações artísticas em instituições públicas ou privadas, tais como espetáculos de teatro, música, poesia e dança, exposição de pinturas e fotografias. As apresentações devem estar vinculadas a projetos acadêmicos ou sociais.	20 horas por montagem
5. Promoção e/ou participação em atividades culturais regulares, tais como grupo de cinema e outros, em instituições públicas e privadas.	10 horas por semestre

Quadro 2 – Algumas das atividades de extensão estabelecidas pela Resolução de 2007 – *Critérios para aferição das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*, aprovada pelo colegiado do curso de História da UFRN, *campus* de Natal

Atividades	Pontuação por atividade	Pontuação máxima
1. Participação em congresso, seminário, simpósio, colóquio, encontro e similares na área de história ou em área correlata: 1.1. de âmbito internacional. 1.2. de âmbito nacional. 1.3. de âmbito regional ou local	Atividade \cong 20 h Atividade \cong 15 h Atividade \cong 10 h	40 horas 45 horas 50 horas
2. Participação em minicurso, oficina e similares na área de história ou em área correlata: 2.1. de âmbito internacional. 2.2. de âmbito nacional. 2.3. de âmbito regional ou local.	1 h \cong 4 h ACC 1 h \cong 3 h ACC 1 h \cong 2 h ACC	40 horas 40 horas 40 horas
3. Participação como ouvinte em conferência, palestra e similares na área de história ou correlata.	Atividade \cong 4 h ACC	40 horas
4. Estágio na área de história ou correlata, realizado em instituição pública ou privada.	3 h \cong 1h ACC	100 horas

Constatamos, portanto, um aumento na quantidade de horas a serem computadas por atividades como participação em eventos, e elas seguem uma divisão: eventos internacionais contam mais horas que os nacionais, os quais, por sua vez, contam mais horas que os eventos regionais e locais.

Para deixar de lado a prescrição sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e analisar como elas estavam sendo vivenciadas, buscamos nos arquivos da Coordenação do Curso de História os registros de como os alunos vinham cumprindo essa carga horária. Concentramo-nos na aferição dos dados dos alunos ingressantes a partir de 2004 que concluíram o curso ao tempo do fechamento desta pesquisa, o que resultou em três turmas:

2007.2 – quando concluíram tanto alunos de Licenciatura quanto de Bacharelado;

2008.1 – só concluíram alunos do Bacharelado;

2008.2 – quando concluíram novamente alunos de uma e de outra habilitação.

Surgiram duas formas de contabilizar as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: pela quantidade de horas que cada atividade computava, ou outra pela quantidade de certificados.

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

Cogitamos, portanto, a possibilidade de levar em consideração a quantidade de certificados e declarações apresentados pelos alunos à coordenação do curso. Isso nos revelou um número bruto das atividades cumpridas e, no final das contas, acabou por confirmar as suspeitas que surgiram já quando tentávamos medir as atividades pelo número de horas. Pois grande parte das Ativi-

dades Acadêmico-Científico-Culturais cumpridas pelos alunos da graduação foi realizada entre aquelas classificadas como “de extensão”. Na Tabela 1, temos os números a que chegamos, dividindo as atividades pelas três áreas em que são categorizadas pela resolução do colegiado:

Tabela 1 – Quantidade de certificados por turma e por área

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

Fonte: UFRN. Coordenação do curso de história. Atas das reuniões de colegiado do curso de história, 1998-2008.

A quantidade de atividades realizadas no âmbito do que o curso de história denomina “extensão” é tão superior às outras, que acaba por corresponder também à relação das quantidades de horas.

Em um questionário enviado pela Pró-Reitoria de Graduação e aplicado aos coordenadores dos cursos que já formaram alunos no novo Projeto Pedagógico, provavelmente aplicado em abril de 2008 tendo em vista a posição ocupada por ele nos arquivos, pudemos obter informações que confirmaram nosso levantamento. À pergunta “Dentre as atividades complementares, integradas pelos alunos concluintes em 2007, o que foi mais priorizado e por quê?”, respondeu a Coordenação:

A extensão, visto que a maior oferta de ações no DEH-UFRN⁵ tem sido os da extensão, principalmente, vinculados ao projeto Melhoria do Ensino de História – 2006 e eventos organizados pelo NEHAD.⁶ Observa-se mesmo que as ações de extensão se concentram no DEH, com poucas ações até mesmo no CCHLA,⁷ e são ações majoritariamente voltadas para o público interno do curso.⁸

Perguntou-se, também, sobre as atividades menos priorizadas e os motivos para isso, a que se seguiu esta resposta:

Ensino e pesquisa. A menor oferta de ações é de pesquisa, pois há poucas bolsas ofertadas pelo DEH e pouco interesse em trabalho voluntário entre os alu-

nos. Quanto ao ensino, há poucas experiências, sendo a maior parte de atividades relacionadas a estágio nas escolas estaduais e municipais. (ibidem)

Acompanhando o diagnóstico da Coordenação, o Quadro 3 lista as principais atividades cumpridas pelos alunos, as quais comparamos com os certificados entregues, o que podemos afirmar ter sido o padrão para os alunos que concluíram o curso nos outros semestres.

Quadro 3 – Atividades cumpridas pelos alunos
do curso de história de 2004 a 2008

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

Fonte: UFRN. Coordenação do curso de história. Atas das reuniões de colegiado do curso de história da UFRN, 1998-2008.

As Resoluções sobre Atividades Acadêmico-Científico-Culturais para outros cursos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, como o de Geografia Bacharelado e Geografia Licenciatura e o curso de Letras, também seguem a mesma tendência do curso de história. A separação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão está presente nos três, e as listagens são similares. Em uma sondagem superficial com os coordenadores desses cursos, obtivemos a informação de que a maior parte da carga horária é cumprida no que seriam as atividades de extensão. De modo que, ao menos com relação às graduações que competem ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, há uma espécie de sintonia no que se vem efetivando como ACC.

Com base nessas duas indicações – grande parte das atividades cumpridas ser “de extensão” e oferecida pelo próprio DEH/UFRN –, surgiram algumas questões: as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais têm representado uma inserção dos alunos na comunidade? Traduzem habilidades e competências que um currículo formal não reconhece? Significam uma extensão do curso de história à comunidade?

Para auxiliar a análise destas questões, lançamos mão das indagações de Henry Giroux⁹ sobre questões curriculares: “O que conta como atividade de inserção?”; “Como as relações, a valorização de determinadas atividades e a hierarquização entre elas influem no perfil que se quer produzir?”; “A quem se destina o produto dessas atividades?”; “Como a avaliação, a atribuição de valores às atividades, influi no perfil que se quer produzir e legitima o conhecimento?”. Tomando como exemplo sua preocupação com os sujeitos que determinam e produzem os currículos, que detêm o direito de dizer o que conta como atividade e como avaliação e que legitimam as finalidades daquilo que é determinado, fomos em busca do que pensavam aqueles que produziram e construíram as atividades de extensão no referido curso – os próprios professores.

Podemos começar pelo fato de que o próprio cumprimento dessas atividades é tido como problemático pelos professores do curso. Em entrevista realizada no âmbito da pesquisa com professores do curso de história da UFRN, o depoente afirmou:

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

R: Na grande maioria não. Também na mesma maneira como os PCC, elas têm sido cumpridas mal e mal, como uma obrigação formal, que os alunos têm que fazer. Muitos acham que ela é excessiva. 200 horas... a gente trabalhou principalmente com os calouros, dizendo “vocês têm que, desde o primeiro semestre, ir participando de atividades, encontros, congressos, simpósios.” Não precisa nem sair... aqueles que não têm tempo. A universidade bem ou mal tá sempre promovendo algumas ações que dão oportunidade pros alunos participarem, mas eles só se preocupam no final. Esse encontro da pós aí tinha 113 inscritos, mas não têm participado muitos não. (Professor A, depoimento em Costa, 2010)

Assim, além do “mau cumprimento” das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, constata-se uma acomodação: cumpre-se o que está ao alcance mais

imediatos, ou seja, na maior parte das vezes, exatamente as atividades realizadas pelo departamento ou pela universidade.

Outro professor problematiza essa questão. Diz ele:

Você vai ter dois problemas: um que é a comodidade do próprio aluno – o cara trabalha, tem família pra cuidar. Então o que é o disponibilizado pela universidade é o que vai ser procurado. Isso por uma questão de mercado, de uma sociedade que é cada vez mais rápida, que impõe dinâmicas... O sujeito não pode ir na Ribeira participar de um projeto social porque o cara tem que ganhar dinheiro, tem que comer. Então aqui é o lugar onde esse sujeito, que o mercado de trabalho condiciona, vai adquirir essas aulas. Eu não acho nem que seja uma mecânica cruel, mas uma mecânica possível e útil pra essas pessoas porque o estudante em tempo integral é cada vez mais raro. Então o que é possível? É fazer com que isso que é disponibilizado pela faculdade seja cada vez mais abrangente e cada vez mais democrático e eu tenho visto cada vez mais esse tipo de coisa aqui. Você pode muito bem realizar atividades onde o foco da participação compreenda a sociedade que seria o único lugar onde essa mesma sociedade poderia se unir. É a face contrária da coisa. Você pode muito bem fazer na universidade eventos que reúnam parcelas inclusive minoritárias da sociedade que não teriam voz nem representação em lugar algum. Depende também de você estimular os profissionais de história a que tenham uma visão mais aberta e democrática em relação ao que sejam atividades de extensão. Mas não é um fator limitador nem perverso. Ele pode ser bem utilizado, fazer uma atividade melhor do que fora da universidade. É esse tipo de postura, por exemplo, que eu vejo em certos profissionais entendendo que isso é pernicioso quando não é. (Professor B, em Costa, 2010)

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

Sobre a extensão, pensamos que a reflexão deve ser proposta no âmbito da própria instituição e, principalmente, com base em nossa ciência de referência – a história.

Uma questão recorrente sobre o retorno prático das ciências humanas, por exemplo, é a de que este não seria tão evidente quanto o das outras ciências aplicadas. Haveria menos laboratórios, menos empresas, menos indícios de

um retorno “material” à sociedade. No entanto, há quem considere essa especificidade não uma deficiência, mas aquilo que caracteriza nosso campo, pois que nossa lógica deve ser diferente do que alguns chamariam de ciências “du-ras”. Renato Janine Ribeiro reposiciona esse aspecto como força principal das Humanas:

Se a fundação e o funcionamento das ciências humanas são diferentes, o efeito prático do saber adquirido será – também – radicalmente diferente do das demais ciências ... O que está em jogo é o seu uso para um conhecimento que tem, de difícil e de essencial, o fato de ser do homem sobre o homem, e que por isso mesmo mescla em seu cerne o conhecimento e a ação, a razão e as paixões. Assim, sua eficácia se dá não no plano da produção das coisas, mas no da construção do mundo humano – indo desde o plano aparentemente individual, o da psicologia, até o plano social. Ora, disso decorre uma dimensão prática do conhecimento em Humanas que não é nada desprezível ... Aplicações dessa ordem, quando utilizam um conhecimento previamente gerado e o orientam para a prática, constituem o *output* de Humanas mais próximo do que é a tecnologia, para as demais ciências.¹⁰

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

É possível elucidar essa questão se nos debruçarmos um pouco sobre a maneira como concebemos a construção de nossos currículos.

SOBRE CURRÍCULOS E ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA

Desde a década de 1970, tem sido frequente nos estudos curriculares a divisão no enfoque das investigações entre o documento escrito (a prescrição) e o currículo “aplicado”. Já é comumente aceito e, portanto, não causa muita estranheza reconhecer aquilo que diz Ivor Goodson, “O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações”.¹¹ As pesquisas que saem da análise dos níveis prescritivos ou pré-ativos – das legislações e do currículo “no papel” – para se concentrarem na maneira como são praticados esses programas curriculares vêm se avolumando sem, no entanto, prescindirem da relação que se estabelece entre as duas fases – a pré-ativa e a ativa. Isso porque o que se pretende realizar

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

Essa preocupação sobre os estudos curriculares partiu de questionamentos às concepções de organização curricular iniciais, como as dos norte-americanos Bobbitt e Tyler, datadas do início do século XX e identificadas como utilitaristas e tecnicistas, posto que os autores entendiam o funcionamento das escolas como equiparável ao de indústrias e empresas, estipulando-se precisamente quais metas e objetivos deveriam ser atingidos, além de adequar mão de obra para abastecer postos nesse mercado de trabalho. Esse currículo é visto sob uma perspectiva técnica, centrado em questões de organização e desenvolvimento.¹²

Uma revisão dessa maneira de conceber o currículo consolida-se a partir da década de 1970 e vem a ser chamada de “teoria crítica” – alguns estudos se referem não somente a currículos, mas à educação em geral. Dentre os autores/estudiosos conhecidos e identificados como pertencentes a esse grupo destacamos: os dos Estados Unidos, em um movimento que se chamou de reconceitualização, com William Pinar, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael Apple e Henry Giroux; os do Reino Unido, com a Sociologia da Educação em Michael Young e Basil Bernstein; os da França, com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; da Espanha, com Gimeno Sacristán, e do Brasil, com Paulo Freire.

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

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

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

ção predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existentes? (Giroux, 1997, p.49)

E continua:

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

Esse tipo de reflexão é de nosso interesse, visto que problematiza o currículo prescrito – confere-lhe historicidade, identifica *quem fala e de onde se fala* naquele documento. Gimeno Sacristán também ressalta esse aspecto ao afirmar que:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção *historicamente configurada*, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.¹³

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

Notamos que essa identificação é atribuída a uma estreita familiaridade entre o que esses autores veem como construção do currículo e o que historiadores propõem que seja o trato com nossas fontes. Ora, quem não se lembra do “documento/monumento” de Le Goff,¹⁴ tantas vezes citado por outros e

por nós mesmos, quando Sacristán fala em uma “opção historicamente configurada?”. Ou do hoje já tão conhecido lugar social de Certeau,¹⁵ quando se diz que o currículo é carregado de valores os quais é preciso decifrar?

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

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

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

Isso significaria situar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos como documentos históricos, perscrutar as forças que os moldam, que atribuem importância a uma ou outra atividade, como vimos na listagem para atividades de extensão. Que concepções de história são essas que dão mais crédito a determinadas categorias de eventos e não a outros? E nos ajuda, em última instância, a perseguir aquela pergunta que nos inquieta: a quem serve e para que serve essa história ensinada e praticada na universidade? E qual o papel que nós, acadêmicos, exercemos nisso?

Por entendermos a etapa de graduação como também de produção de conhecimento histórico e de profissionalização, tomar esse viés nos ajuda, portanto, a refletir sobre o perfil do profissional de história que se quer formar

uma vez que, assentadas suas bases sobre o fazer do historiador e sobre o conhecimento histórico que se julga legítimo a fim de atingir tal objetivo, podemos dirigir ao PPP algumas das perguntas que listou Giroux (1997): O que conta como conhecimento curricular, e como tal conhecimento é transmitido em sala de aula? Como as relações em sala de aula, entre docentes e discentes, espelham as normas de outros ambientes? A quem se destina o conhecimento histórico produzido nas universidades? Que métodos de avaliação legitimam esse conhecimento?

No que diz respeito ao âmbito normativo de um currículo universitário, no Brasil, há que se seguir uma hierarquia: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996,¹⁶ que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), específicas para cada curso, e em consonância, os Projetos Político-Pedagógicos, específicos de cada instituição de ensino superior e elaborados pelos Colegiados de cada Curso.

Em resumo, observando a LDB, espera-se da educação superior o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a formação de diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção nos setores profissionais; o incentivo ao trabalho da pesquisa e da investigação científica e ao desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; a promoção de divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos; o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente e a promoção de atividades de extensão junto à população.¹⁷

É possível, portanto, apontarmos uma dupla função para a universidade: ela é lugar de conservação e reprodução de conhecimento, mas precisa atender também às expectativas de inovação, criação e criatividade. Some-se a isso o fator “mercado de trabalho” e já estabelecemos um cenário delicado e complexo que sustenta essa instituição. Logo, é de se esperar também que um currículo para um curso de ensino superior reflita essas características: de foro interno, precisa atentar para as discussões e a dinâmica de sua área de conhecimento e, externamente, precisa criar oportunidades de retorno à sociedade, tanto através da formação para um mercado de trabalho, quanto para uma formação ética, que atenda aos interesses maiores da comunidade.

É por essas relações que se justifica o tripé sobre o qual se assenta a universidade brasileira, ou ao menos sobre o qual ela se propõe assentar – pesquisa-ensino-extensão –, possibilitando a criação (pesquisa), a conservação (ensino) e a multiplicação (extensão) do conhecimento.¹⁸

Concordamos, ainda, com Michel de Certeau, quando diz que: “A instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma ‘doutrina’. Ela a torna possível

e, sub-repticiamente, a determina” (2007, p.70). Está aí a razão de concebermos as universidades não somente como inovadoras e pioneiras, mas talvez, muito mais como preservadoras de conhecimento e de práticas científicas que mantêm coeso um grupo, cuja conservação e profissionalização se dão praticamente pelo próprio fato de pertencer a uma academia, que precisa se constituir em um espaço que dê condições para que essa profissionalização ocorra. Por isso o crescimento da ênfase atribuída ao “como se fazer a história”, “como se praticar a história nos currículos dos cursos de graduação”, mesmo porque:

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

Seria essa prática, portanto, aquela que norteia a atribuição de determinadas atividades como “de extensão” ou não, e como contando mais horas que outras na formação dos futuros profissionais de história.

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

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

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

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

A quantidade de inscritos, crescente a cada edição (7 mil nesta última),

tem levantado algumas preocupações entre os que pretendem participar tanto da Associação quanto do Simpósio. Na mesa-redonda “Diálogos Contemporâneos sobre a Profissionalização do Historiador”, alunos de graduação questionaram os componentes da mesa sobre rumores de que para os próximos eventos os graduandos não teriam mais direito à apresentação de seus trabalhos em painéis. Ao que o presidente da Associação à época respondeu dizendo ser uma questão precipitada, lembrando que naquele Simpósio haviam criado uma premiação para a melhor apresentação de painel.

Essa preocupação revela que, pela magnitude já adquirida ou pela busca de elevação na pontuação e na avaliação, os eventos têm cada vez mais restringido a participação de graduandos. Por consequência, estamos limitando a quantidade de oportunidades com que os alunos das graduações podem vir a pontuar suas ACC, por hierarquizar as horas seguindo a mesma lógica dos próprios eventos, reduzindo a importância e o significado da participação desses mesmos alunos, na medida em que reproduzimos a classificação dos eventos em locais, regionais, nacionais ou internacionais. Até que ponto a contabilização desse tipo de atividades para os formandos atende ao propósito de “extensão”? Não seriam os eventos locais – organizados pelos alunos ou fruto de sua própria mobilização – mais significativos e, portanto, merecedores “de mais horas” do que os eventos internacionais e nacionais, a muitos dos quais os graduandos só têm acesso como ouvintes? É preciso dar atenção à especificidade da graduação, àquilo que realmente está ao alcance dos alunos ou que pode ser incentivado dentro dos limites que se colocam para a contabilização das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

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

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

de que o discurso de uma universidade “antenada” com a sociedade saia do papel. Como diz Hobsbawm, “O problema para os historiadores é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”.¹⁹ Denominemos, portanto, a responsabilidade de estabelecer esse diálogo com a sociedade de “equacionar a relação entre conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção de saber, na construção da cultura histórica”, como já ouvimos Joana Neves²⁰ defender. Isso significaria, efetivamente, o curso de história como corpo produtor de algum tipo de conhecimento especializado se posicionando na comunidade, sem que suas ações sejam efêmeras ou de pouco efeito. Aí caminharíamos em direção a uma postura pró-ativa. Precisamos definir nossa posição – ainda que alocada dentro da universidade – em meio às relações que se estabelecem com o passado. E os cursos de história precisam ser os instrumentos por meio dos quais isso se faz.

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

Na apropriação de determinadas medidas perduram, entretanto, questões que precisam ser repensadas sob o viés da nossa própria ciência de referência, por exemplo, “como estabelecemos o diálogo entre a extensão e a história?”. A partir do momento em que essas são finalidades de um curso superior, precisam ser dimensionadas para a formação científica dos graduandos. Ou seja, a extensão não pode ser tratada apenas como um conjunto de atividades pensadas à carga horária dos formandos para que eles possam concluir seus cursos, mas problematizada como componente básico de sua formação no campo da ciência da história.

Logicamente, cada um desses currículos e medidas carregará em si as marcas de quem tem a competência para produzi-lo. O que conta como atividade de inserção, ou a hierarquização de determinadas práticas, legitimando um conhecimento ou outro, finda por reproduzir o que se tem como padrão fazer nos termos de uma carreira universitária. Há uma seara a ser aberta pela

consciência de que a história atualmente precisa atender diferentes demandas da contemporaneidade e da sociedade que está fora dos muros das universidades, portanto a questão da extensão forçosamente precisa fazer parte da formação de seus profissionais. Porém, essa formação ainda é constrangida pela não superação de problemas que há tanto já conhecemos: separação entre Licenciaturas e Bacharelados, resistência às primeiras, acomodação dos segundos, saberes pedagógicos vistos como saberes técnicos, hierarquização de conteúdos etc.

Disso se alimenta o estreitamento da função que poderíamos reivindicar para a nossa categoria, frequentemente travando batalhas difíceis – como a regulamentação da profissão ou da quantidade de carga horária da história no ensino fundamental e médio. Enquanto nos contentarmos com uma forma menos ambiciosa do ensino de história em nível superior, continuaremos conversando apenas entre nós.

NOTAS

¹ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

² As reflexões que se seguem são resultado de pesquisa realizada para a dissertação de mestrado intitulada *A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)*, defendida em março de 2010 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa.

³ UFRN. Departamento de História. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de História*. Natal: 2004 (mimeogr.), p.54, grifo nosso.

⁴ Não estão presentes no quadro todas as atividades listadas. Para os fins de discussão deste artigo, preferimos selecionar algumas das atividades às quais faremos referências ao longo do texto e que são mais frequentemente realizadas pelos alunos. Para as Resoluções completas, ver COSTA, 2010.

⁵ Departamento de História do *campus* de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁶ Núcleo de Estudos Históricos, Arqueológicos e Documentação, vinculado ao Departamento de História.

⁷ Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), *campus* Natal.

⁸ UFRN, Coordenação do Curso de História. Pasta: Colegiado do Curso, 2008.

⁹ GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

- ¹⁰ RIBEIRO, Renato Janine. *A Universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003, p.90-91.
- ¹¹ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 6.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p.21.
- ¹² SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.21-27.
- ¹³ GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p.17, grifo nosso.
- ¹⁴ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5.ed. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2003.
- ¹⁵ CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. São Paulo: Forense, 2007.
- ¹⁶ BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 dez. 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 maio 2007.
- ¹⁷ BRASIL. MEC, 1996, art. 43.
- ¹⁸ Muito esquematicamente divididas para enfatizar as três dimensões. Isso não significa uma desconsideração de que haja criação no processo de ensino ou na extensão também.
- ¹⁹ HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.22.
- ²⁰ NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. *Saeculum: revista de História*, João Pessoa: DH/PPGH/UFPB, n.6/7, p.35-47, jan.-dez. 2000/2001, p.46.