
CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NO CFP-UFCG

Adriana Ferreira dos Santos
CFP-UFCG
adriannaferreira_fs@hotmail.com
Maria Lucinete Fortunato
CFP-UFCG
mlucinete@uol.com.br

Introdução

Historicamente a formação de professores tem sido desvalorizada em diversos aspectos. Até as últimas décadas do século XX a função do professor não foi relacionada à produção do conhecimento. Contudo, as novas concepções que defendem a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, teoria e prática e a perspectiva interdisciplinar da produção do conhecimento, têm possibilitado uma série de questionamentos nos cursos de Licenciatura. No âmbito da História, como campo de conhecimento, também foi nesse contexto que foram ampliadas as possibilidades analíticas com a inserção de novos sujeitos, novos objetos e novas metodologias, estabelecendo, cada vez mais, nexos interdisciplinares com os estudos literários, as demais ciências humanas, as artes e as ciências naturais. Nesta perspectiva, a relação teoria e prática na produção do conhecimento é perpassada pelo debate acerca das questões relacionadas ao currículo e à formação docente nas Licenciaturas em História, visto que, de acordo com as novas concepções sobre as licenciaturas, no currículo devem estar inseridos tanto o conhecimento histórico quanto a proposta pedagógica a ser seguida pelo ensino de história. Instigado por essa problemática, este trabalho discute alguns questionamentos presentes no Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Formação Docente: implicações epistemológicas, políticas e sócio-culturais do Curso de Licenciatura em História do CFP-UFCG”. O objetivo é problematizar as implicações epistemológicas e político-culturais que permeiam o novo Projeto Pedagógico do referido Curso.

Currículo: conceituação e implicações epistemológicas

As discussões que tem sido estabelecidas no âmbito acadêmico sobre teorias do currículo, formação docente e ensino de História, são fundamentadas em posturas epistemológicas que se vinculam, no tempo e no espaço, a determinados paradigmas de cientificidade. A elaboração dos conceitos de currículo se produz intelectualmente, por meio de escolhas e valores, criando a concepção curricular vigente para cada momento em que se vive.

O currículo emergiu como conceito de escolarização em meio à ascensão da reforma protestante em fins do século XVI e, ao longo do tempo, muitas foram as concepções elaboradas para identificá-lo. O pensamento pedagógico que envolve o currículo não é homogêneo. Diversas são as linhas de compreensão sobre a concepção do que seja currículo, cujo conceito é bastante “elástico”. Por estar passando, constantemente, por um processo de elaboração conceitual, a idéia de currículo oferece expectativas diversas sobre a realidade do ensino.

A partir do final do século XIX a definição de currículo – na Europa, nas colônias Americanas e no Brasil – vai se desenvolvendo e sendo ampliada. As idéias e concepções elaboradas deste período até os anos 1970 se vinculavam à tendência tradicionalista, voltada para o modelo tecnicista e burocrático, que enfatiza o currículo como programa escolar, como uma questão eminentemente técnica, centralizada nos conteúdos formais e no como fazer, e dissociada da conjuntura social.

Em contrapartida, do final da década de 1970 até os dias atuais considera-se que qualquer atividade intelectual implica numa dimensão política e no abandono do tecnicismo, de modo que não haja espaço para prescrições de modelos tradicionais, sendo necessário reconceituar o currículo e a as formas de sua atuação.

Nesta perspectiva, surgem as abordagens de caráter sociológico, as quais levantam questões importantes relacionadas à construção do saber escolar. Estudiosos americanos, pioneiros da tendência curricular crítica, a exemplo de Henry Gyroux e Michael Apple, sob influência da teoria social da Europa, pela Psicanálise, pela pedagogia de Paulo Freyre e, também, pela Nova Sociologia da Educação inglesa (NSE), se posicionaram como

insatisfeitos com as tendências na área do currículo e fizeram duras críticas à abordagem tecnicista enfatizando o caráter político dos processos de pensar e criar o currículo. O programa da NSE buscava construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes voltados para o conhecimento escolar, mostrando que o processo escolar não é simples e que o conhecimento corporificado no currículo é um artefato social e histórico sujeito a transformações.

O crescimento da teoria educacional e as mudanças ocorridas no contexto social, econômico e político dos anos 80 possibilitaram o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica das questões educacionais, levando também a considerar o nexo entre currículo e sociedade.

A partir dos anos 1990, foram introduzidas novas categorias de análise do currículo, para se compreender as formas de produção do conhecimento nas instituições sociais, assim como uma nova preocupação com o conteúdo e a natureza do conhecimento veiculado pelas instituições escolares, a partir do entendimento de que, no espaço escolar, os alunos não só aprendem assuntos relacionados ao mundo material e social, como também a se relacionarem melhor socialmente. De acordo com MOREIRA (1999, p.20),

ocorre um movimento de reconceptualização no campo do debate sobre currículo, onde os especialistas rejeitam o caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares. A idéia é de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem, visto que a escola é considerada como instituição de suma importância no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Assim, pode-se afirmar que, as teorias críticas se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Somente em uma segunda fase, por meio dos estudos culturais e pós-estruturalistas, o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. Os assuntos referentes à raça e etnia tornaram-se questão central de conhecimento, poder e identidade.

No XXI, concebe-se que o conhecimento é a essência, a “matéria-prima” do currículo. A partir desta compreensão, o currículo estabelece a organização do conhecimento e o contexto sócio-econômico, cultural e político que ele representa. Estes são referenciais que devem ser estudados e avaliados, tendo em vista a idéia de que o currículo “(...) *é muito mais que um rol de disciplinas, é uma questão político-cultural por trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais*” (SCHMIDT, 2003, p. 61), não devendo ser analisado como um elemento constituinte dos processos de socialização, nos quais o alunado está submetido durante a vida escolar.

As teorias curriculares pós-críticas passam a ser importantes não somente para identificar os conflitos de classe presentes no currículo, como feito pelas teorias críticas, mas, acima de tudo, descrever e explicar as complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social. Essas teorias, assentadas no contexto da chamada “pós-modernidade”, enfatizam a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento e defendem que o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Neste sentido, a questão não é saber se algo é verdadeiro, mas, sim, como esse algo se tornou verdadeiro. Institui-se, pois, nos estudos do currículo, um saber mais substantivo, não somente ligado a um ritmo de variações, mas um campo de possibilidades amplas de transformação das experiências sociais. Segundo a reflexão feita por Caimi,

Currículos presos à cronologia, à relação causa-conseqüência, aos fatos isolados, ao desejo de abarcar toda a história, de forma linear e progressiva, não encontram mais argumentos e defesa no meio acadêmico. Isso vale para o nível do discurso já que as práticas se transformam muito mais lentamente que as palavras. (CAIMI, 2001, p. 108).

No Brasil, as análises e a produção do conhecimento na área do currículo começaram a ser discutidas, numa perspectiva “tradicionalista”, a partir dos anos 20-30 e receberam influência americana nas décadas de 50-60-70, tornando a educação brasileira bastante tecnicista. O ideário pedagógico também foi norteador, neste período, pelas teorias tradicionais de currículo. O tipo de escola existente era conservadora e totalmente separada da realidade social da qual o aluno fazia parte. Baseava-se numa prática pedagógica que

não fazia uso do senso crítico, totalmente mecanizada e que deixava de lado as questões e demandas ligadas aos princípios do currículo. Neste campo, a ênfase também era dada ao planejamento e a educação era caracterizada pelo divórcio entre a teoria e a prática. Ensinava-se o como fazer, sem relacionar educação e sociedade e currículo e sociedade.

A década de 1980 é vista por muitos estudiosos como uma época marcada por intensas modificações no campo social, político, cultural e econômico, observadas tanto no contexto mundial quanto no Brasil. Na sociedade civil, são organizados diversos movimentos sociais, concretizando o desenvolvimento de contestação ao modelo social vigente.

Neste contexto, nos anos 1980-90 verificou-se o desenvolvimento de uma abordagem crítica em relação às questões referentes à educação na perspectiva do tecnicismo, sob a influência de especialistas europeus, questionando os paradigmas tradicionais de avaliação e currículo e rejeitando os modelos americanos de currículo que predominaram na década de 1970. O currículo passou a ser situado no contexto sócio-cultural, livrando-se do caráter neutro do conhecimento e sendo considerado não mais como algo estático, mas passível de contestação, de transformações e de estudos e, como tal, associado a um lugar de produção e de política cultural.

De acordo com essa compreensão, SCHIMIDT (2003, p. 68-69) afirma que:

(...) para discutir currículo de uma forma crítica, é necessário saber que essa discussão de currículo precisa ser realizada num sentido amplo e abrangente, não se limitando a problemas técnicos como aconteceu em muitos momentos da história, mas sim, extrapolando esses problemas técnicos, entendendo-se que o campo do currículo está altamente influenciado por um conjunto de valores educacionais, a respeito dos quais é extremamente necessário que se defina, dentro de um quadro de referência teórica, histórica e política.

Assim, definir currículo implica ou significa introduzir compromissos com a sociedade e a política. E não tem como discutir essa questão sem conhecer as várias concepções existentes visto que, implicam em visões filosóficas a respeito do mundo do homem, da educação. Implica, ainda, que tomar decisões curriculares é tomar decisões de

valores, pois cada grupo certamente opta por aquilo que lhe convém. As conceituações de currículo são vistas, então, como produções humanas marcadas por escolhas de valor, realizadas em um contexto social e a partir das vivências políticas e culturais.

Neste sentido, considera-se que teoria e prática, estão imbricadas na mesma teia de elaboração do currículo e os curriculistas devem atuar nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo e direcionando seus espaços de pesquisas para as políticas curriculares, entendendo-as como processo que se constrói historicamente e culturalmente e que, a todo instante, redefine as relações de poder e de saber.

Currículo e ensino de História no CFP: mudanças e possibilidades

O Curso de História do CFP-UFPB foi criado pela Resolução nº 136 do Conselho Universitário da UFPB – CONSUNI, de 19/04/1979 e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 17 de 08/01/1982. Como não havia exigência de Projeto Pedagógico de Curso, foi elaborado, na ocasião, um Currículo Mínimo, que foi aprovado pela Resolução Nº 48 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE, de 10/08/1979. A “grade curricular” do Curso configura uma proposta que remete a uma compreensão da história única e linear com predominância de um viés “eurocêntrico”, apresentando um reducionismo na estrutura cronológica das disciplinas, e permitindo recortes na realidade histórico-social, sem que os mesmos estejam justificados por critérios analíticos que compreendam as nuances sociais e o debate historiográfico necessários ao estudo de História. Esta proposta está vinculada à idéia da dissociação do ensino com a realidade prática do fazer pedagógico em sala de aula, bem como é permeada pela compreensão do conhecimento como algo cumulativo e cerceador de possíveis relações crítico-reflexivas com o passado.

Em se tratando do campo do estudo teórico, a organização curricular também era bastante limitada. Neste sentido, a tentativa de superação de suas lacunas ficava reservada a critérios individuais por parte dos professores, visto que não se apresentavam disciplinas

teóricas específicas que viabilizassem o debate historiográfico e uma base teórica no curso. Desse modo, a formação do historiador não era permeada por discussões teórico-metodológicas. Mesmo as alterações que foram realizadas na estrutura curricular, aparentemente não possibilitaram uma nova compreensão da História e um novo perfil para o graduando. Tais questões comprometiam a formação dos graduandos, uma vez que:

o pragmatismo presente nos currículos acadêmicos acaba por formar abstrata e genericamente o professor de história, tornando-o mero reproduzidor e vulgarizador do conhecimento histórico, de forma desarticulada do real, desfragmentada e despolitizada. (CAIMI, 2001: 108)

Em termos qualitativos, as referidas mudanças não operacionalizam um redimensionamento significativo do nível de formação, que conduza a uma interação contínua entre teoria e prática, e viabilize a formação de historiadores que produzam conhecimento. E foi a partir de críticas à caracterização do referido currículo, nestes termos, que foi pensado o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O atual PPC foi regulamentado pela resolução 04/2009 da Câmara Superior de Ensino da UFCG, sob a alegação de que:

Nossa constatação atual é a de que o nosso currículo não atende às exigências de uma sociedade que incorpora toda uma problemática de crise, nem tampouco incorpora o debate historiográfico dos últimos anos e seus desdobramentos na formação do profissional de história. (PPC História CFP, 2009, p. 6).

A partir dessa constatação, justificou-se que:

Ao realçarmos o esgotamento do modelo curricular vigente, queremos, em igual medida, propor outro paradigma para a formação dos historiadores neste Centro. A partir de agora, queremos instituir uma nova relação entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento/saber histórico, repensando a relação entre conhecimento e prática social, ao posicionar o conhecimento do real em situações novas. Enfim, são inovações que propomos diante de um diagnóstico realizado, buscando como horizonte a reformulação de nossa prática profissional, assumindo novas dimensões políticas, técnicas e humanas (PPC História CFP, 2009, p. 8).

A idéia é que a reformulação do novo PPC insira conteúdos de caráter técnico e científico consoantes com as atuais exigências sociais e acadêmicas considerando o homem como ator social que produz a história e o conhecimento e pode transformar a realidade.

Diferente do currículo anterior, o novo currículo objetiva não trazer mais uma concepção de História linear, cronológica pautada na história ocidental, nem o excesso de pré-requisitos entre as disciplinas da estrutura curricular. Neste sentido, a proposta é de que o referido curso forme professores que também sejam pesquisadores, procurando aliar prática e teoria, produção e divulgação do conhecimento histórico, de modo que o perfil do curso mude qualitativamente, tornando o ensino mais problematizante.

Daí a importância de questionarmos: Quais são as estratégias de criação da proposta curricular atual no que diz respeito às mudanças de ordem epistemológicas? Que tensões perpassaram o processo de formulação do currículo? Que universos simbólicos, sistemas epistemológicos e conhecimentos são confrontados? O que há de inovador no novo PPC e quais os pontos de convergência e divergência existentes entre os PPCs em questão? Que relações de poder desencadeiam? E que novas formas de saber potencializa?

Considerações Finais

As discussões que tem sido estabelecidas no âmbito acadêmico sobre teorias do currículo, formação docente e ensino de História, são fundamentadas em posturas epistemológicas que se vinculam, no tempo e no espaço, a determinados paradigmas de cientificidade. A elaboração dos conceitos de currículo se produz intelectualmente por meio de escolhas e valores, criando a concepção curricular vigente para cada momento em que se vive.

As Teorias do Currículo, por exemplo, além de designarem o conceito de currículo, pensam suas implicações na formação do ser humano dentro da educação escolarizada. Essa compreensão indica que “Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (SACRISTÁN, 2000:15)

Nesse sentido, as Teorias do Currículo se instituem como um grande espaço de saber que se apropria de várias ciências (Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Economia, Epistemologia, Lingüística etc.) com o objetivo de “(...) descrever analisar-se às vezes, intervir sobre - aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido explícita ou implicitamente para ser ensinado na escola (...)” (VEIGA, 1999, p. 93).

A partir dessas considerações, o currículo passa a ser compreendido como sendo um conhecimento passível de mudanças e de construção mediante o tempo e espaço nos quais é formulado. Não é um elemento neutro, inocente, é também discurso, ação política e, portanto, portador de uma história que deve ser problematizada e compreendida.

Tendo em vista as considerações expostas nesta análise, a produção, o desenvolvimento e a consolidação de significados nos PPCs do Curso de História do CFP devem ser analisados e apreendidos em seus momentos históricos específicos de elaboração (1979 e 2009), não perdendo, com isso, as perspectivas paradigmáticas que predominam em cada um desses momentos.

Se quisermos dar um novo olhar no tocante à questão cultural, bem como às experiências vivenciadas cotidianamente no espaço escolar, levando em consideração que tudo que está posto no currículo são produções humanas passíveis de mudanças, precisamos pensar o currículo, assim como a história, como fruto de seu tempo. Ou seja, compreender que a prática que envolve a construção do currículo está imbricada no contexto contemporâneo de elaboração das políticas curriculares.

Nessa perspectiva, o debate sobre as implicações epistemológicas, políticas e sociais que permeiam a prática pedagógica do Curso de Licenciatura em História do CFP e as possíveis perspectivas de reconceitualização das mesmas deve considerar diferenças, clivagens e conflitos entre: o chamado “currículo pré-ativo” (prática idealizada), normativo e escrito pelos representantes do poder educacional instituído; ou “currículo interativo” (prática em sala de aula), já que “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece (...) devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação”. (GOODSON: 1999, p. 78)

Portanto, uma análise sistemática do novo PPC do referido curso e da prática docente dos professores a ele vinculados é relevante, porque uma avaliação criteriosa das características do ensino, da pesquisa e da produção de conhecimento histórico, neste contexto, vai contribuir para a compreensão do tipo de profissional que está sendo formado no CFP, e da relação entre Universidade, escola e sociedade, uma vez que vai apreender como e até que ponto o atual PPC tende a viabilizar a competência dos profissionais egressos do curso, com qualidade formal e política, tanto para poder ir além do mercado, quanto para poder inovar com ética, atualização permanente e avaliação constante.