

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL: ANTECEDENTES E PANORAMA ATUAL

LUIS FERNANDO CERRI

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

RESUMO

Este texto trata dos antecedentes, evolução, panorama atual e características das escolas de formação de professores de História no Brasil. Com caráter ensaístico, apoia-se na legislação vigente e na revisão da bibliografia e de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Buscam-se as mudanças e permanências na educação superior em História e nas licenciaturas em geral, que contribuem para explicar os dados apresentados. Destacam-se as resistências e pressões referentes ao modelo alternativo, no qual docência e ciência se integram numa formação unificada, que previne a dissociação entre teoria e prática. O argumento central é que o modelo inaugural da formação de professores, chamado de "3+1", ainda marca a mentalidade de parte significativa de historiadores e pedagogos responsáveis pela formação dos novos profissionais, bem como as estruturas acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional em História; Licenciatura; Ensino universitário de História.

ABSTRACT

This paper deals with the background, evolution, current landscape and characteristics of the schools for history teachers in Brazil. As an essay, it is based on the legislation, bibliographic review and data of the INEP (National Institute for Educational Studies and Research, in Brazil). The changes and permanent features of college education in History, and in university courses for teachers' education, which contribute to explain the presented data, are searched. We highlight the resistances and pressures related to the alternative model, which integrates teaching and the making of science, avoiding the dissociation between theory and practice. The central reasoning is that the original model for teachers' education in Brazil, known as the "3+1 model" still marks the mentality of a significant part of the historians and educators responsible for training new professionals, as well as the current academic structures.

KEYWORDS: Education in History; Teachers' training; University teaching in History.

O que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido – isso é recurso a nossa identidade profissional específica – por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor (de História, inclusive) no país ao longo do tempo. Pode-se pensar o presente da profissão não somente como o resultado do que aconteceu no passado e promoveu mudanças já absorvidas, mas também como a permanência de ideias e perspectivas já parcialmente superadas, que, no entanto, também sobrevivem parcialmente, relativamente intactas, em formulações, raciocínios, espaços, atitudes e elementos integrantes de instituições.

Este texto procura contribuir para a reflexão sobre a formação dos profissionais de história, tematizando o panorama histórico e o panorama atual dos cursos superiores de história, tendo por fontes os documentos oficiais, publicações anteriores sobre o tema e, principalmente, os dados oriundos dos cadastros de cursos no Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), informados pelos coordenadores de curso de graduação, tendo em vista o ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – de 2008. Esse exame é realizado pelo INEP, órgão vinculado ao MEC, que tem entre seus objetivos avaliar a qualidade do ensino superior e oferecer elementos para que os cursos possam identificar seus problemas e potencialidades e investir na melhoria geral do ensino oferecido. Além disso, durante a gestão 2009 - 2011 da ANPUH, ocupamos a presidência do Fórum de Graduação da entidade, ocasião em que encaminhamos um questionário aos coordenadores de curso, com 93 retornos, o que alimenta a base empírica para as reflexões e análises aqui apresentadas.

O artigo está organizado em três momentos complementares: a definição dos antecedentes da formação de profissionais de história no Brasil antes da primeira metade do século XX, a descrição da estruturação dos mesmos dentro do sistema universitário brasileiro nascente a partir dos anos 1930, e, por fim, a apresentação e discussão crítica do quadro atual de escolas de formação de professores de história no Brasil, a principal modalidade de formação dos profissionais de História.

Alguns antecedentes

Na condição de colônia portuguesa, a profissão docente no Brasil surge ligada às características da docência tal como ela se dava no Reino de Portugal. Assim, sua marca de origem é dada pela vinculação com a Igreja Católica e, mais propriamente, com a ordem dos Jesuítas. A Companhia de Jesus surge como instituição tutelar e executiva do ensino primitivo em Portugal e em suas colônias. Não é surpreendente que se fortaleça, desde esse momento, uma representação da docência que permanece influente até hoje, a ideologia do dom, ou seja, um conjunto de imagens, valores e ideias que sustenta a docência

como uma capacidade natural, um talento inato, um presente divino. Antonio Nóvoa identifica em Portugal, já posteriormente ao Antigo Regime, a transição da perspectiva “sacerdotal” do ofício à sua versão um pouco mais secularizada:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana¹.

Ao período colonial, seguiu-se um longo século XIX em que a docência foi ocupada por pessoas estudadas em diversas áreas, numa situação de absoluta escassez de cursos superiores e de ausência de universidades. Na verdade, mesmo a educação primária sofria de falta de professores formados em instituições especificamente dedicadas a esse fim, já que “(...) nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos²”.

O ensino médio, por sua vez, era regido pelo modelo do Imperial Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, cujos currículos eram padrão para todos os colégios de mesmo nível no Brasil. Os professores do Pedro II e dos colégios equiparados, catedráticos das disciplinas específicas, eram na melhor das hipóteses bacharéis formados em cursos que forneciam conhecimentos análogos, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e na Europa, àqueles das disciplinas escolares. Desse modo, as disciplinas da área de humanidades eram, via de regra, ministradas por bacharéis em Direito ou por sacerdotes católicos, cuja formação por vezes incluía Filosofia e Teologia, lembrando que o Estado imperial, longe de laico, mesclava elementos de história sagrada com os conteúdos de história universal e nacional³.

A ausência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino colegial e nos cursos de ensino médio, que só começou a ser lentamente suprida na primeira metade do século XX, pode ser contabilizada como mais um elemento que caracteriza o modelo fundador da formação de professores no Brasil, ou seja, a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e

¹ NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. [1991]. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 12/01/2014, p. 2.

² TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. N. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000, p. 65.

³ BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13 n. 25/26, 193-221, set. 1992 - ago. 1993.

posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará. Quando da ausência de cursos superiores de formação de professores, a docência se aprendia na própria sala de aula, num contexto em que a autoridade do professor e a obediência do aluno eram dados que derivavam naturalmente das relações familiares e sociais de então. Quando aparecem os primeiros cursos superiores de formação docente (licenciaturas), não é surpreendente que o desenho curricular preveja um período inicial de estudos específicos na área escolhida e um período posterior, de estudos pedagógicos e prática de ensino (estágios ou residência).

O modelo "3+1" é assim chamado porque se referia a 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula. Em universidades tradicionais, modelos para as demais, como é o caso da Universidade de São Paulo até os dias atuais, a formação do pesquisador em História, por exemplo, ocorre nos três primeiros anos do curso superior, e a formação do professor, em caráter complementar, no último ano. Além disso, por muito tempo, a conclusão dos três primeiros anos dava direito a um diploma de conclusão com o título de Bacharel (por exemplo, em História), e o ano complementar dava direito ao diploma que licenciava para o exercício da profissão docente, por isso chamado de diploma de Licenciatura.

Tabela 1
Os primeiros cursos superiores de História no Brasil

| Instituição * | Unidade da Federação | Início do funcionamento |
|---------------|----------------------|-------------------------|
| UFRJ | RJ | 11/04/1931 |
| USP | SP | 25/01/1934 |
| UFPR | PR | 01/10/1938 |
| PUCRS | RS | 26/03/1940 |
| PUC-Rio | RJ | 01/03/1941 |
| UFBA | BA | 06/03/1941 |
| UERJ | RJ | 13/05/1941 |
| PUC-Campinas | SP | 02/03/1942 |
| PUC Minas | MG | 14/01/1943 |
| UFRGS | RS | 01/03/1943 |
| UNICAP | PE | 01/03/1943 |
| UECE | CE | 22/04/1947 |
| UFF | RJ | 24/04/1947 |
| UFJF | MG | 01/02/1948 |
| UNIUBE | MG | 17/12/1948 |
| PUC Goiás | GO | 01/04/1949 |
| UEPG | PR | 01/03/1950 |
| UFPE | PE | 01/03/1950 |
| UFS | SE | 05/03/1951 |
| UNISAL | SP | 20/02/1952 |
| UFPB | PB | 02/03/1952 |
| UFAL | AL | 03/03/1952 |

Fonte: Dados do INEP, 2008.* Estão referenciados os nomes atuais das instituições, que podem diferir do nome que tinham quando os cursos foram autorizados.

No período democrático após a ditadura do Estado Novo (1937-1945), que coincide com o fim da Segunda Guerra Mundial e a alocação definitiva do Brasil na área de influência dos Estados Unidos da América, e antes do início da ditadura civil-militar (1964 - 1985), a formação de professores em nível superior verifica a consolidação de seu modelo curricular, o "3 +1", sendo o "1" da fórmula constituído pelas disciplinas pedagógicas e de estágio (práticas) a cargo das faculdades específicas (história, geografia, ciências, etc.). Um dos fatores era a incipiência da área de Pedagogia, que constituía – quando havia – uma licenciatura entre as demais nas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras. Também ela era submetida ao modelo 3+1, sendo que sua especificidade era dada pelas ciências da educação, com as quais se graduava o bacharel ao cabo dos três primeiros anos. Esse desenho institucional, segundo Ribeiro⁴, será afetado pela reforma universitária de 1968, já sob a ditadura e seus acordos de cooperação técnica com agências norte-americanas.

Sem mexer essencialmente no modelo de isolamento entre a teoria e a prática na formação docente, a reforma universitária de 1968 estabeleceu espaços institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, sendo que as práticas de ensino (estágios) foram transladadas para as faculdades ou departamentos de educação/pedagogia⁵. Compartilhamos a opinião de que essa reforma teve o condão de aprofundar ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, empurrando-as para a dicotomia: a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica.

Arraiga-se por essas sendas, de ambos os lados, no contexto de hegemonia do tecnicismo educacional, a concepção de que a formação pedagógica é um complemento, algo que se soma posteriormente à formação disciplinar. Os estudantes da licenciatura, moldados desde o início em sua identidade laboral por seus professores da área específica, tendem a reproduzir essa visão da formação pedagógica como um simples complemento, a ser cursado a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal à qual

⁴ RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber em discursos, projetos e leis: a história ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar. *Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v.4, n.2, p.17-34, jun. 2003.

⁵ MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas: Tese de doutorado da Fe-UNICAMP, 2000, p. 41.

tendiam a reputar, quase sempre, como desnecessária para seu efetivo exercício profissional.

Tal quadro coincide, em linhas gerais, na história da ciência histórica, com o “exílio” que a reflexão didática sofre, diante do processo de redesenho da disciplina para cumprir com as exigências de forma e conteúdo do paradigma de ciência dominante, para a qual apenas a dimensão da pesquisa aportaria legitimidade. Aquele desenho curricular e institucional praticamente não foi confrontado porque respondeu à visão dominante do campo científico, no qual a perspectiva didática significava algo completamente externo à história como ciência, correspondendo às ideias de transporte, tradução, aplicação ou intermediação do conhecimento produzido pela história. Para Jörn Rüsen,

A didática é o exemplo mais destacado de uma instância de exílio de um fator do conhecimento histórico que não é de somenos importância. (...) A didática da história não passaria então de um método de ensino, totalmente indiferente aos mecanismos específicos do trabalho cognitivo da história. Assim, a teoria da história nada teria a dizer sobre a didática⁶.

Outro fator de contexto que reforça o quadro curricular e institucional do modelo 3+1 resultante das reformas educativas da ditadura civil-militar é o próprio “projeto pedagógico” tecnicista, marcado pelos esforços para separar os processos de concepção e execução do ensino. Para a educação básica, sob efeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971), a história só permanece como disciplina no ensino médio (então denominado segundo grau), sendo substituída no primeiro grau por uma mescla de conteúdos de educação cívica, moral, história e geografia, temperadas pela Doutrina de Segurança Nacional, chamada de “estudos sociais”, para os quais se formaram professores em grande quantidade, em licenciaturas curtas, com baixa carga horária e formação aligeirada. Esse quadro conduziu a uma proletarianização do corpo docente das escolas, facilitando o modelo tecnicista e seu isolamento da reflexão pedagógica sobre sua execução prática⁷. No modelo 3+1 da ditadura, também a preparação para a docência era aligeirada, resumindo-se em muitos casos ao tempo recorde de três meses⁸.

Contra a ordem das licenciaturas curtas na formação de professores da educação básica, insurgiram-se as entidades de classe de historiadores e geógrafos, exigindo a restituição da identidade de suas disciplinas no ensino escolar, já nos finais dos anos 1970, ainda durante a ditadura. Esse movimento reabre uma frente de reflexão pedagógica nessas entidades científicas, que se consolidou com o tempo, contribuindo para diminuir, na cultura universitária que

⁶ RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 90 - 91.

⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

⁸ ROCHA, G.O.R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre* (Associação dos Geógrafos Brasileiros). São Paulo, n.15, p. 129 - 144, 2000, p. 135.

se constituiu, a atribuição de status acadêmico inferior aos cursos de licenciatura, embora sem conseguir eliminar esse preconceito, como testemunha Pereira⁹. Nessa cultura, definem-se as Faculdades de Filosofia como espaços de formação dos intelectuais, sem preocupações imediatistas (leia-se profissionalizantes), mas reforçando o esteio do modelo 3+1: primeiro formar o “pensador”, para só então acoplar-lhe a habilidade de ensinar.

Um dos efeitos inegáveis da política educacional da ditadura, em que pese a crise da qualidade de ensino, é a grande expansão do acesso à escola, incluindo grupos sociais empobrecidos, para os quais a linguagem, os conhecimentos e os valores daquele professor formado nas universidades tinham pouco a dizer. Melhor mensagem não levava o professor formado em cursos aligeirados de licenciatura curta em universidades públicas periféricas ou faculdades particulares. Alheia à nova realidade, a universidade, ao menos no caso das ciências humanas, segue olímpicamente atrás da formação de um intelectual excelente, um pesquisador nato, que por acaso formava-se para dar aulas. O calcanhar de Aquiles do modelo diletante dessa Olímpia, desde suas épocas de ouro, é a falta de alunos, e a clara inexistência de mercado de trabalho para o pesquisador. Ainda assim, seu discurso institui seus formados que seguem vendo a formação pedagógica como um apêndice do bacharelado, sempre tomado como o curso mais importante. A desvalorização que o bacharelado exercia sobre a licenciatura era na verdade uma subdesvalorização, já que as faculdades de filosofia também eram secundarizadas diante das áreas tradicionais: direito, engenharia e medicina¹⁰, mas ela não deixava de ser também um exercício da discriminação de gênero, já que os setores ou faculdades de didática tinham expressiva participação de mulheres. No final das contas, derrotada cultural, ideológica e politicamente, a ditadura teve o condão de vaporizar o contexto inicial em que o modelo 3+1 se originou: faculdades elitizadas e a formação de um profissional - professor que vem da classe média e em geral lida com sua própria classe na escola. As notáveis exceções tendem a ser de pessoas que se resignam a comportar-se como se fizessem parte da classe média. Com a progressiva deselitização das faculdades e a diversificação das classes sociais na escola, o questionamento a essa cultura universitária tendeu a intensificar-se e aprofundar-se.

Ao fim da ditadura e de um breve período de ajustes da democracia nascente, as reformas neoliberais da educação nos anos 1990, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, ditam o novo modelo que hoje informa os cursos de formação de professores, com todas as suas contradições e problemas, ademais de alguns méritos. Como de costume, não é possível compreender as reformas nas carreiras de formação docente sem recorrer ao

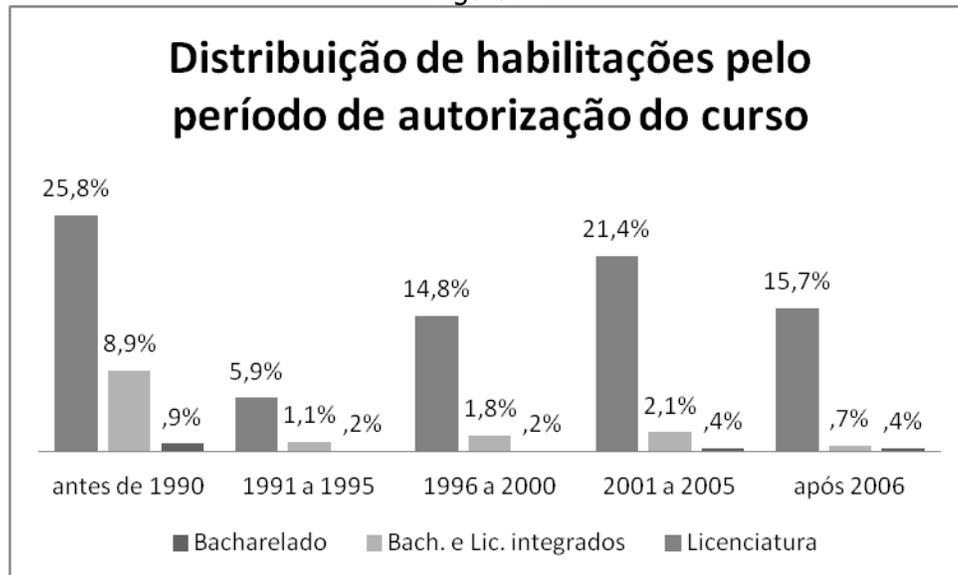
⁹ PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 111, p. 183-201, dez. 2000.

¹⁰ *Ibidem*, p. 189.

contexto em que foram gestadas, mas também não é possível compreendê-las apenas pelo seu contexto, uma vez que os problemas que as reformas nesse momento se dispuseram a resolver antecedem em muito a esse período.

Na Figura 1, é possível acompanhar as linhas gerais da relação entre a formação para a pesquisa e a formação para o ensino no que se refere à graduação em História. O gráfico resulta da divisão dos cursos em grupos conforme os períodos de sua respectiva autorização pelo MEC, de modo que o primeiro grupo contém todos os cursos de História autorizados no país até 1990, o segundo contempla os cursos autorizados entre 1991 e 1995, e assim por diante. De saída, é possível notar que dois terços dos cursos de História no país foram criados nos últimos 20 anos, o que indica uma aceleração no ritmo, já que o primeiro terço do total de cursos levou três vezes mais tempo para ser criado que os outros dois terços mais recentes. Embora esteja fora do âmbito desse texto identificar os fatores responsáveis por essa aceleração, um dos mais evidentes é a indução do crescimento do número de cursos pelo avanço no processo de escolarização – que no Brasil é tardio, é necessário recordar –, que por um lado amplia a demanda por professores na educação básica e, por outro, aumenta a quantidade de alunos egressos do ensino médio, dentre os quais os futuros candidatos a uma graduação em História.

Figura 1:



Outra informação importante é que a proporção mais próxima entre cursos de licenciatura e cursos de bacharelado encontra-se no período anterior a 1991, quando aproximadamente um terço dos cursos criados era de bacharelado. Essa proporção cai consistentemente nos quatro períodos seguintes: de aproximadamente um sétimo dos cursos criados entre 1991 a 1995, a proporção de bacharelados cai respectivamente para em torno de um

bacharelado a cada oito licenciaturas criadas, uma em cada dez e uma em cada vinte em cada quinquênio posterior. A mudança da legislação federal quanto ao ensino de graduação explica apenas parcialmente esse quadro, porque data de 2001. Tal legislação passou a impedir que, com a vaga obtida em concurso vestibular para acesso ao curso de ensino superior, um aluno pudesse concluir o bacharelado e logo reoptar pela licenciatura, e, com a aprovação em mais algumas disciplinas, obter também o diploma de licenciado. A decadência do percentual de bacharelados entre os cursos novos de História é anterior, e pode ser explicada se assumirmos que o avanço da escolarização básica no Brasil ampliou a demanda por profissionais em todas as licenciaturas, demanda essa que estimula e/ou pressiona as decisões de dirigentes do ensino superior na criação de novas ofertas. Ao mesmo tempo, essa expansão teria como consequência ampliar o número e, de forma inversamente proporcional, deselitizar o público que chegou ao ensino superior, mitigando o diletantismo que explica cursar uma graduação que não forma, ainda, para nenhuma profissão legalmente reconhecida – no caso, o bacharelado em História. Na mesma chave de raciocínio, é razoável supor que os bacharelados criados mais recentemente respondem, pelo menos em parte, a discursos elitizantes de defesa da qualidade de ensino em História. Todavia, podem responder também a um movimento, após 2001, de resistência às determinações e argumentos do Conselho Nacional de Educação pela separação definitiva entre currículos de bacharelado e licenciatura, que a Associação Nacional de História procurou evitar argumentando a favor da formação integral do profissional de História. A outra forma possível dessa resistência, numericamente mais comum, cede formalmente à pressão institucional pela modalidade ou habilitação única de licenciatura, mas concentra-se nas cargas horárias e disciplinas de teoria e metodologia da História, assim como garante uma disciplina de pesquisa que conduz a um texto autoral do aluno baseado em uma investigação, o Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, cedendo formalmente, os cursos na prática buscam aplicar como entendem e como podem a formação integrada do profissional de História para a pesquisa, o ensino e a divulgação científica, enfim, o profissional que assessora os membros de uma sociedade, de todas as idades, em sua relação com o tempo.

O fato que esses números comprovam, enfim, é que a licenciatura funciona como o esteio que sustenta a existência dos cursos de História e seus formadores, apesar do pouco caso, às vezes velado e às vezes aberto, que muitos historiadores em seus departamentos fizeram e seguem fazendo, em alguns casos, quanto às disciplinas e departamentos voltados mais diretamente à formação do professor. No Brasil, essa afirmação é tão mais verdadeira quanto mais recente é o período que estivermos tratando, donde a insistência naquela postura restritiva ao aspecto didático da formação do profissional de História equivale a esquecer-se em algum lugar do passado. É preciso asseverar que esse

tipo de postura, embora minoritária, é por vezes decisiva, por exemplo, na montagem de critérios de concursos públicos para professores do ensino superior nas vagas de prática de ensino, em que os historiadores com doutorado em educação acabaram sendo absurdamente proibidos de candidatar-se, em alguns casos que foram longamente discutidos na comunidade acadêmica.

Elementos do quadro atual

Os governos do Partido dos Trabalhadores à frente da Presidência da República não significaram a revisão, mas sim a continuidade das políticas educacionais dos governos de Cardoso, especialmente no que se refere aos ordenamentos curriculares. Só posteriormente, e sem rupturas visíveis, criaram-se as marcas próprias do petismo na administração do MEC, as quais, por sua vez, não são subestimáveis.

O momento em que as reformas neoliberais são gestadas é marcado, para o que se refere à educação superior e à formação de professores, pela permanência, na mentalidade dos gestores públicos da educação, do modelo 3+1 somado a perspectivas economicistas neoliberais no governo de Cardoso, preocupados com a falta de professores em algumas áreas, registradas pela investigadora Iria Brzezinski:

Ele [o ministro da Educação] insiste na desvalorização do objeto da licenciatura e na desprofissionalização do magistério, ressaltando a competência do médico para dar aulas de Física, Química e Biologia e anuncia: o Conselho Nacional de Educação (CNE) "está estudando uma fórmula para que profissionais qualificados tornem-se professores sem precisar da licenciatura" (...).

Com tais declarações e atitudes, o Ministro enfraquece a luta pela profissionalização do magistério, desvalorizando a formação inicial, e contraria toda a teoria sobre prática pedagógica. Ademais, procura iludir a população brasileira, que não tem obrigação de conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola, afirmando que "é mais importante que o professor saiba o conteúdo a ser transmitido do que como transmiti-lo" (...).¹¹

O início dos debates sobre a formação de professores, portanto, colocava as organizações científicas e os movimentos sociais e sindicais na defensiva, numa estratégia política muito utilizada neste período e, infelizmente, recorrente. O próprio presidente da República não se importava em mostrar o quanto sua

¹¹ BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: Possibilidades e perplexidades. In: _____. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 150.

visão do assunto era marcada por sua formação na universidade brasileira e seu modelo de formação de professores: "Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem", afirmou o presidente, em 2001, durante uma cerimônia de premiação de projetos de inovação tecnológica.¹² Aos expectadores críticos da época, o cenário parecia dirigir-se a uma reprise maquiada do tecnicismo educacional dos anos 1970:

O MEC, assumindo para si o papel de reformador das propostas curriculares, impõe a sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, refletindo uma postura adotada pelo atual governo, buscam adequar os cursos de formação à lógica perversa do mercado. A ênfase dos cursos deixa de ser assentada na sólida formação teórica, passando a ser priorizada a aquisição de competências e habilidades por partes dos(as) futuros(as) profissionais.¹³

O que se discutia, no final da década de 1990 era, por exemplo, as tentativas do governo de retirar a formação docente das Universidades e passá-la aos ISES (Institutos Superiores de Educação). Se as entidades profissionais e científicas da área de humanas tinham suas críticas ao modo como as universidades gerenciavam a formação docente, não viam como solução o afastamento ainda maior entre a produção de conhecimento e a formação de professores, e sim o contrário. A agenda governamental ainda impunha a discussão de cursos de complementação para que profissionais de outras áreas se convertessem rapidamente em professores reconhecidos pela lei, assim como licenciaturas em três anos. Ainda que parte dessas políticas tenha sido rejeitada nas reformas, permaneceram brechas para que elas funcionassem na prática nas faculdades privadas, lócus de formação da maior parte do professorado brasileiro.

A elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação começou por iniciativa do governo federal, que convocou especialistas para elaborar propostas para a análise do órgão normativo do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação. O envolvimento das entidades científicas fez com que a discussão, no caso da história, pelo menos, tivesse uma ampla capilaridade, devido à estrutura da Associação Nacional de História (ANPUH), composta por núcleos regionais em todos os estados da federação. O âmago do debate proposto pelos conselheiros do CNE – a maioria, nomeada pelo governo

¹² Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>. Acesso em 14 set. 2012.

¹³ ROCHA, *op. cit.*, p. 137.

de Cardoso – ateu-se ao esforço pela superação efetiva do modelo 3+1, porém dois fatores complicaram essa discussão.

Em primeiro lugar, a aposta dos reformadores neoliberais era em um modelo que isolasse os departamentos das universidades como centros de excelência, produtores do conhecimento, e atribuísse a Institutos Superiores de Educação e faculdades privadas a formação de professores. Desse modo, os licenciandos sequer teriam contato com professores de departamentos de história durante sua graduação. Previsto para baratear os cursos de formação de professores, e trunfo para as instituições privadas, a proposta encontrou forte resistência das entidades científicas e profissionais como a ANPUH, politicamente interessadas na superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado; para elas, o caminho era a construção de um modelo integrador de ensino e pesquisa, e não o aprofundamento da separação entre essas esferas da formação do profissional de história (termo que passou a designar um objetivo único de formação, já que se considerava obsoleta a divisão entre bacharéis e licenciados).

O outro fator complicador do debate era o curso de pedagogia. As discussões sobre sua identidade levavam a um impasse entre duas visões: uma pensava que o curso de pedagogia devia formar o bacharel, o especialista em ciências da educação, o gestor educacional, sendo a formação de professores encaminhada a cursos normais superiores, e a outra postulava uma formação unificada do cientista da educação e do professor de séries iniciais e de matérias pedagógicas no ensino médio. A primeira era sustentada por pesquisadores e conselheiros ligados ao governo, e a outra, pelas entidades científicas e políticas do campo da pedagogia, como a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação) e entidades associadas. O acirrado enfrentamento promovido fez com que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE em 2001, impusessem seus direcionamentos para todas as licenciaturas, exceto a pedagogia. Desse modo, o afastamento ainda maior entre licenciatura e bacharelado, a proibição de cursos em que as duas formações fossem concomitantes, e, enfim, a vitória das teses do governo neoliberal, impuseram-se sobre as licenciaturas. A pedagogia, por sua vez, com diretrizes¹⁴ próprias aprovadas pelo CNE somente em 2006, já em outro contexto político, inclusive uma nova composição do CNE, conseguiu uma legislação que, na prática, permite um curso com características unificadas de bacharelado e licenciatura.

Um desenho curricular de formação do profissional de história capaz de integrar as atribuições profissionais da teoria e da prática, pesquisa e ensino, era reivindicado pela ANPUH no fim dos anos 1990. Esse posicionamento é herdeiro da valorização da área de ensino ocorrida dentro da identidade desde o final dos

¹⁴ AGUIAR, M. A.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

anos 1970, concomitante ao debate quanto aos estudos sociais. No período enfocado, a ANPUH promoveu amplos debates internos, estendidos aos espaços próprios criados pelos professores de didática da história, como o Encontro Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História). Desse processo decorre um acúmulo de discussões políticas que, ao diagnosticar a secundarização da formação dos professores, propunha o programa da superação da dicotomia entre a formação de historiadores – bacharéis e a formação de professores de História – licenciados. Esse posicionamento foi expresso na proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História encaminhado pela ANPUH através dos especialistas nomeados pelo MEC, que se recusaram a elaborar uma proposta sem o concurso de toda a categoria representada pela entidade científica. No entanto, a direção tomada pela legislação federal foi outra. O documento foi acatado pelo MEC em todos os seus pontos, *exceto* no que se referia à formação de professores, suprimido em favor de um lembrete de que tal tema seria normatizado em diretrizes próprias. Tal documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, não foi discutido pelas associações de classe, mas homologado diretamente pelo Conselho Nacional de Educação, sob a hegemonia do entendimento de separação entre produção do conhecimento específico e a formação dos professores. Esse documento impôs seu rumo para as reformulações curriculares dos cursos de graduação nos anos 1990, ao assumir que a formação unificada, num único curso, do professor e do bacharel, é prejudicial porque a experiência histórica teria vindo a mostrar que a formação docente acaba relegada ao segundo plano em função da formação científica do bacharel, daí a pretensa necessidade de um curso dedicado exclusivamente a uma ou a outra formação.

Por fim, é preciso assumir que a concepção multidimensional da formação do profissional de história envolvendo em si, intrinsecamente, a formação do professor, expressa na proposta de diretrizes de graduação apresentada pela ANPUH, pode ser interpretada pelo menos de duas formas. A primeira, da qual compartilhamos, entende que o curso de história deve formar seu estudante para atuar como mediador da sociedade em seu relacionamento com todas as representações do tempo, para o que precisa conhecer e ser capaz de manejar a produção de saberes e a crítica dos saberes produzidos, com capacidades técnicas para desenvolver essa função intelectual na escola e em todas as demais instituições e espaços sociais. O fator da comunicação do conhecimento, assim, constitui-se num fator intrínseco não apenas à competência profissional do graduado em história, mas à própria reflexão e produção histórica. A outra interpretação, herdeira de décadas do esquema de pensamento que sustenta o renitente modelo 3+1, reduz a docência a uma única dimensão: a formação pedagógica seria um dado não problemático, cujo estudo e aprofundamento não se justificaria, já que para a docência bastaria o saber disciplinar. O saber

ensinar seria uma questão de aptidão (dom) e/ou experiência, ou seja, um elemento que não é um problema no sentido de um objeto de estudo merecedor de qualquer atenção por parte do intelectual que produz conhecimento histórico. Ou seja, uma concepção pedagógica das mais primitivas, simplistas e conservadoras, não raro acoplada a concepções historiográficas das mais contemporâneas e sofisticadas.

Em suma, o desafio da mudança na formação docente no Brasil, diante de sua tradição, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas em tal ou qual departamento ou faculdade. Trata-se de promover a mudança mais difícil, que é a mudança cultural, e fazer frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas.

Caracterização das escolas de formação de professores de História no Brasil

O contexto atual da formação de professores de história continua marcado pelas dificuldades, falta de verbas e problemas sérios nas condições de trabalho dos professores formados. As más condições de trabalho e os insuficientes investimentos em educação ainda afastam os jovens mais talentosos da escolha do magistério como carreira a seguir. A algumas carreiras, nem os jovens pouco talentosos acorrem, o que conduz à carência crônica de professores nessas disciplinas.

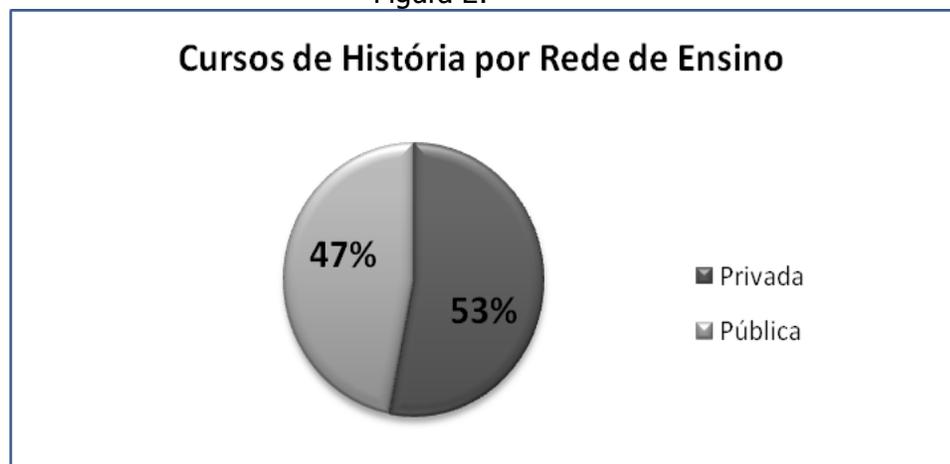
Tem-se percebido que a maioria dos que escolhem cursar história é de jovens pobres para os quais as más condições de trabalhos, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores dos que as que se oferecem para outras opções na sua classe social. Outra parte é de diletantes que gostam de história ou profissionais geralmente do setor público que buscam no título superior uma oportunidade de ascensão em suas próprias carreiras. Por isso, para quem é importante que a história forme para uma profissão que responda ao investimento de estudo com um emprego, a licenciatura é fundamental por ser a única profissão resultante do curso superior de história que é reconhecida no mundo do trabalho, além do que a profissão de historiador, mesmo que venha a ser reconhecida num futuro próximo, significa um mercado de trabalho muito restrito, já existente e em geral ocupado hoje.

Os investimentos, entretanto, na formação de professores mostram um crescimento, com a decisão do governo federal em envolver a CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do MEC tradicionalmente vinculado à pós-graduação – nessa frente de trabalho. Entre várias iniciativas de programas do órgão, merece destaque o PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – que remunera professores universitários envolvidos com a licenciatura, licenciandos e professores já formados que recebem os projetos nas escolas, destinados tanto a intervir na realidade

educacional quanto, por meio dessas intervenções, a melhorar a formação dos licenciandos e incentivá-los a engajar-se na carreira docente na escola básica.

Para essa análise descritiva, definimos “curso” como um projeto pedagógico de graduação desenvolvido sob a responsabilidade de uma instituição de ensino superior, o qual recebe um código único pelo qual é reconhecido e avaliado pelos programas do INEP. Assim, uma instituição pode ter vários cursos de história concomitantes. De acordo com os dados do INEP referentes a 2008, são 677 os cursos de história registrados no Brasil, oferecidos por 343 instituições de ensino superior diferentes, 99 públicas e 244 privadas. Apesar dessa disparidade, a efetiva distribuição dos cursos entre as redes de ensino é razoavelmente equitativa, como fica visível na Figura 2. Isso ocorre porque a média de cursos por instituição é maior entre as universidades públicas, principalmente pela participação das faculdades e universidades públicas estaduais, que não raro funcionam no modelo de múltiplos *campi* em que cada um tem autonomia curricular, assim como constituem uma esfera de poder mais acessível e sensível às demandas por educação superior nos municípios interioranos.

Figura 2:



Fonte: INEP, 2008.

Esses números refletem apenas parcialmente o universo dos cursos de História no país, pois indicam quantos e quais cursos foram autorizados a funcionar pelo Ministério da Educação. Os cursos efetivamente em funcionamento regular e em atividade parcial somam 573, e a partir desse ponto, constituirão o nosso universo pesquisado. A tabela 2 informa a distribuição dos cursos por estados da federação.

Tabela 2

| Distribuição geográfica dos cursos de história por estados da federação | | |
|---|------------------|------------|
| Estado | Número de cursos | Percentual |
| São Paulo | 91 | 15,9 |
| Minas Gerais | 65 | 11,3 |
| Maranhão ¹⁵ | 62 | 10,8 |
| Rio de Janeiro | 54 | 9,4 |
| Rio Grande do Sul | 43 | 7,5 |
| Goiás | 32 | 5,6 |
| Paraná | 28 | 4,9 |
| Bahia | 24 | 4,2 |
| Piauí | 20 | 3,5 |
| Pernambuco | 19 | 3,3 |
| Santa Catarina | 19 | 3,3 |
| Pará | 17 | 3,0 |
| Mato Grosso do Sul | 11 | 1,9 |
| Distrito Federal | 9 | 1,6 |
| Mato Grosso | 9 | 1,6 |
| Ceará | 8 | 1,4 |
| Espírito Santo | 8 | 1,4 |
| Sergipe | 8 | 1,4 |
| Acre | 7 | 1,2 |
| Alagoas | 7 | 1,2 |
| Paraíba | 7 | 1,2 |
| Rio Grande do Norte | 6 | 1,0 |
| Amazonas | 5 | 0,9 |
| Rondônia | 4 | 0,7 |
| Roraima | 4 | 0,7 |
| Amapá | 3 | 0,5 |
| Tocantins | 3 | 0,5 |
| Total | 573 | 100,0 |

Fonte: INEP, 2008.

¹⁵ No Maranhão, exemplificando o que foi afirmado acima sobre o papel da interiorização do ensino superior por parte das instituições estaduais, apenas duas instituições têm cursos de História registrados e avaliados pelo INEP: a Universidade Federal do Maranhão, com um curso, e a Universidade Estadual do Maranhão, com 61 cursos em diferentes municípios do interior, dos quais 34 em atividade parcial.

Nas figuras 3 e 4 é possível vislumbrar a distribuição regional dos cursos de História no Brasil e notar que ela acompanha, em linhas gerais, a distribuição populacional. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁶, a região sudeste concentra 42,65% da população do país, seguida pela região nordeste, com 28,12%, sul com 14,79%, norte com 7,60% e centro-oeste com 6,85%. Há pequenas dissonâncias, portanto, nas regiões sudeste e sul, que têm uma porcentagem de cursos de história ligeiramente inferior às suas porcentagens da população, ao passo que a região centro-oeste tem uma porcentagem muito maior de cursos em relação ao seu percentual populacional que as demais regiões do país.

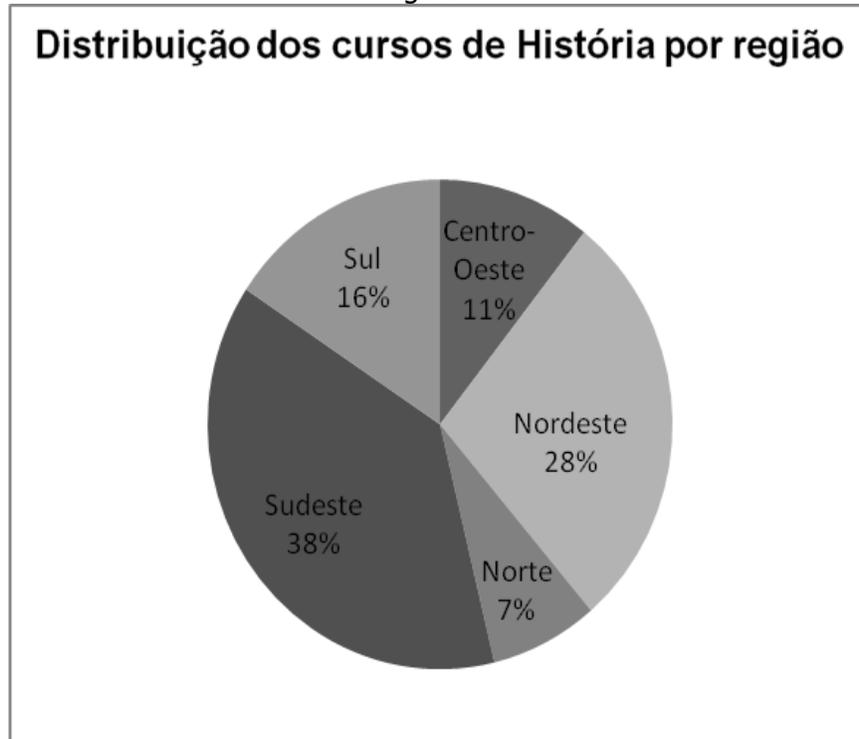
Figura 3: Distribuição regional dos cursos de História no Brasil



Fonte: INEP, 2008.

¹⁶ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados do Censo 2010 publicados no *Diário Oficial da União* do dia 04/11/2010. Brasília, 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php. Acesso em 15/09/2012.

Figura 4:



Fonte: INEP, 2008.

Embora se possa discutir a proporção de vagas nos cursos de história em função do número de habitantes, é forçoso reconhecer que há uma distribuição geográfica próxima da adequada. Entretanto, essa afirmação é vazia se os cursos se concentrarem em determinadas áreas, como as capitais. A tabela 3, entretanto, demonstra que não é esse o caso, pois a maioria dos cursos é oferecida nas cidades do interior do país.

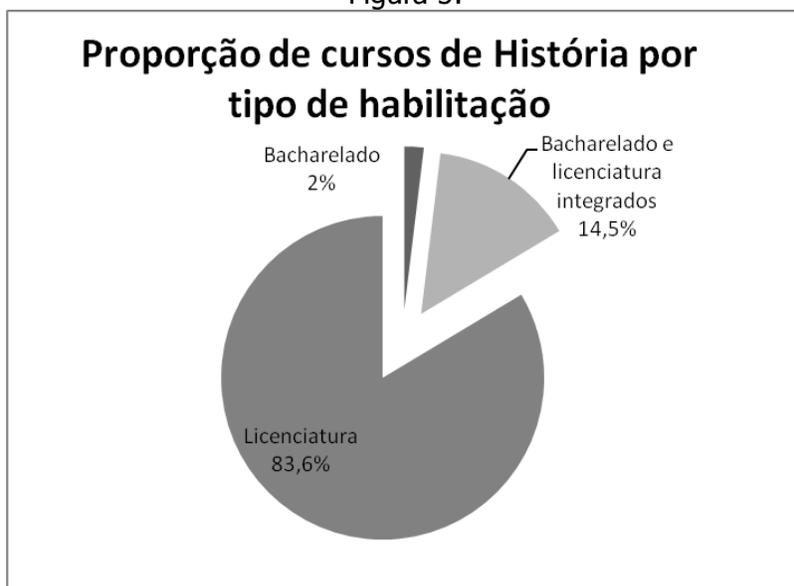
Tabela 3

| Distribuição dos cursos: capital e interior | | |
|---|------------------|---------------|
| | Número de cursos | Percentual |
| Capital | 140 | 24,47% |
| Interior | 432 | 75,53% |
| Total | 572 | 100,00 |
| | | % |

Fonte: INEP, 2008.

Retomando a questão anteriormente levantada quanto às relações entre bacharelado e licenciatura na formação do profissional de História, a Figura 5 aponta o quadro atual de proporção entre as modalidades de curso. Chama atenção a parcela expressiva de cursos que, ainda em 2008, resistem às determinações do Conselho Nacional de Educação e mantêm licenciatura e bacharelado integrados. Destes, apenas uma pequena parte foi autorizada a funcionar após 2001 (ano de promulgação e entrada em vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores): 2,8%. Os restantes 11,7% de cursos nessa condição, portanto, foram autorizados sob a legislação anterior, de 1968, baseada no princípio de currículos mínimos, em que a dupla habilitação em um mesmo curso era ainda permitida. Esse cursos permaneciam sem reformar seu currículo, de modo a não ter que se submeter às novas condições impostas pelo CNE. O mais significativo, entretanto, para a nossa reflexão é quanto aos 2,8% de cursos que, mesmo após 2001, lograram ser autorizados, mesmo em contradição com as orientações vigentes na esfera federal. Para resistir à pressão, esses cursos ousaram e recorreram ao artigo 207 da Constituição Federal, que garante a autonomia didática para as universidades, e ignoraram o CNE, numa atitude ao mesmo tempo política e pedagógica.

Figura 5:



Fonte: INEP, 2008.

Considerações finais

Há uma longa tradição no Brasil no que se refere à formação de professores, que remete à dicotomização entre formação teórica/metodológica/historiográfica e a formação para a docência. Essa tradição, expressa no modelo “3+1”, demonstra a força e resistência dos primeiros arranjos curriculares, cujo espírito tem tornado a mudança um grande desafio, tendendo inclusive a manter-se, sob novos nomes, nos currículos atuais.

A área de História, por sua vez, tem construído sua própria tradição de resistência aos ordenamentos governamentais para o ensino de história na educação básica ou superior. No caso da legislação para a formação de professores, de 2001, ficou claro que o posicionamento vencedor negou aos historiadores e profissionais de outras formações que atuam em licenciaturas a condição de sujeitos pensantes do processo de formação de professores. Se é verdade que há indiferença de muitos historiadores quanto à formação do professor e às questões do ensino em geral, a legislação federal atual só reforça o quadro, ao dicotomizar as formações e ao negar a condição de pensador educacional ao formador do professor de História.

A revisão desse quadro passa por um movimento de rediscussão das diretrizes de formação de professores, que não pode ser feita isoladamente pelos historiadores, e que ainda aguarda sua oportunidade.

Sobre o autor

Luis Fernando Cerri possui graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas (1992), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, consultor das revistas *Tempos Históricos* (UNIOESTE), *Educere et Educare* (Unioeste), *Cultura Histórica & Patrimônio* (UNIFAL), *Clio & Associados - La Historia Enseñada* (Santa Fe/La Plata) e *TEL - Tempo, Espaço e Linguagem* (UEPG). Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: didática da história, consciência histórica, identidade social, ensino de história, formação de professores de história e nacionalismo. É líder do Grupo de Pesquisa em Didática da História (GEDHI), da UEPG.

*Artigo recebido em 10 de dezembro de 2013.
Aprovado em 07 de janeiro de 2013.*