

**SEPARANDO GÊMEOS
CIÊNCIA E DOCÊNCIA NOS NOVOS CURRÍCULOS
UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA ***

**SEPARATING TWINS
SCIENCE AND TEACHING IN THE NEW
UNIVERSITARIAN CURRICULA OF HISTORY**

Luis Fernando Cerri

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Campus Central, Departamento de História, Ponta Grossa, PR, Brasil; (42) 220-3375; e-mail: lfcetri@uepg.br

Recebido para publicação em 16/02/2004

Aceito para publicação em 05/03/2004

RESUMO

As relações entre o debate, nas últimas décadas, sobre a formação de professores de História e as atuais políticas federais para a área são o tema desse texto. Discute-se o tema recorrente da formação para o ensino e a formação para a pesquisa. Discutem-se também as possibilidades de articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em História e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Foram avaliados avanços e equívocos sobre o critério nas discussões e seus resultados acumulados sobre as relações entre teoria e prática, pesquisa e ensino, bacharelado e licenciatura, saber acadêmico e saber escolar, docência e ciência, bem como sobre a possibilidade de superação dessas dicotomizações.

Palavras-chave: Formação de professores, currículo de História, saberes docentes

ABSTRACT

This paper deals with the relationship between the debate about the formation of teachers and the governmental policies for the area. The recurrent theme of education for teaching and education for research is discussed. Also discussed is the possibility of an articulation between the National Curricular Directives for

* Esse texto serviu como base para o debate na mesa redonda “Um passo a frente e dois para trás - as Diretrizes para a formação do profissional da História”, realizada em Julho de 2002, durante o VIII Encontro Regional de História da ANPUH-PR, e foi discutido pelas professoras Marlene Cainelli (UEL) e Maria A. Schmidt (UFPR), às quais agradeço pelos questionamentos e críticas, parte dos quais foram incorporadas à presente versão do texto.

graduation in History and the National Curricular Directives for Basic Education teachers. We evaluated progressions and regressions of those discussions and their accumulated results in respect to the relationship between theory and practice, teaching and research, academic knowledge and scholastic knowledge, teaching and science, as well as the possibility of overcoming such oppositions.

Key words: teacher formation, History curricula, scholastic knowledge

1. A crise da crítica à dicotomia entre bacharelado e licenciatura nos cursos de História

No contexto do final dos anos 70 e começo dos anos 80, o debate em Educação girava em torno da superação do tecnicismo, entendido em linhas gerais como uma autonomização da técnica de ensino em relação às realidades sociais nas quais se inseria, mas principalmente em relação ao conhecimento científico específico. Em outras palavras, o tecnicismo – em que pesem os problemas de estabelecer uma categoria como essa para dar conta de um amplo leque de experiências educacionais – significava para o ensino de história, por exemplo, a possibilidade de pensar que o domínio da técnica de ensino prescinde de um domínio aprofundado dos conteúdos e da metodologia de produção do conhecimento histórico. Em suma, dentro da apreensão tecnicista, era perfeitamente possível formar um professor de história sem formar concomitantemente um historiador, bastando para isso uma informação aligeirada e reprodutivista sobre os conteúdos históricos e a insistência em técnicas de ensino capazes de tornar a aprendizagem prazerosa e eficiente, ainda que essa eficiência estivesse medida principalmente em termos de objetivos cognitivos básicos, destacadamente a memorização e o adestramento para a identificação de respostas “corretas”. O pressuposto fundamental da vertente tecnicista para o ponto que nos interessa, ou seja, a formação do professor de história, é o de que a ciência ocorre numa esfera da sociedade, e a docência ocorre em outra, tendo por matéria-prima a vulgarização de um conhecimento produzido na esfera da ciência ou da erudição. A relação estabelecida entre Universidade e Escola é hierarquizada, e o magistério na escola básica funciona como

um canal de transmissão unidirecional de conhecimentos, no sentido do erudito e completo para o simplificado e didatizado.

Para a nossa área, essa concepção geral de educação permitiu o surgimento de duas experiências, uma em termos de currículo e outra em termos de formação de professores: a instituição de Estudos Sociais como área para o ensino fundamental, e o estabelecimento das Licenciaturas Curtas para suprir o mercado com professores habilitados para ministrar Estudos Sociais ou outras disciplinas da área de humanidades do antigo Primeiro Grau, incluindo a História, quando a estruturação curricular local possibilitava a sua existência independente. Em geral, a História só iria aparecer como disciplina com identidade própria no antigo Segundo Grau.

O processo de superação dos Estudos Sociais (entendidos enquanto política educacional de despolitização e acriticização das ciências humanas) continua até hoje, em que se procura restabelecer a identidade da História e da Geografia desde as séries iniciais, por exemplo nas propostas curriculares da década de 80 (Moreira, 1996, p. 640) ou nas políticas oficiais de livro didático do Ministério da Educação, que só compram livros de História e Geografia, não mais de Estudos Sociais (BRASIL, 2001), ou ainda nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, que preservam a identidade de cada disciplina em orientações específicas. Mas o passado dessa superação é um longo processo de lutas cujos pontos centrais foram a defesa da identidade da história enquanto campo de conhecimento e a indissociabilidade entre a produção da história e o seu ensino. Enquanto o primeiro aspecto direcionava-se à extinção dos Estudos Sociais na estruturação dos currículos para o primeiro grau, o outro atacava a formação de professores em licenciamen-

turas curtas. Déa Fenelon escreveu um dos textos centrais da época no debate dessa questão, no qual apresenta a interpretação corrente no período entre os profissionais engajados das ciências humanas, segundo a qual os Estudos Sociais só podiam ser compreendidos dentro do contexto geral de desvalorização das ciências humanas nas políticas públicas para a educação (Fenelon, 1994).

Alguns princípios e concepções gerais sobre educação compunham a base das imposições quanto aos estudos sociais e às licenciaturas curtas. A primeira era a idéia de que formar para ensinar depende de formar para o pensar específico do saber em questão, de modo que os professores para os Estudos Sociais (que depois assumiam as aulas de História e Geografia) poderiam ser formados em outras instâncias que não as que produziam conhecimento específico em cada disciplina das Ciências Humanas. O argumento para isso era de ordem econômica: o país precisava de professores para o Primeiro Grau em expansão, e não tinha condições (nem interesse) em expandir as Universidades. Esse foi o tiro de largada para a proliferação indiscriminada de “Faculdades de Ciências e Letras” e assemelhadas, nas quais só havia ensino, e direcionado especificamente para a formação de professores, e não à produção de conhecimento. O saber produzir saber, quando aparecia, era apenas objeto de reverência e admiração (ou inveja) pelos que se dedicavam apenas ao saber-fazer o ensino de caráter reprodutivo. Não se deve esquecer que esse processo ocorria também nas Universidades com menor capacidade de resistência (ou com maior tendência à colaboração) política contra o governo federal. Fenelon aponta que os cursos de Estudos Sociais foram aceitos, por exemplo, pela UFPR e pela UNESP. O mesmo ocorreu com universidades públicas periféricas (que pela fragilidade econômica e acadêmica tendiam a uma postura colaboracionista com o governo), como foi o caso da UEPG. O princípio mais preocupante, portanto, citado por Fenelon, era a tendência de que formação dos professores fosse “reduzida em suas pretensões e em seu conteúdo em relação à do pesquisador e do bacharel” (Fenelon, 1994, p. 20).

Essa situação encontrou oposição, no campo das idéias, na defesa da indissociabilidade entre docência e ciência, e a denúncia da dicotomização entre teoria e prática, pesquisa e ensino, bacharelado e licenciatura,

Universidade e Escola, e também a denúncia da não-neutralidade da técnica e da falsificadora exclusão da dimensão política do processo educativo (Candau, 1986, p. 18). É preciso reconhecer, entretanto, que esse posicionamento poderia significar, por um lado, a defesa da profundidade da formação do professor, mas por outro poderia também constituir um recurso de desvalorização do papel do professor, pois pode-se desconsiderar as especificidades da sua competência (Penteado, 1994, p. 9), diluindo-as na formação geral do profissional de História. Mas é ainda preciso considerar que a reflexão questionadora da Universidade enquanto *locus* que se quer dissociado e irresponsável da Escola e do ensino ocorre também, desde o início dos anos 80, dentro dos próprios Departamentos de História e dos encontros de profissionais de História, do que é testemunho exemplar o texto “A vida e o cemitério dos vivos”, de Marcos Silva, apresentado e discutido em 1982 num encontro da ANPUH de São Paulo (Silva, s.d.).

Decorrencia da crítica à divisão de trabalho entre Universidade e Escola, destinando-se a primeira à produção e a segunda à reprodução do conhecimento, é o surgimento de propostas visando a produção do conhecimento também na escola e extensos debates sobre a possibilidade dessa estruturação do ensino escolar (Fonseca, 1993, p. 118 e ss.); na Universidade, diferentes sujeitos estimulam ou desestimulam essa possibilidade, e alguns chegam a fazer a vinculação dessa posição à luta pela democracia na escola, e em geral (Cruz, s.d.). Algumas das propostas no sentido da produção do conhecimento na escola realizam plenamente o seu caráter de superação de uma mera “facilitação” do aprendizado tradicional e tecnicista que se avaliava como falido, atingindo métodos, conteúdos e teorias de sustentação disso tudo na busca pela “recuperação do vivido” (Silva, s.d.). Uma das experiências mais marcantes nesse sentido é reproduzida no livro “Ensino de História – Revisão Urgente” (Cabrini *et. al.*, 1994), aliás resultante do diálogo entre Escola e Universidade. Desse tipo de experiência, resultava o fortalecimento da visão de que ensinar História é ensinar principalmente o método da história e o pensar historicamente, mais do que dar sobrevida a uma seleção de conteúdos obrigatórios pela imposição da tradição.

É diante da permanência dessas questões que chegamos aos anos 90. Nas palavras de Selva Guima-

rões Fonseca, “em geral, as instituições formadoras não procuram ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em História e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios cursos de Licenciatura e entre Licenciaturas e Bacharelados.” (Fonseca, 1996, p. 103). Essa dicotomia, portanto, não se constitui como exclusividade dos cursos de formação de professores em Universidades, mas estende-se mesmo àqueles cursos que haviam surgido exclusivamente voltados à formação de professores. A postura livresca, enciclopedista, que vê a prática de ensino como um mero apêndice do curso de formação, destinado a fornecer uma técnica de instrução, resiste ao tempo e às reformas e não escolhe *locus* privilegiado, seja ele universitário ou um centro isolado de formação superior de professores.

Ainda nos anos 90 difunde-se entre os pesquisadores da área de ensino de História o conceito de saber escolar, com base no trabalho de André Chervel (1990), bem como o conceito de transposição didática, de Yves Chevallard (1985). Ambos os conceitos são apropriados tanto como instrumentos para melhor compreensão do objeto de reflexão dos pesquisadores do ensino da História quanto como elementos de valorização das discussões educacionais nos cursos de história. Se por um lado esses conceitos são base para a defesa de uma relação menos verticalizada entre Universidade e Escola, já que cada esfera trabalha um tipo de conhecimento específico, e não um conhecimento reduzido *versus* um conhecimento mais completo, por outro lado eles podem também ser base para a idéia equivocada de que a formação de professores deve se dar em uma estrutura distinta da formação de pesquisadores, já que os saberes a ser trabalhados são distintos.

Para dar conta dos objetivos de gerenciamento da produção do conhecimento na escola, imagina-se que o professor deva ser capaz de produzir conhecimento histórico, partilhando a formação do pesquisador; deve também ser capaz de levar seus alunos a produzir o conhecimento, o que reforça a idéia do professor como intelectual, não como mero executor¹.

Para muitos, trata-se inclusive da idéia de que há apenas a formação do profissional em história, sendo que a pesquisa, o ensino, a organização de acervos, a assessoria a produções da cultura são apenas campos de atuação, e não habilitações específicas. Foi desse ponto de partida que foram redigidas pela ANPUH, juntamente com a comissão indicada pelo MEC para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, que contou com a participação geral dos cursos de História no Brasil. Nesse momento, é possível perceber o efeito que 20 anos de discussões sobre a prática de ensino tiveram sobre os cursos de História, gerando, a par de divisões inconciliáveis, uma aproximação entre a área de ensino de história e os profissionais das várias outras disciplinas da História, rompendo preconceitos e estabelecendo o início de importantes diálogos, processo esse que se pode verificar já adiantado, por exemplo, nos Encontros “Perspectivas do Ensino de História”, especialmente no 4o. Encontro Perspectivas do Ensino de História, ocorrido em Ouro Preto em 2001, em que vários grupos de trabalho foram coordenados por professores de disciplinas ditas “de conteúdo”, sempre que seus trabalhos de pesquisa tivessem pontos de diálogo com os temas de cada GT. Um processo paralelo foi a crescente preocupação de historiadores com o ensino, na atuação na produção de material didático e de divulgação científica, bem como na assessoria a políticas públicas na área de ensino de História. Apesar desses avanços, perdeu-se pelo caminho uma idéia muito importante presente por exemplo no 1o. Encontro Perspectivas do Ensino da História: a de que as preocupações da área do ensino da História incluem também o ensino de História no terceiro grau. A discussão sobre o ensino é onipresente na área de História, mesmo para o historiador que imagina que o que produz nada tem a ver com o aspecto educativo. Mas se há uma clara resistência de alguns setores que trabalham com a História no Brasil quanto às questões educacionais, também há, da parte de muitos dos que se interessam prioritariamente por elas, a idéia de que lamentar e denunciar o desinteresse é a maior parte do que podem fazer para que as coisas mudem, alimentando resistências e preconceitos que

¹ Sobre esse ponto de vista, ver especialmente Giroux, 1997.

em nada contribuem. Na nossa área os assuntos não recebem respeitabilidade por pregação moral, mas pela capacidade de seus pesquisadores de se organizarem e produzirem de forma sistemática e consistente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História, em que pese o fato de a comissão nomeada pelo MEC não ter tido a participação de nenhum professor de prática de ensino (a nosso ver uma estratégia deliberada de redicotomização entre Bacharelado e Licenciatura), trouxe posicionamentos importantes, refletindo alguns avanços, algumas permanências, mas principalmente um debate em desenvolvimento sobre a questão que estamos enfocando. Esse debate evidenciou alguns vícios e algumas virtudes de cada curso, e no caso do Paraná foi possível perceber a diferença gritante entre os documentos provisórios produzidos por departamentos que não contavam em seus quadros com os professores da área de ensino de História, e aqueles produzidos pelos cursos em que a prática de ensino era área afeta aos departamentos de História (Cerri, 1998).

As principais características do documento aprovado pela Comissão convocada pelo MEC para a elaboração das DCNs, juntamente com a ANPUH, foram a defesa da idéia de que a formação do profissional de História é única, e que os vários campos de atuação desse profissional – inclusive o ensino – derivam de uma preparação a que os cursos de História devem dar conta. Esse princípio da integralidade da formação do profissional de História considerou superadas as distinções entre Bacharel e Licenciado, tanto pela exigência simultânea das competências de cada habilitação pelo mercado que se apresenta ao graduado em História na atualidade, quanto pela diluição dessas habilitações pelos múltiplos campos de trabalho, para além da pesquisa ou do ensino definidos isoladamente e em oposição um ao outro. O documento chegava mesmo a sugerir que a prática de ensino deveria ser área de conhecimento lotada nos Departamentos de História e não nos Departamentos ou Faculdades de Educação.

Para além desse debate sobre o lugar da prática de ensino, o documento avançou ao considerar a necessidade de uma formação que garantisse, indepen-

dente da especificidade do local de trabalho do graduado em História, o desenvolvimento da atitude científica diante da realidade (indagação, problematização), a formação das habilidades de produção de conhecimento científico, a constituição de uma postura autônoma e subjetiva diante das realidades enfrentadas e, enfim, a capacidade de adquirir conhecimentos conforme as necessidades postas pelo campo de atuação. As habilidades específicas do profissional dedicado ao ensino não são entendidas como exclusivas, mas necessárias a todo graduado na disciplina. Na letra do documento:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.). **Neste sentido, não se deve pensar num curso que forma apenas professores**, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação do docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade produzir conhecimento.

O trecho grifado pode ser lido de mais de um jeito. Não acreditamos que ele signifique necessária e univocamente uma depreciação da condição de professor. Ele pode ser lido também no sentido de que a habilidade técnica de ensino não é a única necessária para o ensino, e ao mesmo tempo que a formação do professor é básica e indissociável na condição de profissional da História. O documento não pode ser lido como “prova” de uma ou outra postura; deve-se destacar o seu caráter polissêmico, e trabalhar para que a interpretação mais favorável aos tópicos defendidos pela área de ensino de história seja privilegiada.

2. O bebê e a água do banho: resgate das dicotomias nas propostas de diretrizes para os currículos de Licenciatura apresentados pelo MEC

Entre o documento aprovado pela ANPUH, pela comissão de especialistas indicada pelo MEC e ratificada pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-graduação em História e as Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (órgão assessor do MEC, é necessário não esquecer), a diferença marcante foi a ressalva feita pela decisão oficial de que a formação dos professores deveria respeitar as diretrizes específicas para esse fim, jogando por terra todo o espírito das DCN de História, que consideraram a indispensabilidade da formação unificada do historiador como receita para a superação da dicotomia entre teoria e prática. A perspectiva desse documento, porém, teve que enfrentar um projeto que lhe era anterior e não casual, inscrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a idéia de que a formação de professores deverá ocorrer em estruturas próprias, denominadas “institutos superiores de educação” (artigos 62 e 63). Essa solução, que cai do céu como o próprio projeto de LDB que foi aprovado por manobra política, não foi discutido com as comunidades interessadas, e tem contra si o fracasso das “universidades pedagógicas” na Alemanha (que as integrou às Universidades), em países da América Latina (Saviani, 1999, p. 215). Trata-se ainda de um projeto que fica perfeitamente à vontade nas imposições às políticas em geral dos países subdesenvolvidos por parte do “Consenso de Washington”. Nessa mesma luta estão os cursos de Pedagogia, que acabam perdendo para os Cursos Normais Superiores a condição de habilitadores privilegiados para a docência nas séries iniciais. Nesse sentido, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também asseverou seu posicionamento contra esse projeto, que hoje é lei, na Carta de Curitiba², defendendo que “a formação dos professores de todos os níveis deve realizar-se preferencialmente no âmbito das universidades e, nesse sentido, a ANFOPE e o FORUMDIR permanecem contrários

ao modelo de formação subjacente à criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores.” (ANFOPE, 2001). Num balanço da “avalanche de medidas” do MEC para o sistema educacional, Maria Teresa L. de Melo (1999) destaca o descaso e a descaracterização da profissão de professor que essas políticas acabaram construindo: sob a égide da LDB, a realização de novas licenciaturas curtas para os professores dos primeiros ciclos da educação básica (o Curso Normal Superior); para as licenciaturas, o “presente de grego” que está presente no artigo 63 daquela Lei, que permite que o portador de diploma de curso superior que “queira se dedicar à educação básica”, possa atuar no magistério, em prejuízo daqueles que dedicaram seus cursos superiores especificamente para se formarem na atuação educacional. Essa “liberdade” não é dada para os licenciados que queiram se dedicar a outras áreas de formação superior, como a advocacia, a neurocirurgia e a balística espacial. Mas para a educação, tudo bem, qualquer formação serve. Esse dado – do barateamento e do desleixo com a identidade da profissão de professor – não pode ser esquecido no contexto da análise das diretrizes para a formação de professores, que estão pautadas na idéia de que a formação para a educação não está necessariamente vinculada a uma sólida formação no mesmo campo do conhecimento que se pretende ensinar.

Também a Associação Nacional de História manifestou em mais de uma oportunidade a sua discordância quanto ao projeto de formação de professores que se cola ao governo Fernando Henrique Cardoso, pródigo no seguimento estrito dos ditames dos organismos financiadores internacionais, perpassa a atual LDB e, para a área de História, significa a instauração da contradição flagrante com a concepção de formação de professores expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em História. Tal se deu, por exemplo, na moção contra as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovada no Simpósio Nacional de História de 2001, em Niterói.

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de

² Moção elaborada no VI Seminário Nacional da ANFOPE, entre 5 e 8 de Julho de 2001, em Curitiba.

Nível Superior (2000), documento elaborado por uma comissão de funcionários graduados do MEC sob a coordenação da professora Guiomar Namó de Mello, trouxe consigo a compreensão dos formuladores de políticas do Ministério para a formação de professores sobre os problemas desse âmbito do ensino e suas conseqüências sobre os demais níveis do sistema educacional. Está presente no documento o costumeiro aporte dos projetos curriculares desse período, na perspectiva de que o mundo está dado e resta “sintonizar-se” com ele em vez de transformá-lo (Ministério da Educação, 2000, p. 10), bem como uma linguagem de democracia e de que os documentos expressam consensos nacionais, que se torna irritante para quem já tentou debater com os especialistas do MEC e verificou o simulacro de democracia que são as iniciativas de participação que esse órgão promove (como denunciam a ANPUH e a ANFOPE, entre outras instituições). Para além disso, o documento assume como verdade inquestionável que os problemas e a responsabilidade irrestrita pelo aprendizado do aluno devem ser creditados à capacidade do professor, ele “terá de ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno” (Ministério da Educação, 2000, p. 15). Impossível não lembrar dos planos quinquenais do estalinismo: não importa a realidade, não importa o meio disponível, a meta de produção deve ser cumprida. Na crítica às dificuldades de articulação entre os diversos âmbitos da formação do professor, o documento aponta os Institutos Superiores de Educação como dotados de potencial de articulação, e nos permitindo perguntar: potencial por potencial, a Universidade também reúne hoje áreas e profissionais de diversas áreas e capacidades: é mais provável a articulação dentro ou fora desse espaço?

Por fim, a versão de 2000 das Diretrizes para a Formação de Professores defende que o problema da Licenciatura é a falta de um espaço próprio, de uma estrutura, de uma organização institucional distinta dos cursos de Bacharelado. Ora, dizer que a formação de professores tem problemas não equivale a dizer que a estrutura institucional é o problema. Nesse sentido é esclarecedora a declaração de voto em separado do conselheiro Nélio Bizzo ao texto da Resolução 009/

2001 (DCN para a Formação de Professores da Educação Básica) do Conselho Nacional de Educação:

Repilo, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto “despreparo” de seus professores. Da mesma forma, não posso aceitar que os excelentes resultados dos alunos de licenciaturas de universidades públicas no Exame Nacional de Cursos (“Provão”) sejam apontados como indicadores de um suposto distanciamento da realidade do ensino fundamental e médio. A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para professores realizado pela Secretaria de educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. A recente modificação introduzida na sistemática de notas do “Provão” permitirá aquilatar a real distância existente entre os cursos excelentes e os que necessitam de urgente e profunda reformulação. As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram.³

Ocorrendo nesses termos, a discussão do CNE e o resultante estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica redicotomizou a questão, trazendo como solução o aprofundamento da divisão entre Licenciatura e Bacharelado, especialmente no momento histórico em que se discute um padrão curricular concreto visando uma formação unificada e mutuamente benéfica, no momento em que aqueles que são indiretamente acusados pelo fracasso das Licenciaturas, ou seja, os departamentos de conteúdo específico res-

³ Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, n. 009/2001, p. 60.

pondem positivamente à necessidade de formação de um profissional integral. Quando concordávamos que Licenciatura e Bacharelado eram termos anacrônicos e em processo de superação pela própria dinâmica do mercado de trabalho, eis que ela volta pelas mãos do poder de Estado e seus projetos de liberalização e privatização do campo social. Será oportunismo da área de ensino se houver um embarque acrítico nas Diretrizes de Formação de Professores, as diretrizes do governo, como forma não-acadêmica de vencer (?) um debate sobre a formação dos professores em relação à formação dos bacharéis.

3. O que o futuro próximo nos reserva

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir de 1999, a Coordenação do Curso começou a colocar em discussão a reformulação do currículo da Licenciatura (única habilitação oferecida na instituição, não cabendo portanto a crítica de que a ineficiência da formação do professor estaria posta pela consideração da Licenciatura como apêndice do Bacharelado). Tendo participado das discussões sobre as DCNs para a graduação em História e diante de insistentes percepções sobre a inadequação do curso, desencadeou-se um processo de pesquisa da realidade dos cursandos, dos formados, dos professores do curso, concomitante a um processo de debate sobre o projeto pedagógico do curso, que culminou numa proposta de modificação curricular marcada pela formação unificada do profissional de História, privilegiando uma postura de instrumentalização do aluno em termos teóricos e metodológicos para acesso e produção do conhecimento, em detrimento de uma postura enciclopédica que procura atender às demandas de cada momento adicionando ou subtraindo disciplinas. Para isso, a proposta de currículo foi dotado de um bloco consolidado, coerente, integrado e enxuto de formação básica, convivendo de maneira produtiva com um bloco de disciplinas optativas voltadas ao aproveitamento das particularidades do corpo docente da instituição e para a formação de um profissional com perfis próprios. Procurou-se privilegiar também a formação da autonomia intelectual do aluno em detrimento do dirigismo

de suas atividades, como única forma de criar um profissional capaz de construir sua formação, de modo a não ter um eterno discípulo que sempre espera dos níveis superiores as respostas e orientações para os dilemas práticos de sua profissão. Asseverou-se a necessidade de integração entre ensino e pesquisa na formação do graduado em História. As disciplinas de conteúdo obrigatório deveriam assumir uma linha necessariamente historiográfica, sendo entendido que o conhecimento factual, quando não garantido pelos estudos de nível médio, é responsabilidade extra-classe do acadêmico, com bibliografia sugerida e orientação geral fornecidas pelo professor; um princípio geral que decorre desta postura é que um currículo que se pretende formador de profissionais autônomos, críticos e criativos, não pode ser paternalista a ponto de resolver deficiências em saberes que deveriam ser requisitos prévios para ingresso no ensino superior. Embora sensível a essa realidade, o currículo não deve responder a ela com a criação de disciplinas ou a sobrecarga das ementas, mas sim pela orientação e por condições para que o aluno possa agir no sentido da superação de suas limitações.

Este projeto foi ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, após longos debates com a Câmara de Graduação, foi rejeitado sob a alegação de que não havia (em 2000) Diretrizes para a formação de professores, e que a proposta incluía a formação de professores. Além disso, foi aplicada uma Resolução do Conselho Nacional de Educação proibindo cursos com uma única entrada e formando para duas habilitações. Foi aproveitada a oportunidade de criação de um curso de Bacharelado, dentro da expectativa de que em breve poderíamos reformular também a Licenciatura, aproximando de tal modo os currículos que a dicotomização seria contornada.

Em 2001 foi retomada a discussão com o CEPE e a Câmara de Graduação no sentido de modificar também a Licenciatura, dentro do mesmo projeto pedagógico original, mas dessa vez o debate correu no sentido de afastar o currículo da Licenciatura daquilo que foi entendido pela Câmara de Graduação não como um projeto pedagógico de formação unificada, mas como o projeto pedagógico do Bacharelado. Em obediência a um projeto superior de criação do Instituto Superior de Educação, que fica cada vez mais eviden-

te nas atitudes da Reitoria, o projeto de reformulação da Licenciatura foi rejeitado novamente e, na atualidade, o Bacharelado, com um currículo modernizado e atual, convive com uma Licenciatura com currículo anacrônico e remendado. A busca da superação da dicotomia está no momento presente resultando na redicotomização.

A nova luta que se apresenta para os profissionais da História (e de todas as Licenciaturas) hoje é contra o estabelecimento dos Institutos Superiores de Educação nas Universidades como estruturas isoladas dos Departamentos responsáveis pela produção de conhecimento nas áreas específicas. A Resolução CNE 1/1999, que regulamenta os ISEs, possibilita que estes tenham a forma de “coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição”, e esse é o melhor caminho para a manutenção da identidade e da qualidade que vem sendo adquirida pelos cursos de formação de professores nas Universidades Públicas. O reconhecimento das deficiências deles não pode legitimar uma atitude tresloucada e autoritária, que desconsidera anos de experiências e discussões, aproximações e entendimentos num processo lento mas constante. Nos dias de hoje, em que a bandeira da mudança está nas mãos dos que ontem eram conservadores, saber resistir e lutar pela conservação das conquistas obtidas é uma virtude em qualquer campo da existência social, desde que isso não signifique uma cegueira em relação aos problemas que ainda não superamos. O reformismo desse início de milênio é marcado pela tendência em jogar fora o bebê com a água do banho para poder vender a bacia pela melhor oferta.

A resistência aos ISEs, à descaracterização das ciências de referência, o aligeiramento e o barateamento da formação do professor só poderão ser enfrentados através de um novo combate que mobilize todas as Licenciaturas e que resista em cada Universidade à armadilha de, ao reformular os currículos, dividir em dois os cursos que já se haviam unificado. Estes têm que enfrentar seus problemas, mas não podem perder a conquista da aproximação das habilitações em busca da superação das dicotomias.

REFERÊNCIAS

- 1 BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Ensino Fundamental. **Edital de convocação para inscrição no processo seletivo de livros didáticos e dicionários da língua portuguesa a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de 1a. a 4a. séries – PNLD/2004”**. Brasília: MEC, 2001.
- 2 CABRINI, C; CIAMPI, H.; BORGES, V.P. **Ensino de História: Revisão Urgente**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 3 CANDAU, V. M. F. A Didática e a formação de educadores da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. **A Didática em Questão**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, p. 18.
- 4 CERRI, L. F. A prática de ensino no debate das Diretrizes Curriculares para os cursos de História. **Boletim do Historiador (Núcleo Regional da ANPUH-PR)**, Número Especial, set. 1998.
- 5 CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990.
- 6 CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- 7 CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História, da produção à reprodução de conhecimento. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a História**. 3. ed. São Paulo: Marco Zero, s.d.
- 8 FENELON, Déa. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos do Cedes n. 10 (A prática do ensino de História)**. 4. ed. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade; Papyrus, 1994.
- 9 FONSECA, S. G. A formação do professor de História no Brasil. In: BITTENCOURT, Circe. **II Encontro Perspectivas do Ensino de História. Anais**. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 103.
- 10 FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p. 118
- 11 GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 12 MELO, M. T. L. de. Programas oficiais para formação de professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- 13 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília: MEC, 2000.
- 14 MOREIRA, M. de F. S. Estudos sociais para as séries iniciais? In: BITTENCOURT, Circe. **II Encontro Perspectivas do Ensino de História. Anais**. São Paulo: FEUSP, 1996.

15 PENTEADO, H. D. **A formação do profissional professor: a questão da relação entre docência e ciência.** Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1994, p. 9.

16 SAVIANI, D. **A nova lei da Educação.** LDB, trajetória, limites

e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 219.

17 SILVA, M. A vida e o cemitério dos vivos. In: _____ (org.). **Repensando a história.** 3. ed. São Paulo: Marco Zero, s.d.