



QUEM EDUCA O EDUCADOR? BREVE TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO MULTICULTURAL

EDUCATE ABOUT THE EDUCATOR? THE FORMATION OF HISTORY CURRICULUM BRIEF CAREER FACULTY OF PRACTICE FOR MULTICULTURAL EDUCATION

Aldieris Braz Amorim Caprini*
Solange Prado**

Resumo: O artigo que ora se apresenta é baseado em pesquisa documental/bibliográfica e objetiva traçar uma trajetória do ensino da disciplina História e, concomitante a isso verificar a formação dos docentes em História para uma prática pedagógica voltada para questões da diversidade e do multiculturalismo. Para tanto, procuraremos discutir a formação do docente no sistema educacional brasileiro; o surgimento dos cursos de História e o estabelecimento de currículos mínimos de graduação na década de 30; a constituição dos cursos independentes de História e Geografia vinte anos depois e a criação dos cursos de Estudos Sociais nos anos 60. A partir disso, buscaremos repensar o modelo de formação de professores de História durante o período de Estado de exceção e nos anos seguintes à (re)democratização e, ainda a contribuição da Associação Nacional dos Professores de História no estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação de História no ano de 2002.

Palavras-chave: Formação de professores. História. Multiculturalismo.

Abstract: The article presented here is based on documentary research/bibliographic and aims to trace a History of the discipline of teaching History and, concurrent with this check the training of teachers in History for a pedagogical practice to issues of diversity and multiculturalism. Therefore, we will try to discuss the training of teachers in the Brazilian educational system; the emergence of History courses and the establishment of minimum curriculum undergraduate in the 30s; the establishment of independent courses of History and Geography and twenty years after the creation of Social Studies in the 60 Based on this, we will seek to rethink the model of training history teachers during the state of emergency period and in the years following (re) democratization and also the contribution of the National Association of History Teachers in the establishment of the National Curriculum Guidelines History Graduate in 2002.

Keywords: Teacher training. History. Multiculturalism.

* Mestre em História pela UFES. Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail: aldieris@hotmail.com

** Doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: solangeprado40@gmail.com



Não há uma palavra que seja a primeira ou a última [...]. Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro.

Mikhail Bakhtin. Estética da criação (1992)

Pensar a formação de professores numa perspectiva multicultural nos enseja a travar um diálogo com o passado para verificar como se deu a construção desse profissional percorrendo os caminhos de sua formação que, ao longo das últimas décadas, tem sido alvo de críticas e suscitando, cada vez mais, novas pesquisas tanto documentais, bibliográficas e empíricas.

Tais pesquisas têm buscado responder, de forma direta ou indireta, quem educa o educador? Como se forma o educador? Ou ainda, que sociedade desejamos a partir desse profissional? Somente na consecução de tais pesquisas poderemos apontar algumas possibilidades de descortinar o ato de educar para uma sociedade cada vez mais diversa e multicultural. No entanto, não pretendemos fechar questão, mas dar início, ou ainda, prosseguimento às discussões de velhos problemas que sempre surgem com novas roupagens.

Tratar do processo educacional brasileiro e com ele, da formação de professores, não é tarefa das mais fáceis se não houver uma preocupação com a realidade cultural aqui gestada desde a incorporação destas terras ao mundo e cultura europeus.

A estrutura econômica, política e social somente será compreendida à medida que houver conhecimento da cultura herdada e sua estreita relação com a demanda social da educação. De acordo com Romanelli (1983) a expansão e organização do sistema educacional brasileiro são reflexos de dois importantes fatores: a cultura e o jogo de forças antagônicas na esfera do poder político. São esses fatores que irão caracterizar a construção da educação brasileira.

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação brasileira (ROMANELLI, 1983, p. 23).

A escola, ao longo do período colonial, transmitiu e preservou a cultura europeia, reforçando a estratificação social que tinha base na economia mercantil agroexportadora, na posse do latifúndio e no uso da mão de obra escrava. A partir da condição econômica instituída



teremos o poder político ordenado de maneira a sustentar e atender aos interesses de uma pequena fração da sociedade que terá na organização do sistema educacional uma forma de garantir a manutenção do *status quo*. Este fator, de acordo com Wally Pereira (2000), irá promover uma educação excludente e fragmentada. Montado o cenário, não é difícil perceber que a educação formal brasileira estava destinada e direcionada a atender um pequeno grupo de nossa sociedade.

Portadores de uma cultura humanística, os padres jesuítas, imbuídos pelo espírito da Contrarreforma, ao chegarem a terras brasileiras, buscaram perpetuar o ideal de homem culto da metrópole, educando os filhos dos colonos e assegurando pela catequese, a conversão dos indígenas ao catolicismo.

A educação promovida pela Companhia de Jesus acabou se transformando em educação de classe, caracterizando e distinguindo a elite econômica que construía as estruturas do poder na colônia.

A ascensão de Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal – homem cuja linha de pensamento era enciclopedista, como ministro de D. José I, rei de Portugal – culminou, no que tange a educação, na expulsão dos jesuítas, desestruturando a incipiente educação brasileira. “A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas [...]” (ROMANELLI, 1983, p. 36) que passam a ser ministradas por leigos, que sem uma preparação específica, exerciam o magistério de acordo com suas convicções pessoais, programando o conteúdo, período e duração de seus cursos (PEREIRA, 2000).

Embora leiga, a educação realizada pelos mestres-escolas, que “destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, não tinham outra opção além de ensinar” (PEREIRA, 2000, p. 29)¹ perpetuou a pedagogia jesuítica tanto na forma quanto no conteúdo.

Mesmo com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, este quadro sofrerá poucas alterações, não obstante as necessidades político-administrativas que irão demandar a organização do ensino superior. Para atender a esta demanda, os docentes serão recrutados entre

¹ Esta observação de Wally Pereira em seu texto **A licenciatura no Brasil**: revisitando o passado e conhecendo os movimentos atuais de renovação, evidencia o lento processo de desvalorização do magistério e a insistência na não preparação qualitativa destes profissionais que culminará com a ideia de que este trabalho é muitas vezes “bico”, ou seja, um artifício na estratégia de sobrevivência, já que não consegue trabalho de melhor remuneração.



os profissionais liberais. Esta ação irá influenciar na formatação do currículo escolar do ensino secundário superior.

A primeira metade do século XIX assistirá a ascensão de um grupo social bem diferente daqueles do período colonial. Tipicamente urbana e desprovida de terras ou poder político, a pequena burguesia, como quer Nelson Werneck Sodré (1965, p. 211), encontrará na educação formal um meio de aproximação da elite e conquista da posição social que aspirava. Afinal, “[...] o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras [...]” (ROMANELLI, 1983, p. 37). Tal proximidade garantiu que ocupassem cargos burocráticos e que fossem recrutados, em seu meio, os intelectuais que ocupariam lugar de destaque no poder central quando da abdicação de Pedro I.

A emenda constitucional viabilizada pelo Ato Adicional de 1834, por sua característica descentralizadora, irá estabelecer dois sistemas de ensino; um ligado ao poder central, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores e, outro subordinado às províncias – mais tarde no período republicano, transformadas em estados –, que compreendia as escolas primárias e as médias vocacionais. “Os dois sistemas eram separados e independentes, para o que contribuía a sua subordinação a diferentes áreas do poder público. O sistema de elite era federal e o sistema popular ou de classe média, estadual” (TEIXEIRA, 1966, p. 278).

Proclamada a república, o dualismo do sistema educacional se consagra no artigo 35, itens 3º e 3º da Constituição de 1891. A descentralização federativa deu aos estados o poder de criação e controle do ensino primário e profissional: a escola normal para moças e a escola técnica para rapazes. De acordo com Anísio Teixeira (1966), as escolas normais, pela própria composição social, ganharam “prestígio de escolas de classe média”.

O novo regime tinha como ideário trazer o povo à cena política e “[...] embora proclamado sem a iniciativa popular [...] despertaria entre os excluídos do sistema anterior certo entusiasmo quanto às novas possibilidades de participação” (CARVALHO, 1988, p. 12).

As mudanças políticas, as indústrias recém instaladas, incipientes, mas já ensaiando passos para a *tomada* do poder, promoveram uma complexificação da sociedade que exerceram forte pressão para a resolução dos problemas educacionais. Uma série de tentativas de reformas não logrou o sucesso esperado, pois as raízes de uma educação humanística, livresca e aristocrática estavam profundamente arraigadas. E, para a manutenção do *status quo*, os latifundiários – “donos do poder” – não se intimidaram em criar mecanismos de defesa que



coibissem as ofertas de uma educação escolarizada para as classes populares e para a burguesia emergente.

Desde a década de 20, a crise econômica que grassava os países com ideologia e economia capitalista, os movimentos civis e militares que visavam a um rompimento com a organização política e econômica então vigente no Brasil, convergiam para o estabelecimento de uma relação entre sistema educacional e sistema econômico.

A entrada do Brasil no rol de países que participavam da civilização urbano-industrial colocou a questão educacional na pauta do dia, uma vez que este ingresso exigia uma mão de obra mais qualificada, portanto, com uma maior instrução. Esta exigência do mundo do trabalho provocou uma expansão do sistema escolar sem, contudo viabilizar e efetivar uma preparação daqueles que iriam lecionar.

O imediatismo e a necessidade de dar rápida solução à falta de mão de obra qualificada para o magistério suscitou, em 1925, a Reforma Rocha Vaz que implantou a educação seriada, em que o ensino primário teria quatro ou cinco séries e o ginásio cinco séries com uma sexta série opcional que “[...] concedia o diploma de mestre e professor ao aluno que se submetesse a uma prova didática” (PEREIRA, 2000, p. 34). A premência da qualificação se fazia presente, haja vista a “taylorização” da educação.

Iniciados com uma revolução de cunho reformista, os anos 30 será um divisor de águas no cenário econômico, político e social no Brasil. Economicamente, iremos assistir à mudança de uma política de exportações de produtos tropicais e matérias-primas e importação de manufaturas que caracterizam as três primeiras décadas do século XX, por um modelo de substituição de produtos manufaturados a partir do governo provisório de Vargas (IANNI, 1978).

Politicamente assiste-se a uma ruptura com a estrutura do poder criada em 1890, em que a oligarquia mineira e paulista haviam “tomado” posse do governo central. As poucas divergências que existiam entre os grupos sequiosos por mudanças políticas, se dissipavam no desejo de “[...] experimentar novas formas políticas, numa tentativa desesperada de alijar o arcaico [...]” (SKIDMORE, 1975, p. 26).

Socialmente, a década de 30 assistirá à ascensão de uma classe média e popular que devido aos movimentos engendrados na década anterior, passam a atuar como categoria política. De acordo com Octávio Ianni (1978), pode-se “[...] verificar que a ‘Revolução Brasileira’, em curso neste século, é um processo que compreende a luta por uma participação



cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas” (IANNI, 1978, p. 14).

A educação estará estreitamente associada aos aspectos pontuados acima. A partir desses anos a escola assumirá a função social de formar o cidadão.

Com a proposta de uma atividade de transmissão cultural que continuava a refletir a ideologia daqueles que dominavam o Estado, visava-se, por meio da educação, integrar social e politicamente as novas gerações, sobretudo as classes populares, uma vez que, conforme Wally Chan Pereira (2000),

[...] a educação concebida como um serviço público essencial é, pois um dos caminhos pelo qual o Estado forma o cidadão. Para ele, não importa tanto o nível de conhecimento a ser incrementado junto às novas gerações, mas, sobretudo o grau de compreensão que elas vão adquirindo dos seus papéis político-sociais (PEREIRA, 2000, p. 35).

Desta maneira, a escola é transformada em um instrumento capaz de assegurar a ordem estabelecida e preparar os que irão ocupar papéis e funções na divisão social e técnica do trabalho. O governo, a partir de 30 “[...] distinguia na escola um lugar capaz de formar os que a frequentavam, segundo a conveniência de seus interesses e das classes que os representavam (FÁVERO, 1999, p. 25).

Tal concepção culminou na criação do Ministério da Educação e Saúde ainda no governo provisório de Vargas. À frente desta pasta estava Francisco Luis da Silva Campos que no governo de Antônio Carlos (1926 – 1930), empreendeu importantes reformas no sistema educacional em Minas Gerais.

Como ministro da Educação, Francisco Campos realizou uma série de reformas que, pela primeira vez no país, embora com acentuada tônica centralizadora, organizaram e integraram a estrutura de ensino em um sistema nacional.

As reformas, conforme Fávero (1999) irão promover uma adaptação da educação escolar ao processo de modernização do país, “[...] um ensino que contribuísse para completar a obra revolucionária, orientando e organizando a nacionalidade” (FÁVERO, 1999, p. 21).

Seguindo a mesma linha, a reforma do ensino superior será sancionada em 11 de abril de 1931. Na *exposição de motivos*, Francisco Campos frisa que a finalidade da universidade não pode ser reduzida apenas ao aspecto didático, mas que deveria também de se preocupar com a ciência pura e a cultura desinteressada.



A universidade, na visão do então ministro, tinha dois objetivos a perseguir, primeiro: esta instituição deveria equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e, o outro objetivo era o de proporcionar ambiente propício à formação da cultura nacional², à investigação e à ciência pura (BRASIL, 1931).

Pelo Decreto n. 19852/31, que fixava os estatutos das Universidades Brasileiras, foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que através de suas seções (educação, ciências e letras), seria responsável pela oferta dos cursos de licenciatura, habilitando os egressos a lecionar as disciplinas de suas especialidades no curso Normal e no Secundário.

Neste contexto, os primeiros cursos de História surgiram na década de 1930 na Universidade de São Paulo - USP e na Universidade do Distrito Federal - UDF. A UDF foi extinta em 1939 e o curso de História foi transferido para a Universidade do Brasil – UB, sendo que esse curso tornou-se modelo para a grande maioria dos cursos de história.

Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 286).

A concepção do curso de História da UDF, bem como dos demais cursos de formação de professores, expressava o modelo formativo influenciado por Anísio Teixeira, tratando-se de um modelo integrado da formação de professores.

A concepção desta Universidade para Anísio era a de um centro que não deveria se limitar a transmitir um saber pronto e acabado, mas produzir um saber atualizado em função das atividades de pesquisa. Em sua opinião, a formação dos professores deveria se fundamentar em uma sólida base científica que não se restringia à preparação didático-metodológica (LOPES, 2011, p. 119).

Em 1937, a UDF entrou num período de crise e, nesse contexto, o projeto de curso de História perdeu essa identidade de integração de formação docente e passou a adotar o modelo de dois cursos autônomos, em que o aluno cursaria as disciplinas específicas e receberia o diploma específico. Depois, em mais um ano, cursaria disciplinas técnico-pedagógicas na Faculdade de Educação e, assim teria a licenciatura. Esse modelo é, ainda hoje, objeto de grande

² Não podemos perder de vista que a identidade brasileira na sua diversidade começava a ganhar notoriedade sem, no entanto, preparar os educadores para uma disseminação positiva desta diversidade.



discussão na concepção dos cursos de História no que se refere à dicotomia de formação do historiador-professor.

Naquele momento, o curso de História da UDF recebia os professores franceses Eugéne Albertini e Henri Hauser que proporcionaram uma grande contribuição historiográfica ao curso, sendo que esses docentes atuavam em sintonia com a nova proposta.

O curso de História da USP já tinha uma concepção voltada para a formação do pesquisador, o especialista, diferente do projeto inicial da UDF. É importante ressaltar, ainda, que na USP, o curso de História era integrado ao de Geografia, formando um único curso. Assim, o egresso tinha licenciatura tanto em História quanto em Geografia.

A partir de 1939 passou a existir uma equiparação, no que tange a organização dos cursos, pois o Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 estabelecia o Currículo Mínimo de História da Universidade do Brasil, conforme quadro 1. Este currículo consistia basicamente nas linhas gerais de História Mundial e Nacional, servindo como referencial para a organização dos cursos de História. É importante ressaltar também que, a partir deste decreto, História e Geografia deveriam consistir em único curso e a forma de conceber e organizar o currículo curso de História na UB e USP, especialmente após 1955, quando ocorreu a separação dos cursos de História e Geografia³. Estes currículos, por sua vez, serviram de modelo para os cursos de História que foram criados a partir de então e que, de modo geral, se mantêm até hoje na organização curricular dos cursos de História do país.

Quadro 1 - Currículo Mínimo do Curso de História da Universidade do Brasil (1939)

Disciplinas Específicas de História e Geografia			Curso de Didática
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Geografia física Geografia humana Antropologia História da Antiguidade e da Idade Média	Geografia física Geografia humana História moderna História do Brasil Etnografia	Geografia do Brasil História Contemporânea História do Brasil História da América Etnografia do Brasil.	Didática geral Didática especial Psicologia Educação Administração Escolar Fundamentos biológicos da educação Fundamentos sociológicos da educação

Fonte: Decreto – Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em 11 de nov. 2013.

³ Com a Lei nº 2.594 de 8 de setembro de 1955, o curso de História e Geografia, que acontecia de forma conjunta, foi desmembrado.



É importante observar que a parte de História do Currículo oficial seguia a perspectiva historiográfica tradicional, na linha cronológica eurocentrista e não havia integração entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. O currículo expressava o cenário da época, onde a Europa era centro do mundo, especialmente porque naquele ano iniciava a Segunda Guerra Mundial.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.092 ampliou o regime didático das faculdades de filosofia, instituindo de fato, o modelo 3 + 1, conforme demonstrado no quadro 1, para todas as instituições de ensino superior de formação de professores. A disciplina de História continuou a mesma definida pelo currículo de 1939. Esse avanço para a identidade da área ocorre um pouco antes de outro fato importante: a criação da Associação Nacional de História - APUH, hoje Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH, em 1961.

A APUH teve grande contribuição na luta pela identidade dos cursos de História, especialmente pelo caráter acadêmico de divulgação de trabalhos, dos debates e promoção de eventos sobre a constituição e as perspectivas dos cursos de História. O primeiro encontro da associação ocorreu em 1961, na cidade de Marília - São Paulo e, teve como temática a formação dos professores de História e a necessidade da mudança curricular, evidenciando a contribuição da APUH para a construção dos cursos de História no Brasil.

Em 1962, o Parecer 292 instituiu a formação pedagógica nas Licenciaturas e o Parecer 377 de 19 de dezembro de 1962 instituiu o Currículo Mínimo de História, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Currículo Mínimo do Curso de História – 1962

Disciplinas Específicas e de método histórico	Disciplinas Complementares	Disciplinas Pedagógicas
História Antiga História Medieval História Moderna História Contemporânea História do Brasil História da América Introdução ao Estudo da História	Antropologia Cultural Sociologia História das Ideias Políticas e Sociais História Econômica História da Arte Literatura Brasileira História da Filosofia Geo-História Filosofia da Cultura Civilização Ibérica Paleografia	Psicologia da Educação Elementos da Administração escolar Didática Prática de Ensino

Fonte: Parecer 292 de 14 de novembro de 1962 e Parecer 377 de 19 de dezembro de 1962.



O currículo tinha como pressupostos o conhecimento aprofundado da realidade histórica e os processos e métodos da História como ciência. Em relação ao currículo de 1939, houve um avanço ao ampliar o campo de disciplinas, os temas específicos e complementares mas, ainda permanecia a falta de articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico.

Com base nesses pressupostos, três ordens de disciplinas compunham o currículo de História: 1) as matérias históricas propriamente ditas, distribuídas na divisão cronológica tradicional; 2) disciplinas culturais de complementação, que contribuem para a compreensão do conhecimento histórico; e, 3) disciplinas onde se estuda o método histórico, 'em razão dos objetivos específicos do curso'. Na organização curricular estabeleceu-se uma parte fixa, composta pelas disciplinas históricas propriamente ditas (História do Brasil, por exemplo) e por uma disciplina de método (Introdução ao estudo da História), e a parte variável, escolhida em ampla lista proposta pelo Conselho ou pelas Faculdades que se propusessem a ministrar os cursos de História. Essa parte se constituiria pela opção por duas disciplinas. A responsabilidade pela formação pedagógica do professor continuava a cargo dos Departamentos ou Faculdades de Educação. Aos que desejassem o diploma de licenciado eram exigidas as matérias pedagógicas (NASCIMENTO, 2013, p. 279).

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação brasileira foi marcada pela intervenção dos militares no Currículo. As disciplinas humanísticas foram as que sofreram maior interferência.

O conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de educação - CFE, em 09 de outubro de 1964, propôs por meio da Indicação s/nº *Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial*, a criação das Licenciaturas polivalentes em Letras, Ciências e Estudos Sociais. A proposta foi desenvolvida e solidificada com o Parecer 554/72 como o modelo oficial de formação de professores durante os governos do Regime Militar.

Em Estudos Sociais, habilitava-se para a atuação em História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil. O Currículo Mínimo do Curso de Ciências Sociais era formado por disciplinas de História, Geografia, Fundamentos de Ciências Sociais e Formação Pedagógica.

Assim, a formação de professores estava organizada a partir do Decreto nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, de forma a estruturar o ensino da época da seguinte forma: para atuar nas quatro séries iniciais do 1º Grau o professor deveria ter formação de 2º Grau, o Magistério; para atuar nas quatro séries finais do 1º Grau, deveria ter curso



superior de Licenciatura Curta, como exemplo, Ciências Sociais; para atuar no 2º Grau deveria ter curso de Licenciatura Plena, por exemplo História.

Com isso, assistimos a criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras por todo país, sobretudo no interior, que promovia uma formação de professores em escolas isoladas e num modelo acadêmico reduzido. Tudo isso para atender ao contexto político educacional vigente. Segundo Cacete (2014), com esse novo cenário de formação docente, encerrou-se o ciclo das faculdades de filosofia concebidas como modelo integrador/articulador das universidades.

Essa reconfiguração da formação de professores foi acompanhada de outras mudanças na estrutura e organização da educação brasileira, especialmente na área de humanas, instituídas pelos seguintes documentos: o Decreto Lei n 5.540 de 28/11/1968 que estabelecia a reforma universitária, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; o Decreto Lei nº 869 de 12/12/1969 que impôs o ensino de Educação Moral e Cívica⁴ - EMC em todos os níveis de ensino e Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB; o Decreto 68.065/71 que estabelecia as diretrizes para o ensino de História a partir dos princípios da Educação Moral e Cívica, e, por fim, a Lei 5692 de 11/08/1971 que reformava os ensinos de 1º e 2º graus, sem instituir uma diretriz que articulasse todo o sistema educacional. Nesta reforma, a disciplina Estudos Sociais passou a ser obrigatória no lugar de História e Geografia para o, então, 1º grau e, finalmente, a Portaria 790 de 1976 do Conselho Federal de Educação que instituiu que os profissionais de História e de Geografia poderiam ministrar aula somente no 2º Grau.

As consequências dessas medidas para os docentes de História foram: a desvalorização profissional; a má formação científica e a falta de autonomia intelectual e pedagógica. O fato do ensino de História ser norteado pelos princípios da Educação Moral e Cívica – uma disciplina com considerável carga ideológica – descaracterizou a disciplina. Até por que os eixos norteadores foram elaborados por uma Comissão Nacional de Moral e Civismo, formada por militares e civis de direita que elaboraram um documento doutrinador do Estado de Exceção.

⁴ A criação desta disciplina tinha como aporte e objetivo trabalhar a cidadania e valores cívicos. Tornou-se obrigatória ainda no governo de Getúlio Vargas em 1940. Durante o governo de João Goulart, essa disciplina daria sustentação às chamadas Reformas de Base e, como deveria se esperar em 1969, os governos militares a reformaram para ser o agente divulgador da doutrina do Regime Militar. Nos dois momentos de regimes de exceção, a carga ideológica dessa disciplina era grande, uma vez que a Escola é, por excelência, um aparelho ideológico do Estado.



O ensino de História expressava a situação pela qual passaram os docentes de História, seja na sua formação ou na sua prática pedagógica, durante o período militar. As aulas se resumiam em temas que visavam enaltecer o sistema militar e colocá-lo como único capaz de promover o progresso e liberdade da população. A História era trabalhada num paradigma positivista e no culto a heróis nacionais, como nos esclarece Fonseca (1995).

As diretrizes da educação concebem o processo de ensino-aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutora, a forma de apropriação do conhecimento é concebida aqui como aquisição de um grande número de informações através da memorização. O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informação (FONSECA, 1995, p.43).

No final da década de 1970, o regime militar já demonstrava sinais de enfraquecimento. É nesse contexto político e social de mudanças que o Brasil iniciaria as mudanças na disciplina de História, seja na formação docente e no ensino. Naquele momento,

[e]ra necessária uma nova formação para o professor de História e para o historiador. Uma formação que valorizasse a prática da investigação capaz de prover o aluno da capacidade de problematizar tanto a produção intelectual quanto a própria realidade de ensino na qual o professor de História iria atuar (NASCIMENTO, 2013, p. 288).

Nesse contexto, as associações científicas tiveram um papel fundamental na reviravolta educacional: em História destaca-se a Associação Nacional de Professores Universitários de História - ANPUH e em Geografia a Associação de Geógrafos do Brasil - AGB. Estas associações se mobilizaram em torno da revisão do ensino e da formação em História e/ou Geografia que foram construídos durante o Estado de Exceção.

Ressaltamos ainda, os encontros e os simpósios acadêmico-científicos além de importantes documentos que questionaram e propuseram mudanças na concepção do curso de História. Entre eles podemos citar, o Diagnóstico e Avaliação de Cursos de História no Brasil, de maio de 1986.

As mobilizações e manifestações contra o modelo de formação docente de História levou a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESU a propor o referido diagnóstico, que além de analisar os cursos de História, analisaria também as licenciaturas em Estudos Sociais. Para tanto, foi constituído um grupo de trabalho formado por professores universitários de várias regiões do Brasil, tendo a ANPUH na presidência dos trabalhos. Foram enviados questionários aos cursos de História de todo o país, que juntamente com os debates,



resultou no diagnóstico que traçou um panorama dos cursos de História na década de 1980.

Há que se repensar também as programações e métodos vigentes na quase totalidade dos cursos de História em geral e os de nível superior em especial. Re-examinar as concepções vigentes sobre conteúdo, que não pode, sem dúvida ser reduzido à ideia de sistematização cronológica, linear, priorizando a ação do indivíduo e que acabou levando a uma visão de história morta, plena de mitos, de heróis, de maniqueísmos, etc. Haveria que esperar dos cursos de História a explicitação de uma concepção de História mais comprometida com os problemas do presente, a partir de diferentes ângulos de abordagem, mas se reconhecendo como fruto de seu tempo, como resultado de embates de diferentes propostas que surgem de condicionamentos sociais diversos e, por isto, guardam a marca de sua época e devem ser constantemente revistos e re-escritos (BRASIL, 1986, pp. 32-33).

Iniciou-se uma redefinição no papel do ensino de História. A política educacional implantada no auge do regime militar, na qual o aluno era um sujeito passivo na História, era incoerente com o momento de (re)democratização e, assim, o ensino de História deveria ser pensado na perspectiva de um professor e um aluno crítico para romper, dessa forma, com o modelo doutrinador vigente até então.

[...] A escola deixa de ser um mero “aparelho ideológico do Estado”, ou um “espaço neutro de difusão do saber” e passa a assumir a tarefa de produtora do saber. Professores e alunos superam a condição de meros espectadores, receptáculos de saber produzido em outras esferas e assumem o trabalho pedagógico como reflexão e pesquisa (FONSECA, 1995, p. 90).

Quanto à formação dos docentes de História, a ANPUH assumiu o discurso e a luta pelo fim das licenciaturas curtas e dos cursos superiores de Estudos Sociais e o retorno das disciplinas de História e de Geografia. A influência da historiografia inglesa e francesa, como a História Social Inglesa e a Nova História originada com a Escola dos Annales, bem como a influência da Escola de Frankfurt, foram importantes para repensar a condução da formação do professor tanto no campo da História como na Educação.

No desenrolar das necessidades de mudanças, dilataram-se os campos investigativos e temáticos, proporcionando a difusão de uma literatura sobre o ensino de história e objetivando a procura de outros caminhos e possibilidades de redefinições e abordagens. Esses discursos de mudança daquele ensino e daquela formação, configurados numa lógica transmissiva e reprodutora, geraram textos produzidos por professores formadores de professores. Suas ideias foram divulgadas em livros e revistas especializadas, em espaços acadêmicos e associativos, como nos simpósios da ANPUH, nas associações de docentes e também nas discussões e reformas curriculares promovidas pelas secretarias de educação (ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 134).



No entanto, a formação dos docentes, na década de 1980 e início da década de 1990, ainda mantinha o modelo das décadas de 1960 e 1970. A partir de meados de 1990, ganhou espaço a discussão sobre a relação entre ensino e pesquisa, iniciada na década anterior. Teve início um repensar entre o que se ensina nas escolas e o que se trabalha na academia para a formação de professores, de forma a não reduzir o saber histórico escolar a uma simplificação do conhecimento científico. A pesquisa, por sua vez, começou a ser pensada no espaço escolar por meio de documentos, visitas a museus e utilização de material diverso que não somente o livro didático.

As discussões em torno de propostas de eixos temáticos, temas transversais e associados às ações políticas, com a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's de 1996, proporcionaram ao ensino de História novas expectativas para o século XXI. Embora várias mudanças tenham ocorrido nos anos 80, a formação de professores de História apresentava, ainda na década de 1990 e início do século XXI, velhos problemas.

É importante destacar o crescimento do número de cursos de História no decorrer da década de 1930 até o ano 2000, que demonstra a materialização da proposta de interiorização e expansão adotada nas políticas educacionais, mas que não significou um crescimento qualitativo dos cursos. Se considerarmos a trajetória histórica dos cursos de História, houve uma explosão, pois

[d]o surgimento dos primeiros cursos, na década de 30, até o final da década de 70, foram criados 88 cursos por instituições públicas em todo o país. Na década de 80, esse número praticamente duplicou, pois foram instituídos mais 54 cursos. No entanto, o grande “boom” ocorreu nos anos 2000, quando entraram em funcionamento mais 111 cursos (FERREIRA; MOREIRA, 2011, p. 300).

Em 2002, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's para o curso de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais –DCN's para a formação de professores da Educação Básica contribuíram para esse processo de construção e aprimoramento da formação docente.

O processo de criação das DCN's para os Cursos de História teve início a partir do



Edital SESU/MEC nº 4, de 4 de dezembro de 1997, que tornava público que as IES poderiam apresentar propostas para a elaboração das referidas diretrizes. Foi designada pelo MEC, no segundo semestre de 1998, uma comissão de História para elaborar as diretrizes de História. O documento foi aprovado pela Câmara de Educação Superior, em 03 de abril de 2001, tornando-se resolução do CNE/CES em 13 de março de 2002. No entanto, alguns dilemas ainda permaneceram após o referido documento, necessitando serem rompidos, como: a formação em licenciatura e bacharelado e a relação entre teoria e prática.

Já concluindo e considerando a trajetória dos cursos de História da década de 1930 até atualidade, observamos que as temáticas culturais e sociais, num viés crítico, ficaram de fora da formação em História durante boa parte da História da educação no Brasil e somente nos anos 1980 é que se iniciou um processo de inserção, ampliado a partir de meados de 1990, ainda de forma tímida.

O contexto descrito revela a necessidade de discutir práticas em História que trabalhem com o multicultural numa perspectiva transformadora das construções históricas no decorrer da formação social e cultural. Emergem das demandas sociais pautas temáticas como gênero, sexualidade, etnias, pluralidade cultural, discriminação racial, manifestações culturais e movimentos sociais que necessitam ser trabalhadas no espaço de ensino da História e, portanto, da formação do docente.

Os currículos oficiais, os livros didáticos, as diretrizes e os documentos de orientação oficial trazem esse novo cenário do ensino de História por meio de novas temáticas. A participação da mulher na História e como ela foi tratada pela historiografia no decorrer dos tempos, o estudo de civilizações ‘esquecidas’ nos livros didáticos, como os africanos e asiáticos; o mundo árabe, enfim, novas temáticas que foram negadas por muito tempo e que começam a ser tratadas e reconhecidas como necessárias para a compreensão e valorização da diversidade e do multiculturalismo.

Enfatizamos, além dos conteúdos silenciados, as metodologias de ensino que reforçam modelos etnocêntricos, eurocêntricos ou discriminatórios de sujeitos e contextos na História. Um exemplo é a forma como História Africana, abordada em muitos currículos como um desses equívocos. O tema é abordado em muitos livros didáticos e em algumas organizações curriculares na forma de porções desconectadas com o contexto histórico africano e sim, organizados de forma a atender ao contexto histórico europeu. A África do século XVI é tratada a partir da escravidão nas Américas, o mundo africano nos séculos XIX e XX é abordado a



partir do processo histórico europeu. Por essa postura de abordagem, Pantoja e Rocha (2004) defendem uma abordagem muito diferente:

[...] advogo a necessidade de que o ensino da História da África seja feito de maneira global e não parcelar. Um conhecimento da África em porções alimentará um imaginário especulativo de uma terra longínqua, com risco de mantermos uma visão do continente tão distante como os pólos (PANTOJA; ROCHA, 2004, p. 22).

É importante ressaltar, que prevalece em nossa sociedade uma visão imaginária da África, tendo esse ensino que desvelar essa concepção que foi construída na antiguidade e sobrevive até hoje, utilizada para legitimar o preconceito e a discriminação. Essa visão é descrita por Pantoja (2004, p. 21):

[...] desde a Antiguidade Clássica, as regiões desconhecidas por eles (europeus), como a África, eram tidas e imaginadas como terras tórridas sem possibilidades da existência humana. Essas visões ptolomaicas do mundo, que povoava o continente africano com monstros, na modernidade foram quebradas com as viagens que contornaram o continente africano. Quebraram-se os mitos herdados dos tempos clássicos de uma imagem de seres degradados pelo excesso de calor. Apesar da ruptura dessa visão ptolomaica do mundo, continuaram os europeus a povoar a África com monstros, embora ninguém duvidasse que era um mundo real. Na modernidade, os africanos foram vistos como desvios de um padrão ocidental-cristão, considerado como norma absoluta.

Além de uma concepção imaginária da África, há outros equívocos que contribuem para a discriminação, como uma abordagem da História da África de forma singular quando deveria ser plural, como se no continente africano todos falassem a mesma língua ou mesmo tivessem a mesma religião. E, com isso se cria um ensino resumido dos povos africanos que, aliás, até denominarmos os povos com a significação africanos já estamos sendo limitadores.

O Brasil herdou parte desse imaginário que desde o período colonial foi utilizado para a construção da imagem do africano no Brasil. Muitas vezes, o ensino, por meio da forma como o conteúdo é apresentado ou organizado, passa uma ideia de que o negro foi passivo e que sua captura na África e condução para o Brasil foi algo de bom que lhe aconteceu. Uma vez que o aluno tem uma visão estereotipada do continente africano, a chegada à América seria algo bom, mediante as condições em que o negro vivia em seu continente natal.

Nesse repensar sobre o ensino da diversidade, destacamos que a partir da década de 1990, as políticas educacionais iniciaram uma promoção das discussões sobre a diversidade étnico-racial, evidenciadas pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's,



que entre outros temas e diretrizes, enfatizam a Pluralidade Cultural. Posteriormente, a Lei N^o 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, servindo de elemento definidor para as ações da diversidade cultural na educação.

A Lei 10.639 e, posteriormente, a Lei N^o 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação; são também leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

Em decorrência dessa alteração na Lei N^o 9394/96 foi necessária uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando, inicialmente, contextualizar o texto da Lei. Assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 17 de junho de 2004 instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico–Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2004).

A formação docente em História, numa perspectiva multicultural crítica, necessita contestar os currículos culturalmente dominados. Essa dominação é materializada com a limitação de conteúdos que se referem à determinados grupos e interesses, ou seja, os assuntos apresentam, como exemplo, uma visão de mundo eurocêntrico, não valorizando a diversidade étnica na formação social e cultural brasileira. Temos, assim, a prevalência da divisão da História seguindo o percurso europeu, como o responsável pelo processo civilizatório.

Além do conteúdo, há metodologias que não proporcionam uma visão dialética e crítica, que desvele estereótipos e modelos enraizados em nossa história. Ao repensarmos como concebemos os conteúdos e as metodologias de História na formação docente e, conseqüentemente, na educação básica, estamos rompendo com currículos que perpetuam e legitimam grupos e interesses no poder, discriminando e desvalorizando a diversidade, ou seja, como currículos culturalmente dominados.

[...] a “história é multicultural”, no sentido de temas e conteúdos, não necessariamente no sentido de métodos. O multiculturalismo é conteúdo, é sim, mas, é também uma postura em relação ao mundo. Neste sentido, a questão do multiculturalismo na formação e no ensino de história necessita ultrapassar as fronteiras que apenas o qualificam como conteúdos para que se transforme em prática teórica, vivência política e autoconsciência. É necessário, pois, vivenciá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo, exercê-lo (COUTO; FONSECA, 2005, p.8).



Desse modo, a formação do professor de História chega ao século XXI ainda com velhos problemas, desde o primeiro currículo mínimo de 1939, que permanece com o currículo de 1962, se acentua com o modelo curricular da ditadura militar e, embora haja debates nas décadas de 1980 e 1990, ainda se fazem presentes esses entraves na formação do licenciado em História: a falta de articulação entre o conteúdo específico e a prática de ensino e, por conseguinte, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Acrescentamos, ainda, outro entrave que não foi tratado no processo de constituição do curso e somente no final do século XX: um currículo da Licenciatura em História que considere os dilemas de uma sociedade multicultural.

Referências

1- Documentos

BRASIL. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=48640&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB> Acesso em 03 mar. De 2010.

_____. **Resolução nº4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Edital SESU/MEC nº 4**, de 4 de dezembro de 1997. . Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, 1997.

_____. **Lei Nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Diagnóstico e Avaliação de Cursos de História no Brasil**. Brasília, 1986.

_____. MEC. **Portaria Nº 790/76**, regulamenta o registro de professores. Brasília, 1976.

_____. **Parecer nº 554**, de 08 de junho de 1972. Currículo mínimo para habilitação em Educação Moral e Cívica. Brasília, 1972.

_____. **Decreto 68.065/71**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º



graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Decreto Lei nº 869**, de 12/12/1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969.

_____. **Lei Nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. **Parecer nº 292**, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Rio de Janeiro, 1962.

_____. **Lei nº 2.594**, de 8 de setembro de 1955. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. Rio de Janeiro, 1955.

_____. **Decreto-Lei nº 9.092**, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Decreto Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939.

2- Livros

COUTO, Regina Célia; FONSECA, Selva Guimarães. **A Formação de formadores e a questão do multiculturalismo no ensino de história**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, PR: 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4.ed. (rev.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PANTOJA, Selma, ROCHA, Maria José. **Rompendo silêncios: história da África nos currículos escolares**. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz Pereira. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 4.ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1983.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**. Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil. De Getúlio a Castelo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.



SODRÉ, Nelson Werneck. **As razões da independência**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

3- Livros organizados

CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988;

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999.

PEREIRA, Waly Chan (Org.). **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Papirus: Campinas/SP, 2008.

4- Artigos de periódicos

CACETE, Núria Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educ. Pesqui. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400013. Acesso em 01 de agosto de 2014.

LOPES, Sonia de Castro. A formação do professor de História na Universidade do Distrito Federal (1935-1939). **Educ. Foco**. v. 15. n. 2. Juiz de Fora. Set. 2010/fev/2011.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A Formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**. v. 2, nº 4, p. 265 – 304. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 104, p. 278-287, Out/Dez. 1966.

Recebido em: 22 de março de 2016.

Aprovado em: 11 de outubro de 2016.