

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DO "HISTORIADOR": EXISTE ESPAÇO PARA A PRÁTICA DOCENTE?

José Antonio Gabriel Neto

Yangla Kelly Rodrigues Oliveira

Luís Távora Furtado Ribeiro

Introdução

Neste artigo pretendemos abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação do profissional de história de graduação. Para tanto, primeiramente, trazemos um pouco do histórico da elaboração das DCN e seu papel como política pública de formação profissional. Em seguida, apresentamos as diretrizes para cursos de história e, por fim, pretendemos apresentar como a formação docente está inserida nas orientações de construção curricular nos mesmos. O estudo do tema é, portanto, crucial para um entendimento da lógica subjacente à educação superior no Brasil na última década e tenta construir uma discussão sobre o impacto que as DCN têm nas práticas de ensino, principalmente no tocante aos cursos de História.

Diretrizes Curriculares Nacionais: da elaboração à homologação

A elaboração e sistematização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação no Brasil são da competência do Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995, pela Lei nº. 9.131, a qual determina que o CNE "terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a

assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995).

Das instâncias que o compõem, é a Câmara de Educação Superior (CES) que possui competência para tomar decisões sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

O CNE foi criado em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação (CFE), o qual havia estabelecido os Currículos Mínimos, cujos objetivos gerais eram fixar os conteúdos mínimos dos currículos e a duração dos cursos de graduação, assim como definir suas áreas de habilitações (BRASIL, 1968, 1961). Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 1996, a competência para fixar os currículos dos cursos passou a ser conferida às universidades, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Assim, as DCNs vieram substituir os Currículos Mínimos, muito criticados por sua rigidez, pelo seu caráter predominantemente disciplinar, por não reconhecerem o valor das atividades formativas realizadas fora do ambiente acadêmico e por recomendarem uma elevada carga horária. Ao não abrir mão de um grande elenco de disciplinas, sobretudo obrigatórias, e de uma pesada carga horária em cada curso, esses parâmetros curriculares acabavam por transformar o currículo numa *grade curricular*, “dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização” (BRASIL, 2003, p.2).

Os Currículos Mínimos estabeleciam as matérias a serem contempladas em cada curso, bem como as suas ementas, numa perspectiva de padronização da formação, sem ter em conta a multiplicidade de contextos de um país com dimensões continentais como o Brasil. O currículo era, assim, perspectivado como uma sequência de disciplinas, que os alunos deveriam cumprir de semestre em semestre, com pequena

margem de escolha e com pouco tempo livre para outras atividades. Assim, uma característica marcante dos Currículos Mínimos era a uniformização curricular, justificada segundo os objetivos de garantir a qualidade e de facilitar a transferência de alunos entre IES.

A excessiva rigidez dos Currículos Mínimos, advinda da

fixação detalhada de mínimos curriculares, resultou na progressiva diminuição da margem de liberdade que fora concedida às Instituições para organizarem suas atividades de ensino (BRASIL, 1997a, p. 2).

O referido modelo curricular, pela pouca flexibilidade que tinha, tornou-se anacrônico face às novas demandas socioeconômicas. Tornou-se obsoleto, porque era incapaz de se adaptar às rápidas transformações contemporâneas. Além disso, revelou-se “ineficaz para garantir a qualidade desejada”, desencorajando “a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida” (BRASIL, 1997a, p. 2).

Para superar esse modelo, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), lançou, através do Edital nº. 4, de 10 de dezembro de 1997, um desafio às Instituições de Ensino Superior (IES) para apresentarem propostas para a elaboração de diretrizes curriculares para a graduação, que seriam analisadas e sistematizadas por comissões de especialistas da SESu. De acordo com esse Edital, as DCNs teriam como objetivo

[...] servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas (BRASIL, 1997b).

Portanto, conforme indica a palavra diretrizes, estes normativos constituem orientações, mas “que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (BRASIL, 1997a, p. 2).

No que diz respeito à participação no processo de discussão das diretrizes curriculares, o supracitado Edital referia a necessidade das IES envolverem as sociedades científicas, ordens e conselhos profissionais, associações de classe e o próprio setor produtivo nesse debate, a fim de consolidar propostas articuladas tanto às reformas necessárias da estrutura dos cursos quanto ao perfil do profissional a ser formado.

Para orientar a elaboração das proposições, o CNE emitiu o Parecer 776/97, o qual defendia “a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas” (BRASIL, 1997a, p. 2). O mesmo parecer estabeleceu oito princípios basilares à definição das DCNs, “visando assegurar a flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes” (BRASIL, 1997a, p. 2):

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de

- renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
 - 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
 - 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
 - 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997a, p. 2-3).

Posteriormente, em 2001, perante a heterogeneidade das propostas recebidas, a CES “decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começa a aprovar e que garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares” (BRASIL, 2001, p. 2). A partir dessa nova orientação, a questão da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos seria objeto de parecer e/ou resolução específica, devendo as DCNs contemplar os seguintes itens: (i) perfil do formando / egresso / profissional; (ii) competências / habilidades / atitudes; (iii) habilitações e ênfases; (iv) conteúdos curriculares; (v) organização do curso; (vi) estágios e atividades complementares; e, finalmente, (vii) apresentar as formas de acompanhamento e avaliação das disciplinas e atividades realizadas ao longo da formação.

Atualmente, existem diretrizes curriculares para praticamente todas as áreas do conhecimento e para todas as modalidades de cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo – presenciais ou a distância), bem como diretrizes específicas sobre carga horária e sua integralização¹.

Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de História

Durante as décadas de 1980 e 1990, os currículos dos cursos de graduação foram duramente criticados, principalmente por sua rigidez, o que impossibilitava uma flexibilidade na construção da prática docente. (COELHO, 1999). Assim, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) percebeu a necessidade de renovação curricular e mudança da cultura escolar. Desse modo, as Diretrizes Curriculares deveriam possibilitar que as próprias instituições reformulassem seus currículos, permitindo, assim, que os cursos de formação possuissem autonomia curricular.

Desse modo, a década de 1990 marcou a política educacional brasileira não só porque consolidou o ideário neoliberal que tratou a educação superior como mercado e permitiu uma expansão sem um acompanhamento efetivo de instituições de ensino superior, mas porque, precisamente para realizá-lo, deflagrou um processo de reforma que atingiu todos os níveis de ensino. Entre as reformas, certamente a reforma para a educação superior foi central. As mudanças educacionais operadas durante os anos 1990, no governo de FHC, que atendia a interesses do Fundo Monetário Internacional. (EVANGELISTA; TRICHES, 2006).

¹ Essa legislação encontra-se disponível para consulta no *site* do MEC, no *link*: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986.

A elaboração das Diretrizes mostra quão preocupado o Estado brasileiro estava em preparar profissionais para as demandas de um mundo globalizado. No entanto, o modelo de formação de professores adotado pelo Brasil passou a se preocupar, em primeiro plano, com o diploma, e, em segundo plano, com o ensino (TAVARES; SENA, 2004).

Seguindo a política de formação docente advinda do Governo Federal, de junho a novembro de 1998 a Comissão de Especialistas de História designada pelo MEC, juntamente com a direção da Anpuh (Associação Nacional de História), elaborou o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de história (DCN). Em abril de 2001, o texto foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação. (FONSECA; COUTO, 2008).

Primeiramente, as DCN de História situam historicamente a situação da graduação na área no país. Brasil (2001) explica que as DCN de História vieram para substituir os currículos mínimos, tão presentes nas décadas de 1970 e 1980. Depois, explicam de que maneira e baseado em que princípios. A seguir, o documento apresenta proposta de como devem ser construídos os currículos de história no Brasil. Por fim, o texto das DCN divide as diretrizes (ou seja, a maneira como os cursos de história devem ser organizados) em seis itens: perfil dos formandos, competências e habilidades, estruturação dos cursos, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional.

De acordo com o 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 possibi-

lidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).(BRASIL, 2001).

O texto contempla o exercício profissional do historiador, que deve estar preparado para os desafios que o mundo globalizado lhe impõe. Trabalhar com novas tecnologias, estar preparado para o exercício do magistério em todos os graus, pesquisa e atuação em instituições diversas.

Para Fonseca (2003), no entanto, os historiadores, de maneira geral, se preocupam com uma sólida formação para a pesquisa em detrimento de uma formação voltada para o exercício da profissão docente. Segundo a autora, o documento silencia quanto à formação do professor de história, não se preocupando com o ensino de história no Brasil.

Porém, o documento deixa bastante claro em várias passagens quais devem ser os parâmetros de formação para o licenciado.

Competências e Habilidades

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 6).

Assim, podemos afirmar que o documento não apenas demonstra preocupação com a formação do professor de his-

tória, mas também explicita de que maneira os cursos de graduação devem preparar o historiador para a função docente. O documento deixa claro quais são os saberes necessários à formação do professor. No entanto, as colocações são vagas, permitindo uma variada gama de interpretações.

Em outra passagem, quando da descrição dos conteúdos curriculares dos cursos de graduação em história, o documento relata:

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2001, p. 9).

No entanto, é correto afirmar que existe uma separação clara entre a formação para a pesquisa e a docência nas DCN. Licenciatura e bacharelado estão separados na questão de competências, habilidades e conteúdos curriculares. As DCN deixam transparecer que a formação para a pesquisa é, aparentemente, mais importante que a formação para o exercício da docência.

Embora o documento explicita preocupação com a formação de professores de história, os saberes pedagógicos aparentemente são postos em segundo plano. Os saberes “básicos”, nas diretrizes vêm antes dos saberes necessários à docência, mostrando que, em primeiro lugar, o historiador é um profissional pesquisador. Os saberes pedagógicos, segundo Fonseca (2003), não se articulam com os saberes básicos para a formação do historiador, tampouco se constituem apenas em elementos de instrumentação do trabalho. Ou seja, a formação no que concerne ao conteúdo não tem articulação com a prática de ensino, dificultando, assim, o trabalho na escola quando da egressão do curso superior.

Sobre o estágio, as DCN (BRASIL, 2001, p. 6) versam da seguinte maneira:

“5. Estágios e Atividades Complementares

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.

2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos”. (BRASIL, 2001, p. 9).

Observa-se que, através da leitura da orientação de como os cursos de história devem proceder quanto aos estágios, é possível perceber que o documento exclui as faculdades de educação do processo formativo do professor de história.

Para Caimi (2006), a dualidade de concepções presente nos documentos legais reflete a diversidade de pontos de vista entre os profissionais da História e os das Faculdades de Educação dentro das universidades.

Historicamente, têm-se manifestado tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação, constituindo-se, de um lado, os que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, os que advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História, definindo hierarquias de valor e importância entre os conhecimentos ditos “específicos” e os ditos “pedagógicos” (CAIMI, 2006, p. 21).

Além disso, o documento não esclarece como deve ser distribuída a carga horária do estágio e, mais uma vez, separa os conteúdos pedagógicos dos conteúdos específicos da disciplina de história.

Portanto, as DCN englobam toda a formação do historiador, porém de forma bastante aberta, permitindo a construção de currículos diferentes entre si, possibilitando às universidades o atendimento de sua realidade local, sem necessariamente fugir de um contexto educacional mais amplo.

Isso é interessante à medida que, a partir das necessidades de cada instituição, o currículo tem uma construção específica e permite aos professores uma elaboração própria sobre quais as prioridades a serem atendidas. Pensamos, portanto, que essa abertura é positiva.

Quanto à formação de professores e prática de ensino, embora o texto seja vago, deixa claro como os cursos de graduação em história devem proceder nesse sentido. O estágio supervisionado e os saberes ligados à prática do professor têm papel fundamental nesse sentido. Isso é possível de ser notado quando o documento tem como uma de suas principais preocupações o trato que o estágio e atividades da licenciatura devem ter na formação do historiador.

Conclusões

Podemos concluir, portanto, que as DCN exercem papel fundamental na formação profissional de historiadores (bacharéis) e professores de história (licenciados). A partir de sua elaboração, as Universidades obtiveram liberdade para criações curriculares. Quanto à formação docente, embora esteja claro que a pesquisa está um passo à frente nesse sentido, o professor também é objeto de preocupação por parte desta

política pública, tendo os cursos, por obrigação, de privilegiar o *locus* de produção da prática docente.

O estudo das DCN, embora ainda estejam em fase inicial, são importantes para compreender toda a lógica que norteia os cursos de História nos últimos anos e quais os desafios para o futuro desta profissão. É importante, assim, que mais e mais estudos sobre o tema venham a emergir por parte, principalmente, de historiadores e pesquisadores do ensino de história.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de História. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 21 dez 2012.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES. Parecer nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997a. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital 4/97. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES. Parecer nº 583, de 4 de abril de 2001. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES. Parecer nº. 67/2003, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de gradua-

ção. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. Passo Fundo: 2006.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A Formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Como nos tornamos professores de História: A formação inicial e continuada. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: Docência, gestão e pesquisa*. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olindaEJoce.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; SENA, Patty Emanuela Alves Gonçalves de. O papel social da Universidade na formação do educador. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.