

SIMPÓSIO TEMÁTICO N. 33: Política educacional: instituições escolares e profissão docente

COORDENADOR: Antônio de Pádua Carvalho Lopes

TÍTULO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA . Joana Neves – UFPB

O imprescindível binômio formação/condições de trabalho.

Este trabalho faz parte de um amplo projeto de pesquisa que tem por objetivo estabelecer as **etapas do ensino de história**. Consiste na análise e em reflexões sobre a questão da formação do professor (fundamental na discussão das referidas etapas), elaboradas a partir da proposição segundo a qual o ensino de história – concebido como produção de conhecimento – demanda, em todos os níveis, determinadas condições específicas de trabalho que constituem, por isso, aspectos que deveriam ser contemplados na formação inicial do professor e que representariam a base para a chamada formação continuada.

Serão tratados dois itens: o estado atual da questão da formação do professor de história, segundo as disposições legais e a política educacional em vigor, e a caracterização das condições de trabalho, de modo a se estabelecer as relações entre a formação prevista e as condições exigidas.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A primeira dificuldade na discussão da legislação normativa dos cursos superiores destinados à formação dos professores de história é, exatamente, saber o que está em vigor.

Em princípio, e formalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2001 seriam os instrumentos que norteariam a estruturação curricular dos cursos superiores de graduação. A formação dos professores, porém, deveria obedecer, também, às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena”, aprovadas em maio do mesmo ano. Além das duas diretrizes: as do curso específico e as do curso de licenciatura, a formação de professores estaria, ainda, sujeita à Resolução do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece uma carga horária de 800 horas distribuídas em 400 horas para a realização de prática de ensino, ao longo do curso, e 400 horas de estágios nas escolas.

As propostas de reestruturação curricular, visando adequar os cursos a esses dispositivos, estão, porém, na melhor das hipóteses, em andamento; além disso, os setores técnicos do novo Ministério da Educação suspenderam a aplicação dessas e de outras medidas, criando expectativas de realização de novos debates e, talvez, de adoção de novas resoluções. A formação dos professores de história continua, então, dando-se nos velhos moldes da dicotomia bacharelado x licenciatura, apesar de todas as críticas acumuladas, pelo menos, desde a década de 1980.

Isso não significa, todavia, que não haja debates sobre a questão da formação de professores de história. Ao contrário, todo o processo de elaboração, aprovação e adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio e das Diretrizes Curriculares para o

curso de graduação em História, foi marcado por discussões envolvendo diversos Departamentos e Coordenações de Cursos, grupos que congregam pesquisadores de ensino de história, a ANPUH e outras instituições.

Não seria possível, no limitado espaço dessa comunicação, reproduzir, nem mesmo resumidamente, esses debates, suas conclusões e seus encaminhamentos. Contudo, dois aspectos precisam ser destacados: a divergência, chegando mesmo à oposição, entre as posições defendidas e assumidas pela ANPUH e as resoluções que acabaram resultando das propostas das equipes técnicas do MEC¹; e a ausência de encontro e de diálogo entre os profissionais que se dedicam às disciplinas chamadas **específicas** (ou de conteúdo) de história e aqueles que se ocupam das disciplinas chamadas **pedagógicas** (ou sem conteúdo?). Essa falta de encontro e de diálogo se verifica em qualquer dos âmbitos em que se dá o debate: na ANPUH, no interior das Universidades, nas demais associações e nas equipes do MEC. Esse seria, sem dúvida, um importante obstáculo a ser superado no encaminhamento da questão da formação dos professores de história.

Completando a confusão provocada pelo (des) vigor da legislação (em dois sentidos: não se aplica e é frágil), há ainda a questão da política educacional, recorrentemente adotada pelos governos pós- ditadura, que tem submetido a educação a **programas** isolados, localizados, fragmentados, muitas vezes conflitantes, muito mais voltados para interesses externos (de onde, em geral, vêm os recursos financeiros) do que para as reais e efetivas necessidades educacionais brasileiras. No ensino de história, um rápido exame dessa situação indica alguns pontos importantes, de efeitos conceituais e práticos preocupantes como: a quase imposição do **construtivismo** e de alguns procedimentos identificados, não sem equívocos e distorções, com a chamada **nova história** como base para as propostas e práticas escolares, além de outros pontos, comuns às outras áreas de ensino, como a problemática questão da avaliação e distribuição dos livros didáticos, o nunca resolvido problema dos critérios de avaliação do desempenho dos alunos, no âmbito escolar, e a proliferação de um grande número de ações no campo da educação informal, não escolar, dando lugar a amadorismos os mais diversos, exercido por voluntários munidos de extrema “boa vontade” mas sem qualquer formação específica, e, sobretudo, o recurso, cada vez mais divulgado e solicitado, ao uso de tecnologias voltadas para a massificação do conhecimento, marginalizando o professor e descaracterizando a relação inter-pessoal, insubstituível, no processo educativo.

A esse quadro é preciso acrescentar, ainda, a permanente questão da pressão do vestibular sobre o ensino médio que, em nome da garantia de acesso ao curso superior, nunca consegue ser caracterizado como etapa específica da educação básica, que deveria ser comum a todos, independente da continuação dos estudos ou do ingresso imediato no mercado de trabalho. Recentemente, uma declaração atribuída ao Ministro da Educação, Cristovam Buarque, segundo a

qual a prova de vestibular deveria se restringir a português e matemática, provocou a reação de profissionais de história preocupados com a perda de prestígio (tradicionalmente precário) de sua matéria junto aos jovens estudantes.

Não é, contudo, o aprofundamento ou o desdobramento dessas questões que constitui o propósito deste trabalho. Na verdade, o que se pretende é acrescentar um aspecto que não é novo nem ausente nos debates mas que é, quase exclusivamente, colocado no âmbito das reivindicações sindicais/trabalhistas: as **condições de trabalho dos professores de história**. O acréscimo (e, por suposto, novidade) mencionado diz respeito à relação entre essas condições e a problemática da formação; isto é, situar as questões relativas às condições de trabalho no âmbito acadêmico.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

a) **Caracterização**

Em todos os eventos que reúnem professores, e os de história não são diferentes, sejam eles político-educacionais, didático-pedagógicos, científicos ou, até mesmo, sociais, recreativos, são recorrentes colocações a respeito das condições de trabalho.

Em geral, essas colocações apontam precariedade, carência, limitações, restrições. No dia 29 de abril/2003, por exemplo, o *Jornal Nacional* veiculou dados de uma pesquisa recente, feita em conjunto pela UNESCO e MEC, em 13 capitais brasileiras, segundo os quais a maioria dos professores do ensino médio, tanto das escolas públicas como das particulares, estava insatisfeita com os salários e com as condições de trabalho. Não por acaso, 53% dos estudantes pesquisados declararam que a escola “ensina pouco”. Ou seria por acaso?

A enumeração dos muitos, diversos, complexos e, praticamente, imutáveis problemas levantados resultaria em uma longa lista que é, contudo, plenamente conhecida de todos os que trabalham em educação, dos dirigentes aos estudantes e seus pais que, de um modo ou de outro, vivenciam as referidas condições, sendo, portanto, desnecessário reproduzi-la. É possível, porém, caracterizar, em linhas gerais, as discussões que enfocam a questão das condições de trabalho do professor.

A constatação mais imediata é que o caráter **sindical-trabalhista** parece constituir o âmbito **natural** dessas discussões. E nesse âmbito, é possível estabelecer os eixos principais das colocações mais frequentes:

- **Salário e carreira.** Isto é, a questão da remuneração do trabalho do professor e o estabelecimento de condições e procedimentos por meio dos quais os professores ingressariam nas instituições educacionais e aprimorariam seu desempenho profissional, bem como as medidas pelas quais esse aprimoramento repercutiria na remuneração.
- **As demandas curriculares e didático-pedagógicas.** Isto é as exigências legais e formais que constituem o “fazer” dos professores e que estabelecem, ao serem

executadas, o **cotidiano profissional** do educador, não raro invadindo seu cotidiano pessoal, na medida em que muitas das tarefas são feitas em casa, nos horários e espaços que deveriam ser destinados ao descanso ou ao lazer.

- **As condições materiais para o exercício do magistério.** Isto é, as condições do espaço escolar e dos múltiplos recursos dos quais os professores se valem e precisam para desenvolver suas atividades.
- **A formação acadêmica.** Isto é, a condição técnica e legal para o exercício do magistério.

O curioso, nos debates sindicais trabalhistas, é que esses eixos, que formam os aspectos constitutivos do trabalho no magistério, se apresentam como **problemas** a serem enfrentados:

- O **problema dos salários**, sempre irrisórios e insatisfatórios; o problema da carreira, representado, em geral, pela ausência de um estatuto legal, que os diversos governos prometem, mas que parece sempre inalcançável. Quando existe, é esse estatuto que acaba por se apresentar mais como um obstáculo do que como uma via para a realização da carreira.
- O **problema das demandas curriculares e didático-pedagógicas** que se apresentam como medidas autoritárias, impostas aos professores que não dispõem dos meios para cumpri-las; quando não inadequadas, incompatíveis com a realidade da comunidade escolar, tanto quanto à situação dos professores e funcionários como à dos alunos e suas respectivas famílias.
- O **problema das condições materiais:** espaços escolares e recursos instrumentais do trabalho docente, para os quais as palavras de ordem, comumente, são: má qualidade, insuficientes, inadequados, inexistentes. Além de caros, considerando-se a mediocridade das verbas destinadas à educação, apesar da legislação que determina o contrário.
- O **problema da formação acadêmica**, que significa, a um só tempo, o requisito legal e a habilitação técnico-científica para o exercício do magistério e que, em geral, é apresentada como precária, inadequada à realidade, insuficiente e, não raro, inexistente (é, ainda, muito grande o número de professores leigos, em todas as áreas do ensino fundamental e médio).

Assim sendo, no tocante ao caráter sindical trabalhista, as condições de trabalho aparecem como **reivindicações**, como conquistas a serem feitas pela categoria, desde salários condignos à formação mais adequada possível, garantida por um curso superior de qualidade e condições de permanente atualização e aperfeiçoamento, passando por estatuto profissional e recursos materiais condizentes com as exigências do exercício do magistério.

O âmbito sindical trabalhista, além de se apresentar como o espaço específico para a discussão das condições de trabalho do professor, repercute sobre os demais aspectos: políticos,

sociais, pedagógicos que, organizadores da profissão do magistério, deveriam, obviamente, considerar as condições de trabalho. Assim, em geral, quando o debate se dá tendo em vista o processo educativo e o sistema educacional, no tocante às condições de trabalho requeridas, as colocações mais frequentes parecem sugerir que os professores se vêem como **vítimas** e não como realizadores, nem do processo educativo nem do sistema educacional. Menos ainda eles se sentem seus elaboradores, como uma certa retórica, fartamente utilizada pelas autoridades, pretende fazer crer que acontece.

Desse modo, é muito difícil filtrar, em meio às reclamações, lamentações, justificativas (para a não realização de um ensino de boa qualidade) ou denúncias e cobranças de teor trabalhista dos professores, aquelas condições que poderiam ser identificadas não como barreiras a serem superadas mas como aspectos formais e materiais do trabalho do professor indicando as ações educativas requeridas e os meios e instrumentos por elas requeridos, a partir das quais as condições de trabalho poderiam (deveriam) ser colocadas como parâmetros para a formação do professor, uma vez que a formação profissional consiste na habilitação para o exercício das ações educativas e para o domínio dos meios e instrumentos, tanto teórico-metodológicos como formais e materiais, para desempenha-las. Essa é a intenção desse trabalho, no tocante ao professor de história

b) Condições de trabalho e formação do professor de história²

A primeira afirmação é que as condições de trabalho devem se constituir em objeto de estudo nos cursos de graduação que formam professores. Não se trata, simplesmente, de fazer com que o futuro professor de história conheça, antecipadamente, a situação que deverá encontrar ao ingressar no seu mundo de trabalho. Mais do que isso, trata-se de, inversamente, torná-lo capaz de identificar e definir em que condições e por quais meios os conhecimentos pertinentes à sua área de estudo poderão se prestar às demandas educativas que lhe são feitas pelos diferentes níveis de escolaridade.

Isso significa ter a educação, em seus múltiplos aspectos, como campo de estudo, o que, em geral, corresponde aos programas das disciplinas chamadas “pedagógicas” (nos atuais currículos: Psicologia Educacional, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como disciplinas obrigatórias nos cursos de Licenciatura, além de outras, mais específicas do curso de Pedagogia, que são oferecidas como disciplinas optativas). Contudo, o que tem se verificado, na maioria dos cursos, apesar da presença curricular das disciplinas pedagógicas, é a insuficiência ou, pelo menos, a inadequação do debate educacional na formação dos professores de história, que pode ser atribuída a, pelo menos, a três “ausências” significativas.

Estão ausentes, nas licenciaturas de História, definições sobre o que se entende por *condições de trabalho do professor*, no sentido acima referido, isto é, na caracterização da forma e meios pelos quais o conhecimento histórico se coloca como matéria escolar (atividade, área ou disciplina)

de modo a preencher seu papel no processo educativo. Nem sequer se reflete sobre **qual é**, afinal, o papel educativo do conhecimento histórico?

Para isso seria preciso contemplar aspectos que raramente têm sido explicitados: etapas de desenvolvimento ou de construção do aprendizado de história; relação entre essas etapas e os aspectos cognitivos em cada um dos níveis de escolaridade; adequação dos suportes teórico-metodológicos da história aos propósitos educacionais e reconhecimento dos meios (genericamente chamados de recursos didáticos) necessários para alcançar esses propósitos. Ou seja, o futuro professor de história deveria, ao concluir seu curso, ser capaz de planejar programas escolares, desde a definição dos espaços curriculares que esse tipo de conhecimento deve ocupar até as formas de avaliação dos resultados obtidos, bem como ser capaz de estabelecer e elaborar os recursos a serem empregados e as condições técnicas e formais de sua aplicação.

Outra “ausência” significativa diz respeito à relação entre os cursos superiores e as escolas de ensino fundamental e médio, caracterizada por um desconhecimento recíproco que os Estágios Supervisionados não dão conta de corrigir. E, finalmente, verifica-se a “ausência” de discussão sobre as condições adequadas de trabalho nos próprios cursos superiores, tanto quando se trata do trabalho dos professores como quando se consideram as condições de estudo dos alunos, os futuros professores.

Todas as idéias e afirmações até aqui expostas são discutíveis. Talvez nada do que foi colocado, por mais alardeado que seja, possa ser generalizado. A diversidade das instituições de ensino, tanto as de nível superior, onde os professores se formam, como as de ensino fundamental e médio, onde trabalham; a complexidade dos problemas sociais que afetam os sistemas educacionais e o processo educativo, em cada local considerado; e, sobretudo, a heterogeneidade que caracteriza, atualmente, as colocações sobre o processo de produção do conhecimento histórico e, principalmente, a questão do conhecimento histórico escolar, resultam em situações diferenciadas que requereriam análises distintas com resultados, provavelmente, diferentes.

No entanto, admitindo-se a polêmica, é possível arriscar-se a explicitar quais seriam os eixos norteadores para o estabelecimento das condições de trabalho necessárias para o ensino de história e que, por isso, deveriam constar como itens a serem estudados nos cursos que formam os professores.

A primeira e fundamental condição para o exercício do ensino de história é uma adequada formação profissional. Na medida em que, como foi colocado antes, as condições de trabalho devem ser objeto de estudo e reflexões nessa formação, a afirmação sugere a criação de um círculo que, longe de ser vicioso, deve refletir a inter-relação entre as duas instâncias: formação e atuação profissional. Ou, dito em linguagem mais usual, a relação, na formação de professor, entre a “teoria” e a “prática”; isto é, a relação entre o conhecimento adquirido no curso superior e as ações

que devem ser desenvolvidas, para que se efetive o processo educativo, nos diferentes níveis de ensino.

É muito comum que afirmações desse tipo provoquem uma conclusão, no nosso entender, equivocada, de que a formação de professores, o de história inclusive, deveria ser centralizada/coordenada/orientada pela formação pedagógica. Ao contrário, na medida em que, a partir do próprio avanço da pedagogia, a concepção de ensino abandonou a idéia de **transmissão** do conhecimento, passando a considerar ensino como **construção** do conhecimento, assimilando-o às práticas da pesquisa, fica evidente que a formação do professor, o de história inclusive e principalmente, deverá ter como eixo o desenvolvimento do conteúdo específico, contemplando os fundamentos teóricos e metodológicos que tornam possível a sua elaboração. Explicitamente: o professor de história deverá ser um **pesquisador**, um **historiador** capaz de produzir conhecimento específico na sua área, com o acréscimo de ser capaz, também, de adequar essa produção aos objetivos educacionais da história, em cada nível de ensino.

Uma vez formado, para exercer satisfatoriamente (em dois sentidos: assegurando a qualidade do seu trabalho e ficando satisfeito com a realização do mesmo), o professor de história deverá contar com as adequadas/necessárias condições de trabalho. Obviamente, em uma sociedade tão complexa como a brasileira, que abriga múltiplas realidades econômicas, sociais e culturais, não seria possível estabelecer, a priori e universalmente, essas condições. Até porque a educação, e o ensino de história, particularmente, são espaços privilegiados para a variedade/diversidade, para a criatividade e, até mesmo, para a improvisação.

No entanto, para que variedade e criatividade possam se combinar, na efetivação do processo educativo, são necessários três elementos: **tempo, recursos materiais e remuneração**; o professor de história vive do seu trabalho, como, aliás, em geral, os demais professores.

Valendo-se do jargão legal/administrativo, o professor de história deve trabalhar em **tempo integral**, com dedicação exclusiva de preferência. Para que essa prerrogativa se justifique, é preciso corrigir a noção sobre o que é o **trabalho** do professor. O senso comum, refratário a todos os avanços político-educacionais e pedagógicos, insiste em entender o trabalho do professor como **dar aulas**. Não é. Não é **só** dar aulas. O professor planeja/estuda o que vai trabalhar com os alunos; o professor seleciona/elabora materiais de estudo; o professor **dá aulas**, ou seja: realiza os mais diferentes tipos de atividades com os alunos em sala-de-aula, da tradicional aula expositiva até os mais dinâmicos, criativos e exaustivos, trabalhos de grupo; o professor atende aos alunos, individualmente ou em grupo, extra-classe; o professor avalia os resultados do trabalho realizado; o professor realiza um grande número de tarefas decorrentes das exigências burocrático-institucionais: planejamentos, preenchimento de cadernetas, relatórios, participação em reuniões de conselhos escolares; participa de cursos de treinamento, de atualização; de eventos científicos de

sua área. Para tudo isso, ele precisa de tempo, que deve, por isso, compor sua carga horária de trabalho, independente do ou, pelo menos, em proporção ao número de aulas que deve dar. As demandas curriculares atuais exigem, no mínimo, o tempo integral, isto é, 40 horas semanais. O ideal (sonhos são motores da realidade!) seria que essas horas fossem todas em um única escola e que correspondessem a 1/3 de atividades em sala-de-aula e 2/3 em atividades extra-classe.

Os recursos materiais deveriam ser todos e os melhores possíveis. Para o ensino de história, condizente com as possibilidades e necessidades educacionais que lhe são pertinentes, são necessários, **no mínimo**: bibliotecas escolares, laboratórios destinados a reunir e organizar o uso dos diversos recursos tecnológicos e documentais possíveis como: fotografias, vídeos, gravadores, computadores, atualmente comuns no trato com a história; ambientes em número e tamanho compatíveis com as atividades escolares. Os recursos materiais, é preciso esclarecer, não podem ser restritos àqueles de que os alunos necessitam para estudar. É preciso que eles correspondam às necessidades que os professores têm para ensinar.

A remuneração tem que ser justa. E atrativa. Os salários dos professores devem ser **altos**. Isso porque, além de remunerar os trabalhos do professor, os salários deveriam expressar, clara e praticamente, a **valorização** da educação, sempre tão sobejamente alardeada, de modo a atrair para esse campo de trabalho as pessoas mais capazes e interessadas que, na situação atual, costumeiramente, procuram trabalhos mais rentáveis, mesmo que menos gratificantes.

O conjunto dessas três condições fundamentais tem um muito positivo efeito colateral: a formação continuada. O professor de história, tendo tempo para estudar e preparar recursos didáticos; tendo condições de, cotidianamente, avaliar o desempenho de seus alunos e, assim, corrigir rumos do curso; ganhando bem e, por isso, podendo participar de encontros e atividades na sua área de conhecimento; podendo adquirir livros, computador, assinaturas de periódicos e todos os demais meios de aprimoramento intelectual que a cultura e a tecnologia atuais colocam à disposição das pessoas, estará, com certeza, permanentemente, desenvolvendo, tão plenamente quanto possível, sua qualificação profissional.

Insistimos: sonhar é projetar a realidade desejável.

¹ Em outra oportunidade, discutindo a questão das Diretrizes Curriculares, eu elaborei um texto, não publicado mas que posso colocar à disposição dos colegas, ao qual intitulei *A BRIGA DAS DIRETRIZES ou a ANPUH contra o MEC*

² As colocações que se seguem, têm como pressuposto fundamental a idéia de que ensino de história é trabalho para profissionais; assim sendo, elas consideram, exclusivamente, o **professor** de história, não levando em conta nenhuma forma de voluntariado, exercido por leigos, os quais, aliás, embora pudessem ser bem-vindos como simpatizantes da causa da educação, não poderiam, jamais, substituir os profissionais. É preciso registrar, também, que a formação aqui considerada é a **inicial** e formal, que se dá em um curso superior específico. As questões ligadas a outros aspectos da formação, que se realizam no âmbito da atuação profissional, são relevantes mas serão mencionadas apenas complementarmente.