

A formação do professor de História

Carlos Eduardo dos Reis*

Resumo: O presente artigo discute o processo de desqualificação dos profissionais ligados às ciências humanas, ao longo das últimas décadas, com especial ênfase aos que atuam no ensino de História. Resgata alguns momentos importantes da luta desses profissionais, durante as décadas de 70 e 80, que se puseram frontalmente contra a descaracterização do ensino de História, através da implantação das licenciaturas em Estudos Sociais, pela lei 5692 / 71. Procura mostrar que a crescente dissociação entre o ensino e a pesquisa, bem como a cristalização de uma concepção de História estanque e representativa de marcos expressos em datas e períodos, associadas a um sistema de saberes pré – concebidos, fez crescer ainda mais a desqualificação e a desvalorização desses profissionais, provocando uma maior deterioração de suas condições de vida e trabalho.

Palavras Chaves: Professores de história; Formação.

Abstract: The present article discusses the process of disqualification of the professionals connected with humans sciences, during the last decades, with a especial emphasis on who teach History. It looks at some important moments of the fight of these professionals, during the 70s and the 80s who strongly opposed to the decharacterization of history teaching, through the implantation of the discipline called "Social Studies", by the law 5692/71. It attempts to show the increasing dissociation between learning and research, just like the cristalization of the conception of a stagnant History, representing points expressed in dates and periods, associated to a system of pre - conceived Knowledge, makes the disqualification and devaluation on these professionals increase, causing further deterioration of life and work conditions.

Key words: History teachers; in service training.

As recentes discussões a respeito da Educação nos alertam, cada vez mais, para a necessidade de se reavaliar a formação dos profissio-

*Professor do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC.

nais envolvidos com educação e a exigência de um novo repensar da prática Educacional.

Isto implica pensar o longo processo de desqualificação pelo qual vem passando o magistério - principalmente os professores das denominadas ciências humanas - que ao longo das últimas décadas, em nome da valorização das habilidades técnicas e de uma pretensa visão de ciência, que abomina qualquer reflexão acerca do significado das práticas sociais e, que em nome do progresso da humanidade, vai fazendo suas vítimas.

O resultado imediato deste pernicioso positivismo de carteirinha, pode ser verificado no despreparo de uma grande parte dos profissionais envolvidos com o ensino de História, constituindo uma das questões-chave, quando se propõem mudanças nas práticas do ensino de História.

Também não se pode deixar de registrar a grande resistência por parte de alguns profissionais, que não vêem na disciplina um compromisso político com as questões do social, assumindo, assim, uma postura de omissão.

Salienta-se que tal postura é fruto de uma concepção de história cristalizada como memória coletiva única, associada a um sistema de saberes pré-concebidos, positivos, objetivos e impostos a partir de cima, sem levar em consideração as diferenças e diversidades.

Outro problema fundamental, que aflige o magistério, diz respeito aos resquícios de uma prática ligada ao sindicalismo economicista. Este não consegue perceber que os problemas educacionais extrapolam a reivindicação por melhores condições de trabalho e salário, o qual visto como fator determinante, não permite que se assumam qualquer compromisso com as questões ligadas a especificidade do educacional.

O enorme desgaste do ponto de vista social da figura do docente, que se transformou, segundo expressões da mídia corrente, em um “bóia fria do giz”, torna-se uma das questões mais imediatas com que se defrontam aqueles envolvidos com as lutas em torno da educação. Assim, qualquer transformação do ponto de vista educacional passa, acima de tudo, pela recuperação da imagem social do professor.

Mas a desvalorização do professor não vem acompanhada somente da deterioração das condições de trabalho e salário. Um poderoso discurso veiculado pela mídia e pelas estatísticas oficiais atribui aos professores

uma grande carga de responsabilidade pelos índices de evasão e repetência dentro das unidades escolares.¹

Se recordarmos a quantidade enorme de trabalhos na área da pedagogia que versam sobre o tema das mais diferentes formas e maneiras, vamos perceber a ausência do questionamento principal no que se refere à formação docente, que reside exatamente na maneira pela qual estão estruturadas as licenciaturas nos cursos de graduação. Estas sim, são responsáveis pela formação da maioria dos profissionais do ensino fundamental.

Assim, antes de fazermos dos docentes “bodes expiatórios” da ineficiência das autoridades com seu descaso histórico pelas questões educacionais, cabe aqui resgatar parte desse processo de marginalização social do docente, especialmente do professor de História.

Neste sentido, são ilustrativas algumas falas registradas em uma pesquisa no Estado de São Paulo, nas regiões escolares das cidades de São Carlos e Campinas, sobre trabalho docente; carreira; condições salariais e orientações pedagógicas através de cursos de extensão pedagógica :

*O Salário do Estado não dá para nada, por isso você é obrigada a se sobrecarregar, dar muitas aulas para sobreviver. O que você faz com essa miséria que recebe ?*²

(Professora de matemática, Escola Pública, Efetiva, São Carlos)

*O salário não dá. Não dá prá viver, pagar aluguel, para nada. Você é obrigada a estar abrindo outras possibilidades para estar ganhando mais para sobreviver.*³

(Professora efetiva, 13 anos de Magistério).

*Fico chateada, porque com essa correria, um vai-e-vem de uma escola para outra, e agora estou sem carro e é tudo de ônibus e não me sobra tempo para preparar aula porque, mesmo eu tendo prática, agora os alunos são muitos e diferentes.*⁴

(Professora de ciências da 7ª série de uma escola pública de Campinas).

Outras falas revelam uma outra face da questão:

Fui deixando o magistério secundário a partir de 60, quando percebi que o salário e as condições de trabalho ficavam cada vez piores. Antes, podia manter a família com um certo padrão, comprava todos os meses novos livros tanto em Campinas, como os franceses que chegavam a “Livraria Francesa” da Barão de Itapetininga. Pude comprar um carrinho, um Ford 51, e cheguei a ter até um Fusca Zero. O importante é que todos os professores tinham disponibilidade e estímulo para ler e se aperfeiçoarem, sem que precisassem organizar cursos de reciclagem para eles. (...) ⁵
(Professor da UNICAMP, professor secundário de 1951 a 1968).

Era um salário razoável que dava para fazer muita coisa. Eu conseguia comprar livros ... discos, eu comprava mensalmente. Hoje faz um ano que não compro disco. Eu ia ao cinema, teatro, restaurante, viajava muito. Eu conseguia fazer estas coisas e até sobrava para a poupança. Consegui comprar um carro zero-quilômetro. Coisa que hoje não acontece com ninguém de jeito nenhum. ⁶
(Professora efetiva, 26 anos de magistério; Apud Souza. 1993).

Poderíamos enumerar outra dezena de depoimentos a respeito da situação dos professores, mas as falas já expostas nos parecem mais que reveladoras.

Em primeiro lugar, os depoimentos expõem a decadência das condições de vida desses profissionais, em que “Estado” é o maior empregador, e o baixo salário pago por este é fator de descontentamento.

Um segundo momento revela que a queda das condições de salário já se fazia presente na década de 60 e não foi um atributo exclusivo deste ou daquele governante, mas veio sendo constituída nas últimas quatro décadas, atingindo seu apogeu nos anos 90.

O que chama mais atenção, porém, em todas essas falas é a presença dos “símbolos de status” que caracterizavam a situação de estabilidade desses professores. Comprar livros e carro, ir ao cinema e restaurante ou viajar faziam parte do universo desses profissionais, que agora correm de um lado para outro de ônibus, pois o carro já não é possível, além de

terem que fazer “curso para reciclagem”, pois freqüentar a “Livraria Francesa” é coisa do passado.

Os depoimentos revelam também outras duas faces cruéis da realidade a que os professores encontram-se submetidos: a abrupta mudança de clientela e a crescente falta de preparo profissional.

Essa abrupta mudança de clientela está diretamente relacionada à expansão da rede escolar de ensino, em função da sua demanda.

No caso brasileiro, como frisa Otaíza Romanelli, “as mudanças ocorridas na escola, em atendimento às exigências da demanda foram predominantemente quantitativas.(...) Os padrões de educação foram determinados pelo fator demanda. A estratificação social e a herança cultural pesaram como elementos predominantes na escolha do tipo de educação escolar a prevalecer”.⁷

Essa mudança no perfil da clientela escolar, causada pela expansão quantitativa do ensino, também se fez sentir na fala dos profissionais do magistério, pois “mesmo eu tendo prática, agora os alunos são muitos e diferentes”.

O seguinte depoimento de uma professora revela outra face cruel do problema:

*Tenho saudades do tempo em que comecei a dar aulas. Eu tinha uma classe de alunos muito bem alfabetizada; eles já vinham lendo de casa, né. Os pais eram gente instruída e falavam um bom português com eles, corrigiam eles. A professora anterior, uma tal de dona Nenê, tinha muita experiência e passava os alunos tinindo para outra série.
(Professora de português, com 24 anos de magistério, região de Campinas).⁸*

A fala da professora é significativa, não só por revelar o perfil da clientela de estudantes, mas por revelar outros aspectos da situação do magistério.

Em primeiro lugar, revela um “tempo de saudades”, quando o salário dava para “comprar” e sustentar a família. Em segundo, aponta o perfil da clientela que já vinha lendo de casa, onde “os pais eram gente instruída e falavam um bom português com eles...”.

Todavia, o desencanto e o saudosismo dos profissionais com a educação revelam o lado pernóstico das reformas educacionais no Brasil.

Durante a década de 70, a Lei 5692/71, contribuiu efetivamente para a expansão da demanda do ensino, como afirma a análise de Zilda Maria, onde, segundo esta, a ampliação da rede física deu “grande impulso à construção de salas de aula, sem qualquer preocupação com sua estruturação em unidades pedagógicas e sem qualquer estímulo para que nas escolas se constituíssem equipes de trabalho com projetos educacionais próprios”.⁹

Essa expansão da demanda sugere, acima de tudo, que também houve a ampliação da oferta educacional com o aumento do contingente escolar. Essa expansão, porém, trouxe efeitos perniciosos no tocante à formação do professor.

Analisando as reformas educacionais das décadas de 60 e 70 e a questão da formação do professor, Marcos Silva frisa que tais reformas “resultaram não só em uma nova desqualificação e desvalorização de professores e alunos de 1º e 2º graus - limitados em suas capacidades de ação/reflexão e cercados em suas possibilidades de organização na sala de aula e na sociedade - como na depreciação de sua formação, incidindo em maior deterioração das condições salariais, de vida e de trabalho do magistério, profissão que expressa aspectos do contraditório e multidimensional processo de dominação e resistência de várias feições, inclusive na sua contínua e crescente ‘feminização’ ”.¹⁰

Não menos alentadora é a situação dos profissionais de História. Sofrendo um processo contínuo de descaracterização, as Ciências Humanas - e neste caso especificamente a História - também foram “vítimas” das desqualificantes reformas educacionais, nas décadas de 60 e 70, sobretudo na lei 5692/71¹¹, na qual ainda hoje é possível perceber as conseqüências nefastas desse processo.

Procurou-se resgatar a discussão que envolveu a questão do ensino de Estudos Sociais, a luta dos professores e suas associações em todos os níveis, para impedir a sua implantação. Déa Felon, chama atenção para o fato de que as experiências e lutas para aperfeiçoar os caminhos do ensino em suas várias instâncias acabam sendo avaliadas apenas em termos de posicionamentos burocráticos.

Questionando o casuísmo da administração educacional - pareceres e decretos caem sobre as cabeças dos professores como fatos consumados, criando o caos generalizado no cotidiano de alunos e professores - esta alertava para os perigos que isto acarretaria na formação docente:

... ao definir como necessária a formação de um professor “polivalente”, a política educacional subordinava-se a essa suposta necessidade, toda a estrutura do ensino universitário, no que diz respeito a licenciatura, consolidando uma tendência perigosamente ambígua, que a prática das resoluções educacionais do governo vem apresentando e produzindo como normas e “resoluções”- a de que a formação do professor deve ser “reduzida”, em suas pretensões e em seu conteúdo em relação à do pesquisador ou do bacharel. ¹²

Por outro lado, as licenciaturas curtas foram fator decisivo para aprofundar a distância existente entre os três níveis de ensino, contribuindo para a desqualificação de alunos e professores do ensino fundamental.

Ao propor “que o ensino de 1º grau, fosse esvaziado de seu conteúdo informativo, pois isto seria inteiramente desnecessário”, professores e alunos do ensino fundamental passaram a ser vistos como meros receptores passivos de conhecimento, sem capacidade crítica nem reflexiva.

No caso dos alunos, estes são apenas receptores passivos de informações, não necessitando desenvolver nenhum tipo de habilidade. Não precisam aprender a pensar, devendo apenas aprender. Já o professor “idealizado para produzir esse tipo de ensino deveria, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que coduziria fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico”. ¹³

O esvaziamento do instrumental científico do professor, devido à sua formação generalizante e superficial, abriu um perigoso expediente que submeteu o magistério à ditadura dos especialistas, técnicos em educação e pedagogos, incumbidos de ministrarem os “cursos de reciclagem profissional”.

Não se está negando, aqui, a importância específica de tais profissionais, o que se questiona é o fato de que muitos partem do pressuposto que o professor é um “ser vazio de conteúdos e experiências”, que necessita aprender as “técnicas”, ser treinado para disciplinar o aluno, assimilar teorias criadas fora de sua prática e aplicá-las em seu laboratório, definido pelos especialistas como sendo a “realidade”.

Neste sentido é representativo o artigo de Beatriz Cardoso, publicado na Revista USP (1991), em seu Dossiê Educação, intitulado “Prática educativa: uma construção no âmbito pedagógico”, no qual a autora

propõe-se a discutir o divórcio entre a teoria e a prática educativa, salientando que a “transposição de conhecimentos teóricos para a prática” se constitui uma nova “construção”. Seu objetivo expresso é tratar “a formação do professor como um campo de conhecimento em si”.¹⁴

Ela considera, ainda, que o maior “desafio na área da formação do professor está em encontrar soluções que efetivamente viabilizem a *interlocução* entre pesquisa e revisão da prática”.¹⁵

Com o intuito de viabilizar esta interlocução, Beatriz Cardoso define o papel dos profissionais responsáveis em encontrar as soluções para o divórcio entre teoria e prática.

O professor, na concepção da autora, é aquele que “tem sua preocupação focada prioritariamente nas questões do cotidiano, nas especificidades e nos processos de sala de aula e da unidade escolar. Isto faz com que seu trabalho seja voltado prioritariamente para o micro-universo escolar”.¹⁶

Como se vê, o professor não é nada mais que um “agente curricular” fechado em “seu mundinho”, perdido na burocracia das Unidades Escolares e no seu enfadonho cotidiano, completamente alheio à realidade exterior ao seu mundo.

A seguir a autora coloca em cena a figura do “pesquisador”, o responsável pela geração do conhecimento e pelos produtos oferecidos à pedagogia:

*Uma condição fundamental para a produção de novos conhecimentos é a possibilidade de distanciamento dos problemas do cotidiano e necessariamente práticos; bem como a liberdade para poder arriscar hipóteses e relações que rompam com o habitual. O que importa para o processo educativo é o resultado das pesquisas, o produto que este profissional oferece à pedagogia.*¹⁷

Como se percebe, o “pesquisador” é o todo poderoso que, isolado de sua realidade, preso em sua “redoma de vidro”, completamente alheio aos “problemas cotidianos” e “necessariamente práticos” oferecerá ao “pedagogo” o fruto incansável de sua reflexão.

Porém, cabe a pergunta: Quem cuidará da aplicação “deste produto” na prática?

Para Beatriz Cardoso, o responsável “em manejar os resultados das pesquisas e sua aplicação pedagógica”¹⁸ é a figura do “Formador de Profes-

sores”. Advogando a necessidade de se “investir na formação desses quadros intermediários”, segundo ela, “capacitados para formar o professor”, sua função essencial no processo educativo estaria assim definida:

O trabalho do formador seria o de buscar a soma destas duas perspectivas, considerando que as idéias que levam um pesquisador a uma atitude reflexiva são diferentes das que levam um professor a mesma atitude. ¹⁹

Esse terceiro elemento no processo educativo, além de assinar o atestado de desqualificação do professor, o remete a uma atitude passiva frente à sua própria prática e à produção de conhecimento.

O papel passivo do professor frente à sua prática é reforçado quando a autora insiste no divórcio entre os níveis de conhecimento e na incapacidade do professor para exercer qualquer ação crítico-reflexiva:

O professor colhe dados de grande interesse em seu cotidiano, pode vir a analisá-los e interpretá-los. Mas certamente, se receber ajuda, a tarefa de desvendar e destrinchar as implicações pedagógicas das teorias ficará bem mais viável. ²⁰

Note-se bem, a teoria aparece como algo fora do alcance do professor, pois este, no “seu cotidiano”, não é capaz de compreendê-la. Apesar de “colher dados de grande interesse”, quando muito, ele “pode vir a analisá-los e interpretá-los” - observe o tom de relatividade “pode” - não significando que este tenha capacidade para tal.

Por outro lado, ainda, a existência desse terceiro elemento no processo de formação do professor nos remete aos seguintes questionamentos: que professor é esse que necessita ser formado pelo formador de professor? qual seria o destino dos cursos de Licenciatura? (estes sim, os responsáveis pela formação da maioria do corpo docente atuante nas escolas públicas e privadas).

Obviamente, o artigo não fornece resposta a estas intrigantes questões.

Terminando seu artigo como um rosário de propostas, a autora faz o último disparo:

... um instrumento de trabalho eficaz deve ter como meta geral aproximar o universo das descobertas ao universo da prática, com o fim de viabilizar uma melhora do ensino e conseqüentemente da formação dos alunos. Assim como

se deve encontrar formas de veicular as idéias, visões e descobertas dos professores, pois estou certa de que há muito conhecimento acumulado na prática dos professores, o qual é sempre esquecido na hora de trabalhar a formação dos mesmos. ²¹

Cabe ressaltar que tais propostas encontram grande acolhida em alguns centros difusores de conhecimento. Vale lembrar que o documento final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em Belo Horizonte, em Julho de 1989, já alertava para o fato da existência de propostas que sugeriam a formação dos professores para o 1º e 2º graus ocorresse em Institutos e Faculdades de Educação, como unidades independentes. Seriam os chamados Centros de Formação dos Professores.

Posicionando-se frontalmente contra estas concepções acerca da formação do professor e da produção do conhecimento, os profissionais de História, durante os anos 70, e, mais enfaticamente, durante os anos 80, desencadearam um processo de lutas e de reorganização de seus espaços e de suas entidades.

A formação do professor de História e o seu ensino passaram a ser objeto de múltiplas reflexões, que demonstraram a diversidade de posicionamentos frente à questão. Um termômetro claro disto foram os vários encontros nacionais destinados a pensar o problema.

Rechaçando a idéia do divórcio entre o ensino e a pesquisa, a desvalorização do professor na sua condição de agente capaz de produzir conhecimento e refletir sobre sua prática e opondo-se contra a visão da passividade do aluno enquanto receptor de conhecimento, Helenice Ciampi alerta para a necessidade de que a formação docente privilegie a construção de um saber que tenha sentido e que seja, acima de tudo, um saber significativo.

Isto implica, segundo a autora, que “o professor tenha uma outra formação, que contemple uma reflexão mais abrangente do seu papel de educador e da abertura do espaço escolar para atuação e colaboração da sociedade. A formação profissional do docente teria uma base comum: a reflexão sobre o significado da educação hoje (objetivos e meios) que é educação de sujeitos e não seleção dos melhores, bem como a não hierarquização entre aptidões intelectuais e manuais” ²²

Mas, para que esse saber se tornasse algo significativo, também foi necessário que se colocassem em xeque as concepções acerca do conhe-

cimento histórico e sua produção, onde, por sua vez, uma nova postura do profissional de História frente à produção desse saber influiria diretamente sobre sua prática.

Assim, questionar a concepção de História “entendida como uma ciência especializada no estudo do passado (...) com uma intensa passivização [passividade]do presente em nome de suas “fundações” em algum passado”²³ foi o que embasou a atuação dos profissionais do ensino de História que, durante os anos 70 e 80, lutaram pela extinção dos Estudos Sociais nos currículos da escola fundamental e estiveram presentes nas propostas de reformulação do ensino de História nos Estados de Minas Gerais e São Paulo.

Portanto, pensar a formação docente implicaria, acima de tudo, que este mudasse sua postura frente ao conhecimento histórico, sua produção e sua prática.

Era preciso que a História não fosse entendida como algo estanque e representativa de marcos cristalizados em datas e períodos, nas quais este ou aquele grande homem surge como gênio individual, força criadora da história, a reger o destino do homem histórico.

Dessa forma, articular a formação docente com uma nova postura frente ao conhecimento histórico implicaria, acima de tudo, trabalhar “com o material histórico na experiência articulada entre o ensino e a pesquisa”.

Articular essa experiência torna-se fundamental na formação do profissional de História, uma vez que “quem transmite esse conteúdo - ou quem está encarregado de ensinar a História - também domine o processo de como esse saber foi produzido e seja capaz de fazer história, de relacionar-se criticamente com o saber conduzido, de produzir um novo saber, ao mesmo tempo em que o organiza e transmite aos estudantes”.²⁴

Portanto, esse profissional seria “aquele capaz de produzir conhecimento, relacionar-se criticamente com a produção científica e transmitir aos estudantes tanto um saber determinado quanto os elementos que permitam sua crítica”.²⁵

Todavia, transcorrida pouco mais de uma década da veiculação dessas propostas, o quadro se mostra pouco alentador.

Recentemente, o Ministério da Educação e do Desporto iniciou processo de avaliação dos cursos superiores do país, juntamente com o ensino fundamental. Os resultados apresentados também não se mostram nada animadores, pois revelam, ainda, a prática cristalizada dos proces-

tos burocráticos e da imposição autoritária que caracterizam a visão dos problemas educacionais no país.

A avaliação das Universidades, além de demonstrar um profundo desconhecimento das autoridades oficiais a respeito da educação no país, colocou mais uma vez os professores na berlinda do processo, pois aquelas instituições que se submeteram a tal processo avaliativo e não foram aprovadas passaram a sofrer, por parte do MEC, pressão para que se reciclem e ajustem seus quadros à necessidade da racionalização de custos e à qualidade total de seus professores através da exigência da qualificação mínima de seus docentes.

Por sua vez, o boicote e resistência de muitas instituições de renome e dos seus alunos revelam a necessidade de se estabelecerem critérios mais democráticos e participativos e menos burocráticos, no que se refere à educação.

Concomitante à avaliação de algumas Instituições, o MEC também divulgou uma avaliação sobre a qualidade dos livros didáticos usados no ensino fundamental no país.

Tal avaliação, além de contemplar ou contrariar interesses de editores, mostrou, ainda, que estamos longe de atingir um ensino de qualidade. O livro didático, adequado às diretrizes e aos programas oficiais, ainda se constitui em um guia para grande maioria dos professores que, aviltados em sua condição profissional, muitas vezes só possuem tal instrumento para exercer o seu trabalho e revelam a permanência dos mecanismos autoritários dos anos 70, quando o livro didático foi consagrado como o único meio de ensino-aprendizagem.

Todas essas medidas anunciadas pelo MEC, não escondem a situação limite da educação no país.

A desvalorização do magistério também atingiu sua situação limite, com salários que já passaram da condição de humilhantes. A discrepância verificada em todos os estados da federação e a falência de prefeituras e de governos estaduais atingiram diretamente os professores do ensino fundamental, relegando-os à posição de quase “esmoleiros”.

O mesmo processo atingiu de forma direta às Instituições do Ensino Superior com o corte brutal de suas verbas, a crescente desvalorização de seus quadros mais qualificados e a resistência de alguns de seus setores a qualquer tipo de mudança em suas estruturas burocráticas e corporativas.

A desvalorização e a baixa qualidade dos cursos de licenciatura reforçaram o discurso da “crise educacional”. Os índices de repetência e

evasão escolar, em todos os níveis de ensino, se constituem, ainda, em objeto de estudo dos analistas educacionais.

A educação fundamental, cada vez mais atolada na sua baixa qualidade, abriu caminho para a “indústria da reciclagem” do professor, agora mais do que nunca, reduzido à sua condição de mero reprodutor e transmissor de teorias.

Recuperar e resgatar o papel do professor como agente capaz de pensar e refletir sobre sua prática; resgatar a qualidade dos cursos de licenciatura e proporcionar um saber significativo do ponto de vista social; repensar a escola e os limites do espaço educacional; articular o ensino e a pesquisa em todos os níveis; pensar o conhecimento histórico como algo dinâmico e contraditório, apreendido de maneiras diferentes com suas várias possibilidades e historicamente condicionado e, ainda, recuperar as condições de trabalho e salário tornam-se questões fundamentais neste contexto, em que a pretensa globalização da economia e a qualidade total contribuem para atenuar as contradições e anular as diferenças, tornando-o mais uma vez o “objeto” das ações mais descabidas e aviltantes dos mentores do próximo milênio.

Notas

- 1 - Pontes ressalta ainda que os comentários jocosos da mídia com relação aos professores, referem-se, muitas vezes, a sua má formação, e a aspectos de sua linguagem. O ingresso no magistério é encarado como uma oportunidade para deserdados, como subemprego. Fazem ainda referência a suas faltas às aulas, mas em nenhum momento discutem as condições de trabalho do professor.
In : FRANCHI, Eglê Pontes (org). *A causa dos professores*, Campinas (SP), Papirus, 1995, p. 34.
- 2 - FRANCHI, Eglê Pontes - (Org.). *A insatisfação dos Professores: conseqüências para a profissionalização*. In : _____ (org). *A causa dos professores*, Campinas (SP), Papirus, 1995, p. 19.
- 3 - *Ibidem* , p. 19.
- 4 - *Ibidem* , p. 20.
- 5 - *Ibidem* , p. 21.

62 • Carlos Eduardo dos Reis

- 6 - *Ibidem*, p. 21.
- 7 - ROMANELLI, Otaíza de Oliveira de. *História da Educação no Brasil - 1930/1973*, 5 ed., Petrópolis, Vozes, 1984, p. 56.
- 8 - FRANCHI, Eglê Pontes. *A causa dos Professores*, p.32.
- 9- IOKOI, Zilda Maria. Políticas Públicas de Educação: Problemas, Perspectivas e Desafios. In : BRESCIANI, Maria Stella. (org). *Jogos da Política*. São Paulo / ANPUH, Marco Zero, FAPESP, 1992, p. 252.
- 10- SILVA, Marcos; ANTONACCI, M. Antonieta. Vivências da contramão : produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de primeiro e segundo graus. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n.19, fev. 1990, p.22.

Além disso, como constata Zilda Iokoi, a lei 5692/71, no tocante à formação do profissional de educação, consagrou algumas medidas que vieram acentuar esse processo de contínua desvalorização dos educadores. Segundo esta, os processos de qualificação e treinamento oferecidos pelas Secretarias de Estado partem, do dado objetivo da “má formação dos professores e a sua desatualização inexorável devido a perda do espaço de estudo que as escolas superiores representavam numa sociedade que não desenvolve o hábito do estudo permanente”. Por outro lado, o processo de desqualificação se acentua, na medida em que “para se ensinar nas séries iniciais, as mais importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, o profissional pode ser portador apenas do 2º grau (Magistério), entretanto devendo trabalhar com todos os níveis do conhecimento nas áreas social/comunicação/especialização, etc. Da maneira como o curso do magistério está organizado, ele oferece poucas possibilidades para um profissional com tal grau de responsabilidade social”.

IOKOI, Zilda, obra citada, p. 253.

- 11- Um dos momentos mais marcantes desse processo de desqualificação dos profissionais do ensino de História materializa-se na Resolução nº 08, de 09/08/72, do Conselho Federal de Educação. Segundo Selva Guimarães, “as mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971, previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História no curso de 1º grau. Esta medida desencadeia um processo polêmico de lutas e discussões acerca da for-

mação dos profissionais de História e Geografia. Nesta época já estavam sendo implantados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais visando formar professores de Moral e Cívica e Estudos Sociais. De acordo com a Resolução nº 8, de 1972, do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo destes cursos é constituído das seguinte áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciências Política, OSPB e as obrigatórias EPB e Educação Física, além da Área Pedagógica. A duração das licenciaturas curta e longa deve ser respectivamente 1.200 horas, o que equivale a um ano e meio letivo, e 2.200 horas, o equivalente a 3 anos letivos”.

- In : FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas (SP), Papirus, 1993, p. 27.
- 12 - FENELON, Deá Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. *Cadernos CEDES-10*. 4.ed., Campinas (SP), Papirus, 1993, p. 20.
- 13- FENELON, Déa Ribeiro. obra citada, p. 21.
- 14- CARDOSO, Beatriz. Prática Educativa: uma construção no âmbito pedagógico. *Revista USP*, São Paulo, n.08, jan. 1991, p.62.
- 15- Ibidem , p. 63.
- 16- Ibidem , p. 63.
- 17- Ibidem, p. 63.
- 18- Ibidem, p. 63.
- 19- Ibidem, p. 63
- 20- Ibidem, p. 63
- 21- Ibidem , p.64
- 22- CIAMPI, Helenice. Poder, Cidadania e Formação do Profissional de História. In: BRESCIANI, Maria Stella. (org). *Jogos da Política*. São Paulo / ANPUH, Marco Zero, FAPESP, 1992, p. 263.
- 23- SILVA, Marcos; ANTONACCI, M. Marieta. obra citada, p.18.
- 24- FENELON, Déa Ribeiro. *A questão de Estudos Sociais*, p.22.
- 25- Ibidem ,p.22.