

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSORES DE HISTÓRIA

Camila Magalhães Góes
Graduada em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
E-mail: camilagoes1987@gmail.com

Palavras-chave: Professores de História. Formação continuada. Instituto Anísio Teixeira.

Introdução

Este artigo tem como proposta o estudo das concepções e objetivos presentes nos documentos oficiais e na fala dos professores de História sobre a formação continuada oferecida na rede estadual de ensino na Bahia, durante o período de 2007 a 2009.

Os cursos especiais para docentes atuantes, realizados “em serviço”, elaborados sob coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas, com grande volume de participantes, também são parte da formação profissional. Dentre os diversos contornos da formação contínua, estes cursos são o foco deste artigo.

É a partir da década de 90, que a formação continuada passa a ser um requisito imprescindível para o trabalho docente, como uma atualização constante que tem por função o conhecimento das mudanças psicopedagogias tecnológicas no espaço escolar.

O período aqui definido, entre 2007 a 2009, pretende abordar a participação dos professores nos cursos de formação continuada após o novo processo de seleção adotado pelo governo estadual. Através do site oficial do Instituto Anísio Teixeira,¹ é realizada a inscrição online dos cursistas interessados nas ementas propostas pelo instituto. Segundo o relatório de atividades de 2007/2008, “esta ação contribui com a economia dos recursos públicos, considera o princípio de descentralização de gestão e fortalece os valores participativos e sociais de uma educação de todos nós” (INSTITUTO ANISIO TEIXEIRA, 2009, p. 6).

Dentre os muitos motivos que suscitam a relevância deste tema está a sua ínfima produção, sendo ainda um tema pouco pesquisado. Durante o último Encontro Estadual de História – ANPUH-BA, em Vitória da Conquista, foram ministrados apenas quatro simpósios temáticos sobre Educação dentre 31 presentes. Foram eles: História da Educação:

¹ Órgão em regime especial da Secretaria Estadual da Educação é responsável pela concepção e execução da formação dos recursos humanos da rede pública de ensino, por meio da experimentação e pesquisa.

Perspectivas de pesquisa na Bahia (coordenadoras: Ione Celeste Jesus de Sousa e Antonietta d'Aguiar Nunes), Práticas educativas e novas linguagens no ensino de História (coordenadores: Carlos Augusto Lima Ferreira e Maria Thereza Didier Moraes), Educação e História: Leituras e literatura (coordenadores: Ester Maria de Figueiredo Souza e Mariângela Borba Santos), História e práticas educacionais: experiências, sujeitos e saberes (coordenador: Rosalvo Lemos).

Apesar de muitos discutirem o papel do professor, as fontes para o Ensino de História ou o papel dos livros didáticos, apenas dois, dos trabalhos apresentados tratavam da formação de professores de História, intitulados: *O estágio como campo de pesquisa na formação de professores de História: o caso da Jorge Amado* (2008), da professora Mestre Márcia Gabriela de Aguiar Barreto da Faculdade Jorge Amado e *Prática pedagógica e professores em formação: uma experiência do Programa de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus* (2008) da Professora Tatiana Polliana Pinto de Lima, da Universidade Estadual da Bahia e Universidade Católica de Salvador.

No evento que reúne o maior número de pesquisadores de Educação no Brasil, o Congresso Brasileiro de História da Educação, apresentou uma vasta produção sobre a formação de professores assim como a formação continuada, mas em relação ao professor de História e sua prática não houve representações.

Durante os estudos que realizei, a respeito da produção científica sobre Ensino de História, pude constatar sua escassez e a construção de discussões mais voltada para a crítica dos modelos de educação institucionalizados do que para propostas e estudos sobre caminhos possíveis para o ensino de História e formação dos professores.

1. Conceitos e perspectivas da Formação Continuada

A formação continuada de professores surge a partir do reconhecimento de que a formação inicial já não é suficiente para o desenvolvimento do exercício da docência, seja devido à dinâmica social, seja pela constante transformação do conhecimento. Reconhece-se hoje que a formação inicial (graduação) do profissional de educação é precária, o que conseqüentemente influencia o investimento numa formação posterior.

Num mundo globalizado que exige a capacitação permanente dos seus sujeitos, os professores se encontram em meio a reformas educacionais e produções acadêmicas que almejam um novo modelo de professor. Um educador que não domina apenas o “processo de construção do conhecimento histórico, mas, sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos

que possibilitam a socialização desse conhecimento nos limites da instituição escolar” (FONSECA, 2003, p. 77).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para que haja a valorização destes profissionais é necessário “um aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996, art. 67, item II) e um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 67, item V). O conceito de formação continuada envolve qualquer processo de elaboração de conhecimento iniciando-se na graduação, e se estende por toda vida profissional do professor, muito além dos cursos superiores de *lato-sensu* e *stricto-sensu*, compreende a aprendizagem dentro e fora da escola.

2. Instituto Anísio Teixeira: O papel do Centro de Formação de Profissionais em Educação na Capacitação docente

Com uma notável estrutura física, o Instituto Anísio Teixeira ofertou nestes últimos três anos 67 mil vagas para educadores em cursos de formação continuada.

Separados em três grupos, os cursos incluem pós-graduações, eventos formativos e *cursos de qualificação e aperfeiçoamento*, que possuem entre 16 e 180 horas.

A qualificação e aperfeiçoamento por definição literal significam a busca pela perfeição, ou seja, por “completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução ou aptidão, emendar os próprios defeitos” (FERREIRA, 1988, p. 48), mas também, em nova interpretação podemos considerar o termo como referência a aquisição de novos saberes que auxiliem na reflexão de antigas atitudes.

Tanto a Formação Inicial como a Formação Continuada são organizadas por eixos temáticos: Áreas Específicas do Conhecimento; Gestão e Aprendizagem Organizacional; Currículos e Modalidades de Educação; Tecnologia Aplicada à Educação; Teorias Educacionais; Diversidades e Acompanhamento Ensino/Aprendizagem. A maioria destes cursos é aberta a todos os professores da rede pública, nos 56 pólos de formação dentre os 417 municípios baianos.

Segue abaixo gráfico com as vagas ofertadas em cada eixo nos anos de 2007 a 2009:

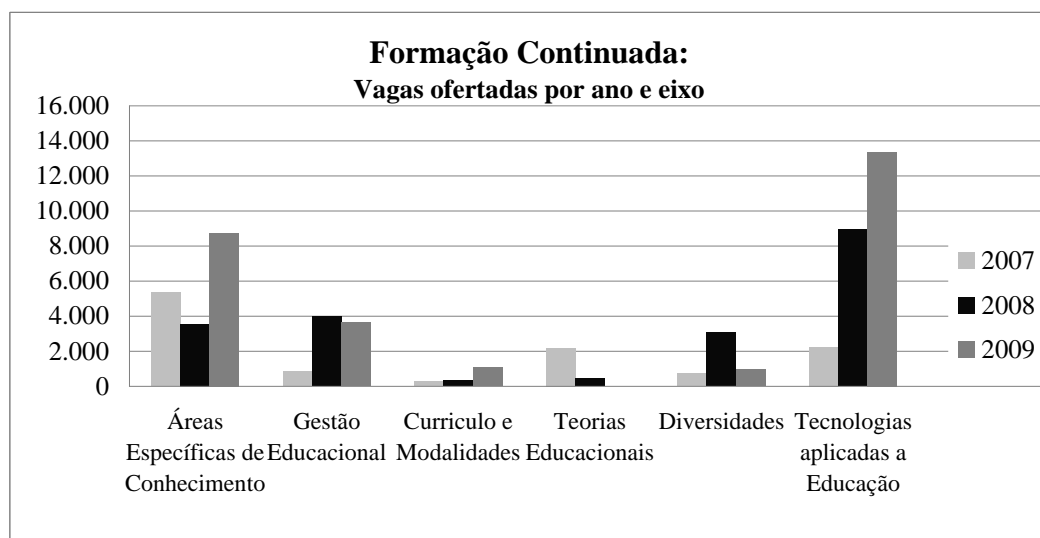


Figura 1: Gráfico de vagas por ano e eixo. Fonte: Balanço de ações do Instituto Anísio Teixeira.

O Instituto possui parcerias com as Universidades Estaduais (UNEB, UEFS, UESB e UESC) e Federais (UFBA e UFRB), e dentre os documentos que norteiam e relatam suas ações, destacam-se o Balanço de Ações do Instituto Anísio Teixeira e os Princípios e Eixos da Educação na Bahia, produzidos pela Secretaria de Educação.

Ambos apontam que a elevação da qualidade do ensino ocorrerá através do incentivo à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, incumbindo-se da responsabilidade de estimulá-las e reconhecendo o papel fundamental dos educadores de implementar e assegurar os avanços na Educação, estando em acordo com as propostas federais apresentadas no Plano Nacional da Educação- PNE e no Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE.

Conforme o documento de Princípios e Eixos da Educação na Bahia (2007, p. 5), a formação continuada busca, “descentralizar as atividades e relacionar o conteúdo com a realidade de cada região ou território de identidade”. Ao todo 67 mil vagas foram disponibilizadas aos educadores entre 2007 e 2009, os eixos temáticos foram o de Direitos Humanos e Diversidades (étnico-racial, de gênero, de geração, de orientação sexual e religiosa).

3. Professores de História: Anseios, objetivos e práticas

Especificamente quanto aos professores de História, que em sua maioria possuem o compromisso no desenvolvimento de um ensino para formar alunos críticos, cidadãos, quais são as

concepções, objetivos e implicações que têm sobre a prática desses professores da rede Estadual?

Para chegar às respostas destas questões a pesquisa envolveu, de forma aleatória, dez professores que lecionam História da Rede Estadual de ensino, da cidade de Salvador/BA. Dentre eles, 08 (oito) professores possuem graduação em História pela Universidade Católica do Salvador, 01 (um) em Filosofia também pela Universidade Católica e 01 (um) se formou em História pela Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 1977 e 1996, sendo que todos são licenciados e 06 (seis) possuem especialização nas áreas de História ou Educação.

Foram aplicados questionários semi-estruturados, com perguntas referentes às implicações ocasionadas pelos cursos no cotidiano escolar, expectativas do professor sobre os mesmos e o emprego dos conteúdos apreendidos durante a prática pedagógica. Abaixo apresentarei algumas respostas dos professores acerca desses questionamentos.

Dois professores dentre os analisados, não participaram de nenhum curso durante o período pesquisado (2007 a 2009) e por isso não preencheram por completo o questionário. Sendo assim, oito professores citaram dentre os cursos que participaram: Educação Ambiental, Violência Doméstica nas Escolas, Amatra – Direito Educacional e Direito do Cidadão, Orientação para metodologia para EJA, Gestor.

No estudo da institucionalização da formação contínua, que ocorreu em um período extremamente técnico e de rápido avanço do autoritarismo, verifica-se a proposta de adequar os professores a atualidade, proporcionando um ambiente de constante aperfeiçoamento, onde o professor teria a possibilidade de adaptar suas práticas às necessidades imediatas de sua vivência escolar.

Os cursos padronizados, influenciados por pesquisas positivistas e quantitativas além da visão determinista e uniforme da época, tornou impossível a flexibilização de temas, horários e discussões de acordo com as necessidades e interesses dos professores. Para Francisco Imbernón (2009) os objetivos e resultados alcançados nestes cursos são planejados e almeçados por um formador que normalmente define quais habilidades e/ou conhecimentos deverão ser alcançados.

Não causa estranheza, que ao serem interrogados sobre seus objetivos os professores citem nos questionários aplicados: “ampliar conhecimentos”; “adquirir um melhor conhecimento e poder passar com mais convicção e interesse aos meus alunos”; “ampliar conhecimentos e poder aplicá-los no intuito de favorecer a construção de conhecimento dos educandos que trabalho”; “obter novos conhecimentos, conhecer novas experiências metodológicas; fazer uma reflexão sobre o meu desempenho para tentar melhorar”;

“Atualizar-me. Conhecimento de novas tecnologias. Retorno pessoal”; “atualizar-me para a sala de aula, aumentar o conhecimento, gratificação pessoal”.

Quanto à possibilidade de aplicação na prática dos temas e competências tratados durante os cursos afirmam que “sim, mas com ressalvas”. Dentre estas ressalvas destacam-se, a importância do papel da instituição ao favorecer novas práticas e muitas vezes a impossibilidade de “aplicá-las por não terem ligação direta com a sala de aula”.

Portanto é possível afirmar que a formação de professores está diretamente ligada à receptividade pela prática da teoria estabelecida nos cursos de formação. Claudemir Belintane (2000) pontua em seu relatório sobre a coleta de informações para a implantação de um curso de formação continuada na área de ensino e literatura, que:

A grande maioria vê problemas tanto nos cursos de formação de professores como nas abordagens teóricas, afirmando que as teorias não dão conta da realidade, que a prática é mais complexa que a teoria. Argumentam ainda que boa parte das teorias trabalham com alunos ideais e atribui pouca atenção às diferenças, aos cruciais problemas de sala de aula.

Alguns questionam, embora poucos cheguem a realçar que a grande aprendizagem do professor se dá na prática, sugerindo, inclusive, que algumas teorias educacionais poderiam ser dispensadas (BELINTANE, 2000, p. 5).

Quanto à postura dos formadores, as declarações dos professores acabaram por reafirmar a oposição entre teoria e prática, ao assinalar que gostariam “que houvesse mais participação e mais preocupação por parte dos mesmos com a relação a nossa formação”, este anseio expressa “que estão fora da realidade da sala de aula” e por “via de regra atem-se ao ideal, sem considerar profundamente a realidade da profissão”.

Em 1998, Belmira Bueno discorre sobre a incompreensão existente entre a expectativa da teoria e os anseios da prática na Educação:

Os desacordos parecem ter origem em incompreensões que procedem de ambos os lados. Por parte dos professores há queixas recorrentes de que eles e suas unidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores como objeto de estudo, subtendendo-se aqui o duplo significado da expressão: de objeto de estudo, subtendendo-se aqui o duplo significado da expressão: de objeto de conhecimento e de objeto de uso. Por sua vez, nas universidades, os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamam que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas, e quando o fazem é para distorcê-los. De fato por vezes as novidades pedagógicas alcançam as escolas, mas docentes e administradores, ao entrarem em contato com os textos produzidos no âmbito acadêmico, se dizem decepcionados com o caráter abstrato de grande

parte deles e pela forma idealizada com que a realidade escolar é aí retratada (BUENO, 1998, p. 7-8).

O professor durante os cursos possui uma posição diferenciada, por ser ao mesmo tempo professor e aluno, sua perspectiva amplia-se principalmente ao analisar as atitudes do seu formador. Que deve superar o papel de simples transmissor de temas e concepções acadêmicas, assim como de solucionador dos “problemas” docentes, adotando uma postura incentivadora, baseada na construção e troca de experiências, garantindo ao professor o respeito a sua capacidade e a igualdade entre os indivíduos que participem da formação.

É imperativo entender sua formação como mutável, sua significação e função são dependentes dos sujeitos que a praticam. Segundo Freire (1991, p. 58), a formação contínua é a “conquista da maturidade, da consciência do ser professor”, se fazer educador é uma prática reflexiva permanente.

Considerações Finais

Apesar dos avanços alcançados após um longo período de valorização das práticas racionalistas e tecnicistas, os cursos de formação encontram-se estagnados em concepções de treinamento ou atualização.

De acordo com Francisco Imbernón:

Nesse contexto surge a crise institucional da formação. Como se considera o sistema educacional do século passado obsoleto, sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professor e dos alunos. Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas. Assim, antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

Mas em um período de grandes transformações, os cursos de formação insistem em velhos modelos com mudanças superficiais, apesar das diversas possibilidades que a capacitação coletiva e em serviço pode oferecer.

Com base nos interesses políticos estes cursos, representam não apenas a visão dos formadores, mas principalmente os planos do governo vigente para a Educação, relegando as necessidades dos professores e alunos.

Consciente de que os dados aqui apresentados ainda estão em processo de análise, e muitos aspectos importantes ainda não foram discutidos nesta primeira exposição, conclui-se

que é necessária a construção de cursos que já em sua idealização contem com a participação dos professores, visando sua formação técnica, política e ética, considerando de igual importância as realidades individuais e os contextos mais amplos da profissão docente.

Assim como uma formação verdadeiramente permanente que independa de instituições formais de ensino, como ocorre nos espaços virtuais, campo em amplo crescimento, que possuem ferramentas únicas. São capazes de estender as relações a qualquer horário ou dia de semana, tornar possível através de hiperlinks, a associação de diferentes áreas do conhecimento na construção não-linear, e facilitar a organização de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa que não precisando estar fisicamente próximas ou conectadas ao mesmo tempo, possibilitando a participação no tempo próprio de cada professor, que compartilhando experiências, construindo conjuntamente e experimentando novos caminhos reagem proativamente no enfrentamento de problemas.

Por fim:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidades crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAUI, 1996, p. 150).

Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, jul/dez. 1996.

AMARAL. A. L. et al. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus, 2002.

BAHIA. *Princípios e eixos da educação na Bahia*. Salvador: Secretaria da Educação do Estado, 2007.

BAHIA. Lei n. 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*. Disponível em: <<http://sec.ba.gov.br/arquivos-leg-sei/lei10330-plano-est-educacao.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

BARRETO, Márcia Gabriela de A. O estágio como campo de pesquisa na formação de professores de História: o caso da Jorge Amado. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH-BA, 4., 2008. *Anais...* Vitória da Conquista: UESB, 2008. Disponível

em: http://www.uesb.br/anpuhba/default.asp?site=anais_eletronicos/anais.html. Acesso em: 3 jan. 2010.

BELINTANE, C. *Relatório de pesquisa preparatória do curso “Ambiência de Leitura”, elaborado para a rede escolar da Fundação Bradesco*. São Paulo: Mimeografado, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, p. 27833-27841.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: O que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Editora Autores Associados - ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 18, set/out/nov/dez. 2001. ISSN 1413-2478.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação In: *A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento. In: NOVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

HYPOLLITO, Dinéia. Repensando a formação continuada. *Revista Integração*, São Judas Tadeu, ano V, n. 16, fev. 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório de atividades de 2007/2008*. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2009.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Prática pedagógica e professores em formação: uma experiência do Programa de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus. In:

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH-BA, 4., 2008. Anais... Vitória da Conquista: UESB, 2008. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/default.asp?site=anais_eletronicos/anais.html>. Acesso em: 03 jan. 2010.

LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.

MARTINS, Jorge Santos. *Projetos de pesquisa; Estratégias de Ensino e Aprendizagem em sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MASINI, Elcie. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-67.

NASCIMENTO, C. O. C. O que querem os professores ante a formação contínua? Questões, cenários e perspectivas da pesquisa. *Noésis*, Salvador, n. 4, p. 121-134, 2003.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.

POPKEWITZ, T. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.

RIVAS, N. P. P. et al. A (re)significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. *Textos geradores e resumos...* Águas de Lindóia, 2005. v. 1, p. 244-244.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, Stella Rodrigues dos. Formação Continuada de Professores: a travessia entre cila e caribdes. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 10, n. 16, p. 169-178, jul/dez. 2001.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva do professor: idéias e praticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.