

A formação continuada dos professores de História no contexto das políticas públicas para a Educação Básica em Mato Grosso

Valéria Lucas Filgueiras*

Resumo

Em Mato Grosso, a implantação da escola organizada por ciclo de formação humana, a partir de 1997, foi conduzida concomitantemente com o processo de criação e expansão da política pública para formação continuada dos professores da educação básica. Nesse contexto, foram criados os Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação (Cefapros), que tinham como competências formar e capacitar os professores da rede pública estadual para atuarem de acordo com as diretrizes do ciclo. Diante de todas essas mudanças, muitas foram, e são, os questionamentos dos professores de história. Como fica o ensino de história na proposta da escola organizada por ciclos de formação humana? Qual o papel da formação continuada na implementação do ensino de história que atenda às necessidades da atual educação mato-grossense? Essas são indagações que fomentaram a produção deste trabalho. **Palavras-chave:** formação continuada, ensino de História, ciclo.

Ongoing education for History teachers in the context of the public policy for Basic Education in Mato Grosso

Abstract

From 1997 onwards in the State of Mato Grosso, the organization of schools based on the human development cycle, was carried out concurrently with the process of the creation and expansion of public policy for the ongoing formation of teachers in basic education. It was in this context that the Cefapros were set up. Their role was to educate and train public schools teachers so that they would teach according to the guidelines of the human development cycle. With all these changes, history teachers had and still have many unanswered questions. What is being proposed for the teaching of history in schools organized according to the cycle of human development? What is the role of ongoing education in the teaching of history so that it meets the demands of today's education in Mato Grosso? These are questions which led to the undertaking of this study. **Keywords:** ongoing education, the teaching of History, human development cycle.

* Mestre em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), vinculada ao Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro/MT). E-mail: valeriacba@ibest.com.br.

Um dos principais problemas que enfrentamos no atual contexto da educação nacional é a contradição apresentada entre o que se aprende na formação continuada e seus reflexos na práxis pedagógica. Essa é uma questão central que perpassa toda a reflexão aqui apresentada após a nossa participação nos encontros de formação continuada promovidos pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP) da Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc).

Portanto, este artigo é fruto de minha vivência o professora de História do ensino fundamental e médio, de metodologia e didática do ensino de ciências humanas e sociais em cursos de graduação e como formadora de professores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do polo de Rondonópolis.

Inspirada nas lutas cotidianas, nos debates realizados em diversos espaços educativos e no atual contexto de formação continuada do Cefapro de Rondonópolis, aceitei o desafio de organizar, sistematizar e apresentar aos colegas algumas reflexões do ensino e, em especial, o de História no contexto das políticas públicas de educação de Mato Grosso.

Desejo, com este texto, participar do processo de construção de um trabalho pedagógico coletivo crítico, criativo e formativo, tecido na experiência dos diversos sujeitos que fazem a história do ensino na realidade socioeconômica mato-grossense: dinâmica, complexa e profundamente desigual. As ideias e interpretações aqui apresentadas não devem ser encaradas como definitivas, posto que, em educação, e na própria história, podemos observar o quanto os acontecimentos são limitados, parciais e temporários. Logo, o que aqui está sendo escrito deve ser visto como um espaço de trocas: de saberes, de práticas e de experiências didáticas.

Considero importante não separar a investigação e o debate sobre o ensino do contexto em que ele é produzido, do conjunto de relações de espaços de saber e poder.

Em 1997, Mato Grosso registrou “elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%) alcançando um total de 34,4% de fracasso escolar” (Mato Grosso, 2000, p. 12). Esses índices mostraram a necessidade de mudanças e inovações nas propostas curriculares e na organização de novos tempos e espaços para as aprendizagens, rompendo com os paradigmas tecnicistas até então predominantes no sistema seriado. O Projeto Terra (1996) e o Ciclo Básico de Aprendizagem, o CBA (1997), objetivaram, em suas

bases teóricas e metodológicas, mudar o sistema Seriado do Ensino para a Escola Ciclada, termo que se utilizava para se referir à escola organizada por ciclo de formação humana em documentos oficiais e discursos dos profissionais envolvidos. Sendo assim, a mudança é política pública assumida conscientemente, há mais de uma década, como forma de superação do fracasso escolar e para a melhoria da qualidade na educação.

Contudo, as resistências à implantação dessa política foram imediatas. Muitas delas são frutos do desconhecimento dos fundamentos teóricos do ciclo, todavia, acima de tudo, da insegurança do professor diante das novas situações didáticas vivenciadas em seu cotidiano escolar. Porém, as críticas e pressões contrárias à implementação de tal política nem sempre são expressas de forma direta, mas em estratégias subversivas veladas, percebidas na negação de mudança de posturas, ou oralizadas na expressão “angústia”, bastante repetida nos discursos e debates dos professores, expressos exaustivamente nos ambientes das formações continuadas.

Neste mesmo ano, foi criado o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro) nos municípios de Rondonópolis, Diamantino e Cuiabá, pelo Decreto 2007, de 29 de dezembro de 1997. Estes deveriam ser polos irradiadores das políticas públicas do Estado para a formação continuada dos professores no que se refere às orientações de mudança do currículo, avaliação e metodologias necessárias para a implantação da Escola Ciclada.

Em 1998, os Cefapros iniciaram seus trabalhos ofertando cursos que estavam organizados em blocos de discussão, tais como: Alfabetização e Metodologia da Língua Portuguesa, Ensino da Matemática, Pesquisa – Ciência, Recreações e Jogos, Produção de texto. Estes mantinham uma ligação entre si, de forma que os professores inscreviam-se nos blocos de discussões e, quando terminados, seguiam para outros, assim acontecendo o ano todo durante seis anos, período compreendido desde sua origem até 2003.

Em 2004, a Secretaria Estadual de Educação publicou, em 07 de janeiro, a Portaria n. 07, que dispõe sobre as competências dos Cefapros:

Artº 1º Os Centros de Formação Docente serão referências da Política de Formação continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso, constituindo-se em unidades escolares do Sistema Público Estadual de Ensino, específico para a formação dos docentes, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental sob as diretrizes e orientações da SDF/SE-DUC, na região de sua abrangência.

§ 2º A formação continuada de professores caracteriza-se pela atividade realizada em serviço, apoiando-se em reflexões, estudos, cursos, treinamentos, projetos e aplicação de pesquisa referente à prática docente e deverão ocorrer tanto em cursos nas sedes dos Cefapros como no acompanhamento do trabalho docente do professor, em sala de aula (Portaria n. 07/2004/SEDUC/GS/MT).

Desse modo, a finalidade do Cefapro é a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação deveria ocorrer nas próprias unidades escolares, como também nas sedes dos Cefapros. É importante notarmos como a formação dos professores é parte integrante da política educacional do Estado, ocupando uma posição estratégica. Para Perrenoud (1993, p. 93, grifo do autor):

A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação: introduzir novas metodologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor, lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias ativas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola: tudo isso conduz-no sempre à conclusão de que é preciso *formar professores!*

Relacionando a citação ao contexto educacional mato-grossense, podemos constatar que tanto as críticas ao fracasso ou insucesso escolar quanto as expectativas de mudanças no sistema estão concentradas no professor, e especialmente em sua formação. Isso porque são diversos os educadores que têm refletido sobre os caminhos do educar e que têm chegado à mesma conclusão: a autonomia da condução do processo educacional é do professor.

Tais constatações não significam, contudo, que devemos acreditar que apenas a formação seja a causa e, ao mesmo tempo, a solução dos problemas do sistema escolar mato-grossense. Ela deve ser analisada como parte de um sistema de mudanças sociais em que operam as transformações na educação e o trabalho do professor.

Após 13 anos desde sua criação, os Cefapros aumentaram consideravelmente. Atualmente, são 15 polos. Em abrangência, contemplam também os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com intervenções de sua prática pedagógica por meio do Projeto Sala de

Professor e nos Grupos de Estudo na sede do centro. A implementação do Ciclo de Formação Humana como a única forma de organização do ensino fundamental se mantém como política do Estado para a educação, como também as resistências. Nesse sentido é que podemos entender o porquê da ênfase e permanência das palestras, que discutem o processo de construção de conhecimento na perspectiva dos ciclos de formação humana, nos cursos de formação continuada ofertados pela Seduc e pelos Cefapros. Conforme afirma Fonseca (2003, p. 19):

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este domina um conjunto de saberes, e a educação realiza-se por meio do seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo investido de autoridade acadêmica e institucional.

Assim, no interior desse projeto educacional, a formação continuada de professores constitui-se alvo de especial atenção dos planejadores da educação. Num primeiro momento, para esclarecer os fundamentos da mudança. Num segundo momento, para romper com as resistências que ainda permanecem. Diante desse contexto geral da educação em Mato Grosso, é que passamos a questionar como tem sido realizado o ensino de história nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Rondonópolis. Quais aspectos da formação continuada dos professores de história têm sido abordados no Cefapro desse mesmo município?

Para respondermos a essas indagações, foi realizada uma pesquisa durante o primeiro semestre de 2009 entre professores de história das 32 escolas estaduais do município. Tal levantamento de dados indagava dois pontos primordiais: as necessidades de formação continuada para o ensino de história no contexto atual e dados gerais sobre formação inicial e tempo de experiência no magistério.

Com base nos resultados da pesquisa, podemos constatar que a maioria dos professores tem um tempo médio de experiência de cinco a 10 anos, com um número significativo de professores com menos de cinco anos de experiência, principalmente entre aqueles que têm contratos temporários. Contudo, independentemente do tempo de atuação profissional, 97% dos professores citam como principal necessidade de formação continuada aspectos referentes à metodologia de ensino, com destaque para

as variadas técnicas de ensino que integram a história com outras disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. Apenas 3% dos professores citam o aprofundamento dos temas de ensino como pontos a serem discutidos na formação continuada, e nestes casos apontam a história regional como o conteúdo de menor conhecimento.

Diante de tais fatos, nós professores formadores em história elaboramos duas propostas de formação continuada a serem ministradas na sede do Cefapro em Rondonópolis como Grupo de Estudos do Ensino de História (GEEH). Além desses grupos, foram trabalhadas outras propostas para atendimento à demanda de formação nos demais municípios do polo e acompanhamento e mediação do Projeto Sala de Professor – que, no entanto, por necessidade de delimitação, não serão aqui discutidas. O primeiro GEEH tinha como objetivo apresentar alguns caminhos metodológicos e técnicas para o ensino de história num processo de (des)construção do conhecimento de forma interdisciplinar. O segundo propunha um aprofundamento dos temas e conteúdos da historiografia mato-grossense tão pouco estudada e ensinada em nossas escolas.

Apesar de 70% dos professores de história terem respondido à pesquisa, apenas 15% destes frequentaram o GEEH oferecido no Cefapro. Contudo, tivemos uma grande participação de professores de outras áreas do conhecimento nesses mesmos encontros.

Durante a realização do GEEH, o que ficou mais evidente, e que já havia sido indicado na pesquisa, foi o tempo de experiência no magistério, que variava entre o primeiro ano e não excedia os oito anos. Era exatamente esse grupo de professores que mais estava preocupado com a melhoria do seu *métier* de trabalho. Para estes, era muito presente a insuficiência de sua formação inicial. Tal fato não é nenhuma novidade e podemos observar nas pesquisas realizadas desde os anos 1970, 1980 e 1990, que constataram “nos processos de formação de professores a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio” (Fonseca, 2003, p. 60).

Tal sistema de formação tem se mostrado inadequado para as necessidades da educação básica atual, pois o exercício da docência exige o domínio na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de

educação. Tais saberes docentes são construídos ao longo da vida do sujeito e envolvem: o conhecimento específico da disciplina, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos e os saberes práticos da experiência.

É nesse arcabouço de saberes que devemos situar o próprio “fazer histórico”. Para Karnal (2008, p. 08), “ensinar história é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica”.

Por objeto em si, o autor refere-se ao próprio campo da pesquisa historiográfica, que tem se ampliado em diferentes aspectos: os temas da pesquisa para o que antes era marginal (mulheres, família, cotidiano, pessoas comuns etc.), os documentos para tudo que é fruto da produção humana ou que com esta estabeleceu uma relação (imagens, objetos, vestuário etc.) e a relação cada vez maior entre as diferentes ciências na busca da interpretação dos fatos históricos. A ação pedagógica insere-se sobre a concepção que cada sociedade tem de educação escolar. Assim, as diretrizes, os princípios pedagógicos, os valores a serem transmitidos, as competências e capacidades visualizadas, a seleção de conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os conceitos fundamentais, as estratégias de trabalho e as propostas de intervenção do professor estão pautadas, atualmente, no princípio maior que relaciona a educação à prática social do aluno, ao mundo do trabalho e à formação para a cidadania. O ensino de História deve primar por um constante estudo de sua área de conhecimento, bem como de saberes pedagógicos e didáticos. É preciso que o professor tenha clareza do que e como ensinar.

O que ensinar em história? Tendo como referência a concepção de educação da escola básica, em Mato Grosso o ensino de História não deve se restringir à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas deve comprometer-se a articular o conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua vida, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade. Como afirma Schmidt (2008, p. 57):

O professor de história pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias: o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germe do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar os problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, e cada aula de História, temas em problemáticas.

Podemos notar pela citação a prioridade dada “aos meios básicos para constituir competências cognitivas e sociais”, com ampla abordagem em documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Orientações Curriculares para Educação Básica em Mato Grosso. Entretanto, se há um consenso dessa necessidade, o mesmo não ocorre com a seleção de conteúdos e o enfoque teórico metodológico do que se deve ensinar.

Isso porque, diante de tantos conhecimentos que foram socialmente elaborados e que as diversas ciências consideram necessárias para o exercício da cidadania, o professor vê-se preocupado com o que ensinar – pelo menos aqueles que se sentem angustiados com o rosto de tédio dos alunos. Principalmente quando, a cada ano no magistério, repete-se como os portugueses “descobriram o Brasil” e, em uma buliçosa turma, algum aluno, ou o próprio professor, questiona-se sobre a validade de tudo aquilo. Portanto, sem uma reflexão sobre a mudança contínua e as permanências necessárias, a atividade do professor torna-se insuportável ao longo dos anos. Para Karnal (2008, p. 11), “continuar descobrindo coisas em nossa área pode ser uma forma de diminuir bastante esse desgaste. Ler, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissional e pessoalmente podem ser caminhos para atenuar esse desgaste”. Esse tem sido o caminho escolhido por nós. Temos consciência de que qualquer prática em sala nasce de uma concepção teórica.

Enquanto professores de História, e formadores de outros professores da disciplina, temos clareza de que, diante da diversidade de enfoques teóricos metodológicos, optamos pela “história problema”, ou “história integrada”, como alguns autores costumam denominá-la. Nessa perspectiva, a seleção dos conteúdos tem como base uma noção mais ampliada de currículo escolar assumida na política de educação do Estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, a preocupação não é a quantidade de conteúdos a serem trabalhados. A preocupação está em envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno. As atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo. A relação com o mundo cultural do aluno não significa banalização do conhecimento científico, nem aula de atualidades informativas. Informação não é educação.

A proposta pedagógica assumida pelo Estado de Mato Grosso tem um compromisso implícito com a historiografia contemporânea ao produzirem o conhecimento histórico escolar com especificidades e particularidades. Assim, o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. São com esses pressupostos teóricos que o professor de história tem que trabalhar nas escolas mato-grossenses. Mas isso não é tudo. Ao optarmos pelo ensino a partir de eixos temáticos e diante da complexidade do objeto de conhecimento que devemos ensinar, é imprescindível que pratiquemos cotidianamente a interdisciplinaridade. Isso não significa excluir disciplinas ou introduzir outras, mas deve ser um compromisso com a mudança da prática escolar.

Concluindo, a formação deve ser contínua entre os professores. Mas ela deve significar não apenas resultados para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, ela tem que se transformar em resultados concretos no sistema educacional de Mato Grosso. Para o historiador que assumiu o seu ofício enquanto educador, é importante a consciência das reais necessidades formativas de sua profissão, “encaminhando o seu trabalho no sentido de aprofundar a reflexão teórica do conhecimento histórico e associá-lo as pesquisas educacionais” (Pinsky, 2004, p. 77). “O historiador que faz opção por formar professores de história deve ter consciência de tudo isso, e partir sempre do que é mais óbvio: o outro é ele mesmo!” (Fonseca, 2003, p. 77).

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 04 mar. 2009.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONSECA, S. G. *Didática e Prática de Ensino de História*. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: Seduc, 2000.

_____. Portaria n. 07. Secretaria de Estado de Educação – Seduc/GS/MT – *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso*. 07 jan. 2004.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Porto: Porto Editora, 1993.

PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano em sala de aula. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido em: 27 maio 2010

Aceito em: 27 jun. 2010