

A DINAMICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO



MILTON MELO DOS REIS FILHO¹

Resumo

Este artigo traz para o debate uma análise acerca do trabalho do professor formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, objeto de nossa investigação. Nessa perspectiva, consiste em realizar uma abordagem sobre a dinamicidade do trabalho do formador na formação continuada dos professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir de três pontos basilares: O trabalho do professor formador; Desafios da formação continuada em História e a Política de formação continuada. O artigo se inscreve numa perspectiva inovadora e original, pela sua relevância do ponto de vista da literatura da área educacional, pois ainda há carência de pesquisa do tema com foco no trabalho do formador, em especial quando se trata de experiências a partir do lócus da formação continuada, como é o caso dos professores de História da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que participam das formações na DDPM. Espera-se, sobretudo, que esta contribuição possa suscitar novas reflexões para o campo educacional, abrindo caminhos para a compreensão da teoria e prática e a construção de novos projetos de formação que considerem e respeitem as especificidades e as condições necessárias para suas execuções.

Palavras-chave: Trabalho; Desafios; Formação; Política de Formação.

Abstract

This article brings to the debate an analysis about the work of the teacher trainer of the Division of Professional Development of Teaching - DDPM, object of our investigation. In this perspective, it consists of carrying out an approach on the dynamics of the trainer's work in the continuing education of History Teachers of Elementary Education Final Years, from three basic points: The work of the teacher trainer; Challenges of continuing education in History and the Policy of continuing education. The article is part of an innovative and original perspective, due to its relevance from the point of view of educational literature, as there is still a lack of research on the topic with a focus on the work of the trainer, especially when it comes to experiences from the locus of education continuing, as is the case with history teachers from the Manaus Municipal Education Department who participate in the DDPM training. It is hoped, above all, that this contribution may give rise to new reflections for the educational field, opening paths for the understanding of theory and practice and the construction of new training projects that consider and respect the specificities and conditions necessary for their execution.

¹ Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa MYTHOS: Humanidades, Complexidades e Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: reis5.filho@gmail.com



Keywords: Work; Challenges; Formation; Training Policy.

Introdução

Este artigo traz uma análise acerca do trabalho do professor formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, objeto de nossa investigação. Trata-se de uma abordagem sobre a dinamicidade do trabalho do formador na formação continuada de professores, mais especificamente com professores de História que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na educação de modo geral, buscando revelar, para além da dinamicidade, as condições reais de trabalho do professor formador, os desafios da formação continuada em História e a política de formação continuada no município de Manaus.

Sabe-se que a formação continuada tem seu amparo legal na Lei. Mas o que interessa nesse momento é a prática. Ou seja, como essas leis que mudaram o rumo da educação brasileira têm sido colocadas em prática? Aqui o foco não é a legislação, mas o esforço de compreender que o discurso diz uma coisa e a prática docente outra. Nesse sentido, alguns elementos são fundamentais ao tratar da formação continuada, um deles é a não separação entre pesquisa e ensino. O professor na sua formação tem que ser atendido nessas duas vertentes. Ele precisa ser um excelente professor, mas ele precisa, também, desenvolver pesquisa acadêmica.

A Pesquisa acadêmica é indispensável ao professor porque ela tem a intenção de produzir conhecimentos, de refinar conhecimentos e, também, refinar a forma de atuar do professor. É muito importante que o professor em sala de aula adquira o hábito de pesquisar e, também adquira o conhecimento disciplinar para isso. É imprescindível que o professor esteja ligado, exerça o papel de pesquisador na comunidade onde a escola está inserida. Sobretudo, mediar esse conhecimento da disciplina que ele atua para a realidade do seu aluno, para não distanciá-los de uma realidade que eles transitam cotidianamente.

Os professores da educação básica produzem as aulas com metodologias e técnicas inovadoras com a expectativa de suprir as necessidades básicas de suas práticas e práxis na sala de aula. Nesse processo produtivo, o coração e a mente do professor formador parecem carregar sobre suas responsabilidades suas próprias formações. Funcionam como agente cultural cujas formas e significados mutantes refletem o conflito e as mudanças históricas no qual a política de formação continuada é inscrita com especial clareza.

O trabalho do professor formador



Ser professor formador é, antes de tudo, um grande desafio, porque sobre o fazer pedagógico recai a responsabilidade de pensar o início e o fim de cada formação, da administração de um fluxo de formação continuada.

A começar pelo procedimento inicial que envolve a realização de um diagnóstico, projeto formativo ou ementas e parcerias. A fase pré-formação - é dedicada ao estudo individual, estudo em grupo, produção formativa e logística. A formação - é o momento em que se realiza o encontro formativo, na maioria das vezes, de modo presencial, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. Após esses primeiros momentos seguem o procedimento pós-formação que implica na verificação dos resultados da formação, a autoavaliação, os instrumentos de acompanhamento como diários, fichas e a socialização de práticas formativas que é a coroação do ano letivo, porque é nesse momento que se oportuniza a socialização de trabalhos e experiências realizadas durante o ano letivo e que, de certo modo, nasceram a partir de um momento formativo.

Por fim, as ações contínuas de formação nas quais o professor formador age com primazia nas questões de avaliação, relatórios, sala virtual, formação do formador e desdobramentos das formações. Quanto aos desdobramentos formativos é importante destacar que, a cada ano, há um estreitamento de relação entre professor formador e professor cursista, gerando sobremaneira formações para demandas específicas da escola ou na escola. Em 2019, por exemplo, 18 atendimentos dessa natureza foram registrados².

Tudo isso, com o intuito de levar ao professor em formação possibilidades para contribuir em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, seus alunos possam se compreender como um agente da história, sobretudo dominar os elementos constitutivos do saber histórico, fazer as relações, compreender as rupturas e permanências, construindo um diálogo com o passado, aprendendo assim a pensar historicamente, questionando e interpretando os documentos.

Isto remete a imaginar que os saberes profissionais dos professores, de acordo com Tardif (apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286), “são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano”. Sobre esta questão, este mesmo autor acrescenta como sendo:

uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro

² Cf. Relatório de Avaliação Formação Continuada/2019.



ser humano, no modo fundamental da interação humana (TARDIF, 2007, p. 8).

É nesta interação que a organização do trabalho na escola se estrutura. Nesse intento, o trabalho do professor formador deve estimular os professores cursistas ou professores em formação, a analisar o cotidiano da sala de aula e discutir com seus pares as questões pedagógicas, sociais e políticas. Sobre esta preocupação, Imbernón delinea o seguinte quadro:

“Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância” (IMBERNÓN, 2004, p. 52).

O trabalho do professor de História assim como dos professores de outros componentes curriculares requer constantes aprendizados, entre os quais se faz presente a transposição didática, ou seja, a arte de transformar a teoria e a prática pedagógica numa atividade docente prazerosa e com mais proximidade da realidade que envolve o aluno. Ou ainda “a relação entre o conhecimento produzido na Academia e o conhecimento desenvolvido pelo universo escolar” (SANTOS, 2013, p. 01). Nessa mesma linha compreensiva Circe Bittencourt, afirma que:

[...] a história e as demais disciplinas escolares, a organização curricular, a carga horária, a divisão em áreas do conhecimento (humanas, exatas, etc.), educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio fazem parte de um sistema educacional que mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento - o conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2005 p. 35).

Bittencourt defende um conceito amplo de conhecimento histórico no qual o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição didática de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. Para esta autora “a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais” (BITTENCOURT, 1998, p. 25).

Isto significa empenho e dedicação do professor para absorver metodologias e estratégias contemplativas e satisfatórias aos alunos do tempo presente, mergulhados numa era digital, cada vez mais desafiadora. É o professor quem transforma o saber a ser



ensinado em saber aprendido, e essa ação é fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Aqui se instala uma nova ambiência em que professores e alunos buscam novos entendimentos no que concerne ao ensino e aprendizagem. Trata-se de uma ambiência em que o trabalho compreende a transposição didática como:

[...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos. [...] Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução. [...] (SCHIMIDT, 2009, p.35).

Nesse intento, o trabalho do professor passa a ser objeto de preocupação que vai desde o sentido do trabalho, enquanto sujeito que vive do trabalho às novas descobertas e possibilidades de sua ressignificação nesse mundo por meio da educação, onde se configura a importância da formação continuada como espaço de reflexão, de pensar a educação, a prática e a práxis docente num processo de transformação, de humanização do sujeito que trabalha nesta área. Nessa perspectiva, compreender a importância da transposição didática dos conteúdos e dos procedimentos historiográficos para um bom ensino da História é imprescindível ao professor que deverá estar atento e atualizado as pesquisas sobre a didática da história, por conseguinte a formação continuada dos professores contribui para a melhoria na qualidade da educação.

Este tem sido o exercício contínuo do professor formador que lida com a formação continuada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – DDPM/SEMED. No caso do componente História, esta preocupação é socializada entre dois formadores, que buscam oferecer uma estrutura razoável durante cada formação. Nesse sentido realiza-se um planejamento prévio que envolve desde material de expediente, de uso pessoal como papel higiênico, copos descartáveis, a alguns gêneros alimentícios, como bolachas, pão, café, açúcar, manteiga, suco, leite, que auxiliam a oferta de um pequeno lanche, durante as formações. É importante frisar que esta estrutura não é concedida pelo poder público. Mas são os professores formadores, que se organizam junto aos seus pares e articuladores, para oferecer o mínimo possível aos professores em formação.

Este jeito próprio de conduzir o trabalho e carregar sobre suas costas algumas demandas tornou-se mais complexo e mais difícil e, portanto, tem exigido maiores níveis



de profissionalização associados às modificações de seus saberes profissionais e de suas condições de trabalho, Torres (1995, p. 121), chama a atenção para o fato de que a “falta de precisão do que se entende por maiores níveis de profissionalização docente e questiona sobre quais seriam as modificações hoje exigidas no plano do saber profissional e das condições de trabalho”. A fala dessa autora interpela a trazer para discussão e estudo as relações e as dificuldades do trabalho do professor que lida com a formação continuada de seus pares, seja em relação à emergência de saberes necessários ao professor formador, seja em relação às condições institucionais para um trabalho docente tão específico e complexo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mizukami (2006) destaca que, se os professores vêm ocupando posição central nas atuais reformas da educação, “os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais”. Para esta autora, “novas tarefas e novos desempenhos são exigidos dos formadores” (MIZUKAMI, 2006, p. 6).

Desse modo, compreender o trabalho do professor formador implica compreender a docência como um processo de constituição e identificação profissional e que envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais e as formas de viver e praticar à docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto institucional.

Há que considerar que muitos desses professores dependem do transporte coletivo para chegarem ao espaço formativo, o que inviabiliza tomar café antes da sua chegada à formação, sendo de suma importância a oferta de um pequeno lanche no intervalo da formação.

Na contemporaneidade, a sociedade projeta sobre os professores e as escolas expectativas e missões que jamais serão capazes de cumprir. “Na escola os professores desenvolvem a sua profissão e procuram responder aos reptos da mais complexa das atividades profissionais que, muitas vezes, é reduzida ao estatuto de coisa simples e natural” (NÓVOA, 2002, p. 254).

No entanto, “estes profissionais estão consciencializados que a escola é um lugar de encontro(s) onde não há sábios absolutos: há homens [e mulheres] que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1975, p. 116). Comungando desta perspectiva, entende-se que o exercício da profissão deve alicerçar-se em saberes científicos, mas recusando saberes meramente instrumentais, imutáveis e estáticos.



Desafios da formação continuada em História

A formação continuada em História nasceu de um Programa denominado Tapiri, com a possibilidade de disponibilizar ao professor o adquirir e o exercitar uma prática investigativa, em que ele possa pesquisar e ampliar o seu campo teórico conceitual, com uma atitude de professor pesquisador encontrando espaço para falar de suas inquietações em um diálogo vivo e dinâmico, com a sua prática educativa. (PROGRAMA TAPIRI, 2014). Nesse sentido, o espaço da formação continuada é onde acontecem os encontros formativos e se instala reflexões, inquietações, angústias e falas sobre o cotidiano e o trabalho na escola, numa ambiência em que professores em formação e professor formador atuam como protagonistas de um processo de melhorias contínuas no que se refere ao desenvolvimento de novas metodologias e estratégias no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Aqui ganha destaque o Programa Tapiri porque busca inspirar-se nos princípios da qualidade e eficiência. Para tanto, foca-se no conhecimento pedagógico do conteúdo; em metodologias que promovem a aprendizagem ativa do professor; no trabalho colaborativo; no alinhamento ao currículo e na duração prolongada (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, Jun. 2017).

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2017), o programa de formação leva em consideração as políticas educacionais, o contexto da escola, o Conhecimento x Experiências x Necessidades do docente, pesquisas científicas e coerência entre os aspectos (ações e alinhamentos). Nessa perspectiva, se pensou o projeto de formação continuada do ensino fundamental anos finais para o ano de 2020, uma formação continuada que tem como desafio e possibilidades no contexto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e ao Referencial Curricular Amazonense - RCA nos Anos Finais do Ensino Fundamental, cujo objetivo, visava compreender a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Referencial Curricular - RCA para o desenvolvimento de estratégias de Formação Continuada junto aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Mas sobre o ano de 2020, outros desafios foram lançados. A instalação de uma crise sanitária proveniente da pandemia da COVID-19 inaugura o novo contexto no cenário da educação brasileira. A este novo contexto, o professor se vê mergulhado a priori no campo das incertezas, das imaginações, de uma vida e trabalho em que as condições dadas não traduzem a sua realidade. Em meio ao trabalho professores, alunos,



famílias dividem momentos das perdas, do medo e da difícil tarefa de conduzir vida e trabalho. Instala-se no meio educacional o cenário das dificuldades, dos obscuros caminhos que deveriam ser seguidos. Mas, é neste cenário das incertezas que o professor buscou sua reinvenção, sua efetiva participação nas *lives*, nas formações on-line, no estudo em relação aos aplicativos que eles interagem numa dinâmica de superação, parece haver a antecipação daquilo que as próprias formações continuadas já haviam anunciado, a educação 4.0, que designa a abordagem educacional e o conjunto de estratégias que seriam desejáveis para contemplar as necessidades da chamada Quarta Revolução Industrial³.

Sabe-se que no Brasil, a contradição social é imensa. Este quadro situacional acaba distanciando as pessoas do bem comum. É necessário entender que a humanidade é uma só, e o bem-estar social deve ser universal. O elemento complexo desta história é ver como os espaços que deveriam ser dedicados para o desenvolvimento intelectual e criativo, como as universidades, por exemplo, não atendem a este propósito. Ainda é poucos jovens que têm acesso à universidade, em especial às públicas. E a maioria que possui, não desenvolve o desejo de ter contato com outra realidade. Diante deste cenário, vislumbra-se a seguinte conclusão: a de viver o colapso do sistema educacional e a educação mais valiosa surge da verdadeira interação humana.

Urge-se romper com os muros e valorizar as pessoas, não subestimá-las. A educação, atualmente, é utilizada para interesses individuais e não coletivos. O debate central recai sobre se, deve-se pensar em um projeto onde todos os jovens, com diferentes realidades, tenham o espaço para exercer a criatividade e interagir, ou se continuam em um mundo de espetáculos e imagens que só reproduz o que é imposto. Aqui está a importância da formação continuada, porque por meio dela, professores poderão repensar suas vivências e práticas educativas em que seus próprios pensamentos e de seus alunos só serão libertos pela verdadeira interação humana. Discutir o ensino de história, hoje, “é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2008, p. 15).

Há que reconhecer as mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX, articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de

³ Educação 4.0 é um termo cunhado por Klaus Schwab para descrever toda esta nova geração de avanços tecnológicos que se presencia e que estão se integrando para constituir a próxima onda de inovação, a chamada Quarta Revolução Industrial.



uma forma mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolas e na indústria cultural, o que torna necessário, cada vez mais, a importância do diálogo sobre a produção e as relações entre universidades e ensino básico.

Trata-se de uma vivência que exige de certo modo uma prática reflexiva. Por isso, é importante pensar que ao mesmo tempo em que o professor atua, ele também está se avaliando. Ele precisa estar constantemente fazendo reflexões sobre a sua ação e o momento da sua ação, de modo que ele possa entender o tempo inteiro com efetividade tudo aquilo que está acontecendo na sala de aula, os resultados do que ele realiza na sala de aula. Isto precisa estar inserido na formação docente.

É importante dizer, que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas. São elas que vão orientar as práticas cotidianas do professor. Elas sempre estarão produzindo alguma filiação teórica. Isso pode acontecer de forma inconsciente ou de forma ignorada. Ninguém nasce sabendo, é preciso que esses professores sejam orientados. E eles, por sua vez, exercitem isso na sua própria formação. É nesse contexto que a formação continuada tem seu lugar de primazia.

Precisa-se saber que as mudanças sociais e mudanças na escola ocorrem constantemente. Diante disso, torna-se pertinaz questionar: como os professores estão em processo de formação? É fundamental saber que a escola não é uma instituição separada do restante da sociedade. Portanto, tudo o que acontece na escola vai refletir na comunidade. E o contrário também é verdadeiro.

Em meados da década de 1970 do século XX, temos uma proposta de universalidade na educação. A educação passa a ser o direito de todos. Porém, no primeiro momento só a educação básica (Anos Iniciais e Anos Finais). Hoje, até o ensino médio por meio da lei, contempla a universalização da educação. Isto trouxe consequências na mudança de perfil do aluno. Ou seja, a escola anterior era ainda uma escola muito elitizada.

Hoje, cabem outras reflexões. A partir do momento em que se universaliza a educação, quais foram as medidas tomadas em relação ao aluno? Será que a escola também passou a acolher mais? Será que a escola acolhe mais as demandas? Será que ente outras demandas, os cursos de licenciaturas, por exemplo, têm acompanhado essas transformações? Isso traz mudanças no currículo? Se existem alunos com deficiências na escola, esses currículos atendem esses alunos? Como é que as licenciaturas têm trabalhado isso?



Nos tempos atuais, os professores vivem um novo contexto, que exige o desafio de introduzir para os alunos as novas tecnologias, cuja intenção é a de incluí-los nesse mundo. Só que muitos desses professores que estão em sala de aula, não têm muito contato com os aparatos tecnológicos, diferente de muitos jovens que não tem tanta dificuldade para isso, são jovens que sabem lidar com a tecnologia, nasceram no mundo digital, ao contrário de alguns professores. Como é que isso tem sido trabalhado? É só a exigência do uso da tecnologia? E A formação desses professores? Ela está incorporando isso? E, em relação aos temas transversais, como está sendo trabalhado? A formação docente tem dado conta disso?

Nunca é demais lembrar que na educação vive-se sempre num campo de disputa. A formação docente é sempre algo a ser disputado, a ser conquistado, porque no fundo está ligada a um projeto de sociedade, a um projeto de escola e a um projeto de formação de indivíduos.

Outra questão que deve se dar conta ou pelo menos refletir sobre isso. É o fato de que a escola e a formação docente estão ligadas a momentos históricos e a grupos sociais. Então, cada momento histórico e cada grupo social tem um projeto de sociedade diferente, inserido nesse projeto de sociedade diferente está à escola que deve cumprir uma determinada função. Contudo, tanto a formação docente quanto a escola estão ligada a esses grupos, a essa forma de pensar, a esse momento histórico.

A formação docente precisa o tempo inteiro ser questionada. O exercício de reflexão sobre como se está formando os professores que formarão os seus alunos, precisa estar o tempo inteiro sendo tensionado, se perguntando, inquieto com essas questões.

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Sobre esta reflexão Oliveira & Serrazina (2002, p. 01) chamam a atenção nos seguintes termos:

“A expressão ‘prática reflexiva’ aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas” (OLIVEIRA & SERRAZINA, 2002, p. 01).

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. “Há, através das



práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor” (OLIVEIRA & SERRAZINA. 2002. p. 06).

O professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão é necessária, mas, não basta. Na verdade, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação; mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a ação, procurando defender-se das críticas e justificar-se (OLIVEIRA & SERRAZINA. 2002).

Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.

Política de Formação Continuada

Em relação à formação continuada de professores de História na DDPM, esta ocorre atendendo a uma política definida, caracterizada como desafios, que exige da equipe de gerência e formadores algumas decisões, a saber: delimitar público conforme critério estabelecido; ampliar articulação entre Gerência de Formação Continuada (GFC), Divisão Distrital Zonal (DDZ) e Escola por meio de recurso de comunicação e ações cooperativas; garantir atendimento a demanda de rede por meio de estratégias eficazes; garantir público de formação; garantir carga horária de formação; dificuldade de proximidade com o professor e a escola e volume de demandas da rede.

A formação continuada é uma demanda prioritária da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. É uma das ações que compõem o Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação da DDPM/SEMED que, conforme o Decreto nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013, em seu Art. 39, inciso I diz que à DDPM compete: I) Elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal. II) Desenvolver pesquisas, promover e divulgar a produção científica dos profissionais da educação municipal; IV) Definir linhas de ação pedagógica para realização de eventos como seminários, simpósios e fóruns realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Por meio das várias ações, busca-se, também, socializar práticas docentes resultantes das reflexões pedagógicas realizadas nos encontros das diversas estratégias de formação continuada promovidos pela DDPM, além de propiciar um intercâmbio de experiências pedagógicas



e diálogos com professores, pedagogos, gestores, formadores e pesquisadores de suas práticas no cotidiano da educação pública municipal de Manaus.

Pedro Demo (1992), ao discutir a formação continuada de professores da educação básica coloca que esta é uma questão estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia. Para ele “a qualidade da educação, profundamente vinculada à valorização profissional, de modo geral ocupa a posição de estratégia primordial de desenvolvimento” (DEMO, 1992, p. 23). O professor, segundo este autor, torna-se:

“O formador principal da capacidade de desenvolvimento na sociedade e na economia, ligando-se, mais que a produtos do conhecimento, ao processo de construção da competência propedêutica do conhecimento. É peça-chave do descortino do futuro. Precisa estar à frente dos tempos, para lhes sinalizar a rota (DEMO, 1992, p. 36).

A qualidade de ensino, sob este viés, é definida pela qualidade da formação do professor e este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sociedade, contexto onde as políticas educativas são geradas. A formação continuada da DDPM estrutura-se por meio de projetos de formação continuada lideradas pela Gerência de Formação Continuada - GFC, que compreende as Oficinas em Serviços – OFS, a Tutoria Educacional e a Rede Colaborativa e pela Gerencia de Tecnologia Educacional – GTE.

Na realidade são frentes formativas que desenvolvem a formação continuada mediante atividades de estudos e pesquisas, planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes, alicerçando-se na reflexão teórico-crítica, considerando os determinantes sociais mais amplos e suas aplicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional. É importante destacar que essas frentes formativas, a cada ano, vêm se potencializando como instrumentos substanciais, tornando-se principais combustíveis da disseminação de conhecimentos, em especial nas questões que envolvem teoria e prática docente, exercício contínuo e necessário para a uma transposição didática qualificada.

A Rede Colaborativa de Formação Continuada abarca o Polo de formação continuada, ou seja, um grupo de trabalho que vem desenvolvendo múltiplas articulações, parcerias formativas, pesquisas e produção científica. E o conceito de rede colaborativa pressupõe uma estreita relação e diálogo com os sujeitos envolvidos no processo formativo e propõe a superação das distâncias entre formador-professor, formação-realidade da escola, teoria e prática. Nesse sentido, torna-se visível a ideia de que a



formação continuada se faz entre sujeitos de saberes e de produção, conceitos que já se trabalha quando se dá o lugar ao protagonismo do professor, pedagogo, gestor. Nessa ambiência, busca-se desenvolver estratégias de socialização desses saberes e fazeres.

Considerações Finais

A temática aqui desenvolvida é, sem dúvida, de relevância do ponto de vista da literatura da área educacional, pois ainda há carência de pesquisa do tema com foco no formador, em especial quando se trata de experiências a partir do “lócus” da formação continuada, como é o caso dos professores de História da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que participam das formações na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

Este estudo revela que a formação continuada de professores é um campo de grande evidência de estudos, discussões e transformações nas últimas décadas. Essa realidade está pautada na vasta literatura sobre esse assunto. Portanto, trata-se de um campo fértil e produtivo para a revelação e consolidação de novas teorias.

É certo que ainda há, no caso brasileiro, um grande gargalo da educação, traduzindo os estudos de formação continuada de professores como um compensatório da formação inicial inadequada. É justamente esta realidade que justifica a tentativa de aproximar a universidade e a escola numa perspectiva do diálogo interdisciplinar, da construção de saberes e compartilhamento de experiências, ideias ancoradas na teoria e prática.

Com esta ação investigativa em relação ao trabalho do professor formador é possível apontar que ele, é de fato aquele profissional que exerce uma ação de formação continuada em diferentes espaços e em diferentes modalidades de ensino. Não se pode negar que a institucionalização da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério como Centro de Formação Permanente e Continuada representa um importante passo no apoio pedagógico aos professores e sociedade em geral. Sobre este desafio, a luta é permanente.

Com este estudo, é possível dizer que o formador tem um papel imprescindível para melhoria contínua do trabalho docente. Porém, sua atuação de maneira adequada depende tanto da política pública do Estado quanto da primazia pelo perfil, pelas atribuições coerentes e pela consolidação gradativa das competências técnica, política, ética e estética do formador.



Por fim, a formação continuada opera-se na perspectiva colaborativa onde sua concepção é a reflexão da prática em diálogo permanente com as novas concepções de ensino-aprendizagem mediados por abordagem interdisciplinar; um público formado de professores, pedagogos e gestores da rede, cujo diferencial implica nas estratégias formativas que possibilitem o estudo e discussão de temáticas relevantes do cotidiano do professor e da educação, sempre visando o maior alcance.

Submissão: Texto póstumo cedido pelos familiares do autor.

Data de Aceite: 02/03/2021

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, Ago. 2007.

BITTENCOURT; Circe Maria. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo. Ed Cortez, 2005.

BITTENCOURT; Circe Maria. **O saber histórico em sala de aula: Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.** Circe Bittencourt, 2 ed, São Paulo. Ed Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. **Formação de professores básicos.** Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Porto: Edições Afrontamento, 1975.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** Revista E-Curriculum. São Paulo, v. 1, n. 1. dez-jul, 2005-2006.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, I; SERRAZINA, L. (2002). **A reflexão e o professor como investigador.** In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.

SANTOS, Luciana Souza. **A noção de transposição didática e o bom ensino de História.** Rio Grande do Norte: XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH, 2013.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula - O saber histórico na sala de aula** (org) BITTENCOURT, Circe, São Paulo, Ed Contexto, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Módulo I - Apresentação**. Manaus: GFC/DDPM, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de formação continuada Tapiri**. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Manaus, 2014.

TORRES, R.M. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papyrus, 1995.

