



PROFHISTÓRIA

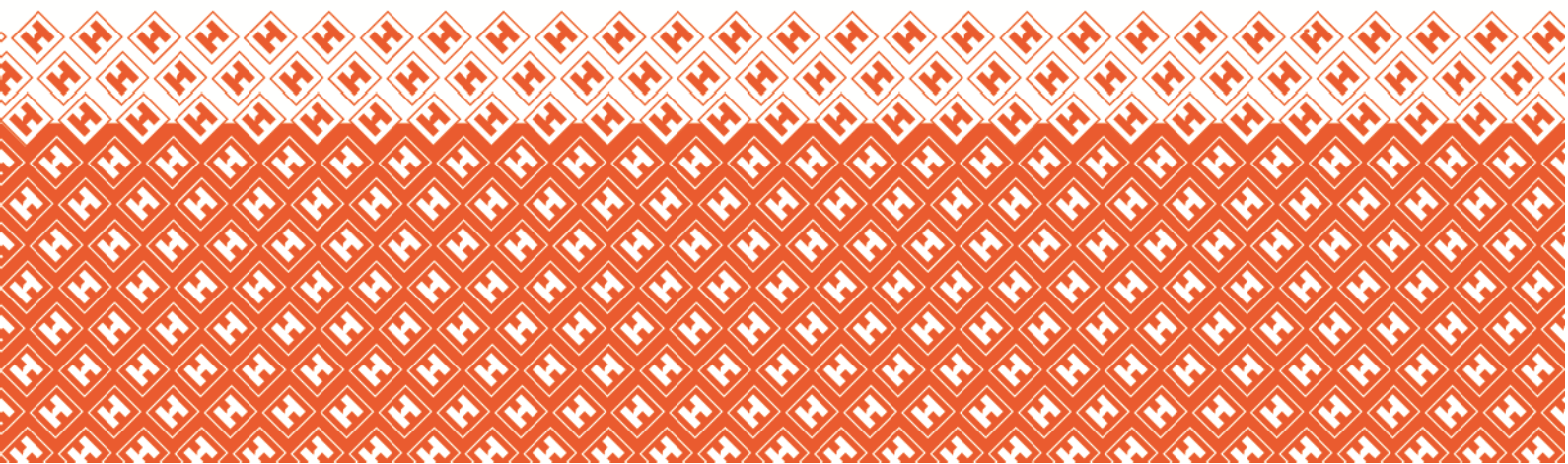
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FÁBIO DOS SANTOS TEIXEIRA

**Formação Continuada de Professores de História Versus
Expectativas dos Docentes que Atuam no Ensino Médio**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Junho/2022



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/Uesb

Fábio dos Santos Teixeira

**Formação Continuada de Professores de História Versus Expectativas dos
Docentes que Atuam no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Dr^a Maria Cristina Dantas Pina

Vitória da Conquista - Bahia

Junho de 2022

T266f

Teixeira, Fábio dos Santos.

Formação continuada de professores de história versus expectativas dos docentes que atuam no ensino médio. / Fábio dos Santos Teixeira, 2022.

142f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria Cristina Dantas Pina.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 114.- 119

I. Formação continuada de professores – Professores de história. 2. Ensino de história – Saberes e práticas no espaço escolar. 3. Produto educacional – Ensino médio. 4. Plataforma interativa. I. Pina, Maria Cristina Dantas. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

D 371.1

CD

FOLHA DE APROVAÇÃO**Fábio dos Santos Teixeira****Formação Continuada de Professores de História Versus Expectativas dos Docentes que Atuam no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Data da aprovação: 07 de junho de 2022.**Banca Examinadora:**

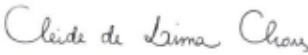
Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina (Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 


Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira
Instituição: UFRN

Ass.: 

Profa. Dra. Cleide de Lima Chaves
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima
Instituição: UESB

Ass.: 

DEDICATÓRIA

Dedico os esforços e frutos deste trabalho:

Aos meus pais Valmir Soares Teixeira e Nenide dos Santos Teixeira, que nunca puderam usufruir do direito à escolarização, mas sempre acordaram de madrugada, no sentido prático e figurado do termo, labutavam o dia inteiro, debaixo do sol escaldante do sertão, se deitavam exaustos da labuta cotidiana, mas esperanças por dias melhores e se dedicaram com todas as suas forças e poucos recursos para me preparar para disputar um lugar entre os existentes, através da educação escolar, na escola pública, me orientando para cultivar valores tão caros como a solidariedade, honestidade, perseverança, coragem, altivez e sensibilidade para entender e amparar os outros.

À minha esposa, Zuleide Maria Firmino Teixeira, que sempre caminhou comigo, principalmente quando mudei os rumos da trajetória, mas sobretudo nesses dois anos por suportar minhas ausências, apoiando minhas decisões, inclusive as mais malucas. Ela certamente não irá se conformar apenas com essa dedicatória. O caminho da compensação parece ser longo, mas prazeroso: deu praia, partiu litoral!

Ao meu irmão, Frâncio dos Santos Teixeira, com quem vivi os melhores dias da infância. Partilhamos ideais e valores semelhantes e projetamos um futuro com dias melhores para todos.

À minha avó materna, Cândida Alves dos Santos, que me acolheu e me proporcionou a condição de continuar meus estudos na cidade, quando meus pais ainda viviam no campo. Ela é a figura representativa da mulher sertaneja, que luta pelos seus com todas as suas forças. Mesmo nunca tendo ido à escola, num contexto de minimização do papel da mulher, contribuiu de forma objetiva para minha formação e acreditou na educação escolar como fonte de libertação da gente que vive do trabalho.

Aos meus alunos que me inspiram todos os dias e, com suas histórias e seus sonhos, me ensinam como deve se ensinar História de forma significativa.

Aos meus professores e professoras, que me inspiraram na escolha pela docência e pavimentaram o caminho do conhecimento e da liberdade.

Aos colegas professores e professoras que com seu ofício libertam, encorajam, orientam e inspiram pessoas na luta pela defesa de seus sonhos e convicções.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a manifestação mais completa e profunda que podemos expressar, pois envolve uma relação com o outro de reconhecimento, lealdade, admiração, amizade, cumplicidade, apoio, entrega e abnegação. Por isso, agradeço imensamente às pessoas e instituições pela contribuição que deram à mim e ao meu trabalho de pesquisa.

Agradeço a Deus, pela força constante que não me permitiu sequer pensar em desistir, nem desta empreitada e nem de outras, nos momentos de esgotamento quase total. Quando as forças humanas me faltaram, Ele esteve comigo, me indicando o caminho da retomada.

Aos professores e professoras da primeira turma do programa da UESB: Iracema, Isnara, Rita, Avanete, Belarmino, Grayce, Cleide, Jairo, Maria Cristina e José Rúbens, pelos valorosos ensinamentos e pela coragem e disposição em trazer e conduzir uma proposta dessa relevância para o interior.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, pela acolhida e pela qualidade dos estudos desenvolvidos.

À CAPES pela concessão de uma bolsa de pesquisa, sem a qual seria praticamente impossível participar do programa na condição de professor regente, sem licença para cursar a pós-graduação.

À Fabíola, secretária do programa, pelo profissionalismo e zelo com que nos tratou nesses dois anos. O serviço público ganha muito com uma pessoa tão competente e prestativa.

Ao Professor André, que nos orientou no idioma estrangeiro e agora cuidou da tradução do resumo de nossa dissertação. Um grande profissional, um ser humano fantástico.

Aos colegas, que formaram a primeira turma do ProfHistória UESB 2020/2022: Ádil, Daniela, Luciana Deise, Cilmara, Maria Rita, Augusto, Osmundo, Jane Cleide, Giovana, Iracema, Welma, Vinícius, Ângela, Luciana Rosa, Rogério, Rhanes, Nórbia e Thaís. Pelos momentos de aprendizagem fabulosos, pelo companheirismo, apoio e momentos primorosos de amizade, respeito e alegrias, mesmo em meio ao ambiente desfavorável da pandemia, contamos uns com os outros, nos apoiamos e seguimos firmes.

Aos colegas do Laboratório de Pesquisa em Ensino de História - LAPEH, pela acolhida e por me proporcionar momentos de estudos na área de ensino de História, tão ricos e alegres.

Às colegas Jane Cleide e Giovanna, que formaram comigo o trio de orientandos de Tina. Nossas reuniões de orientação foram momentos apoteóticos de aprendizagem e de apoio mútuo em meio a uma pandemia que parecia não se desfazer antes de acabar conosco.

À colega Cilmara, pela tolerância aos meus destemperos e pela parceria nas viagens e nos estudos. É uma pessoa que contribuiu e continua contribuindo decisivamente com meu crescimento profissional e pessoal.

Aos colegas da Educação Básica com quem dialogo sempre, sobre diversos assuntos, mas principalmente a formação continuada de professores, tema que estudamos e nos envolvemos em ações há um bom tempo. Eles foram e são pessoas por quem tenho uma grande estima, pelo lado profissional e pessoal. São mais que amigos, são gente de casa, que me apoiaram em outras e nesta labuta do mestrado. Minha gratidão a vocês: Lady Daiana, Elielson Teixeira, Edivalda Domingues e Maria Cristina Lima.

À Gestão do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, que passou a se chamar Colégio Estadual do Campo de Mutãs em 2022, escola em que estou lotado desde 2010, sob a direção das professoras Eurides Pereira, diretora, e Edivalda Domingues, vice-diretora. Agradeço imensamente pela cumplicidade em reconhecer a importância da formação continuada, estimulando-a por meio dos poucos recursos disponíveis, como a flexibilização dos horários, para que eu pudesse desenvolver os estudos, já que não consegui licença.

Aos colegas que participaram da pesquisa respondendo aos questionários prontamente, minha gratidão e admiração pelo grande trabalho que desenvolvem no Ensino de História.

Aos gestores e gestoras dos colégios em que desenvolvi a pesquisa, pela acolhida e disponibilidade em auxiliar.

As integrantes da banca, Prof^ª. Dr^ª. Margarida Maria Dias de Oliveira, Prof^ª. Dr^ª. Cleide de Lima Chaves e Prof^ª. Dr^ª. Iracema Oliveira Lima, que aceitaram caminhar comigo, indicando os caminhos mais profícuos de uma pesquisa. Vocês são para mim e para tantos outros professores referência inspiradora para o campo do Ensino de História.

Ao revisor do texto final, Caio Leone, que trabalhou na adequação da dissertação quando me faltou fôlego para fazê-lo.

E finalmente, fechando a seção de agradecimentos, às pessoas com quem caminhei nesse percurso. À pessoa que esteve mais próxima, sem dúvida, a professora Maria Cristina Dantas Pina, orientadora deste trabalho, com quem aprendi e reforcei minhas certezas de que a pesquisa, a produção acadêmica refinada e de grande reconhecimento no meio, pode ser feita com muita doçura, humildade e reconhecimento dos erros como ponto de retomada para seguir aprendendo. Nossas reuniões de estudos no LAPEH e nossos encontros de orientação foram basilares para esta pesquisa e para nossa atuação mais qualificada na Educação Básica. Ingressar no ProfHistória foi uma conquista, ser orientando de Tina foi um presente.

Pau-De-Arara

Quando eu vim do sertão, seu moço, do meu Bodocó
A malota era um saco e o cadeado era um nó
Só trazia a coragem e a cara viajando num pau de arara
Eu penei, mas aqui cheguei
Eu penei, mas aqui cheguei...
(Luiz Gonzaga, Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no ProfHistória/UESB, analisa a percepção e expectativas dos professores de História do Ensino Médio dos colégios estaduais do Município de Guanambi-BA sobre a formação continuada, tanto a oferecida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia quanto as que entendem como mais adequadas ao seu trabalho docente. Em diálogo com a literatura sobre formação de professores de História e ensino de História, problematiza as concepções de formação continuada presentes na Legislação do Brasil e do Estado da Bahia, analisa a percepção dos professores de História sobre a formação continuada vivenciada e suas expectativas quanto a outras possibilidades, relaciona a percepção dos professores com a política de formação continuada da SEC BA e elabora uma Plataforma virtual interativa como um espaço alternativo à formação continuada dos professores de História. Utilizou-se questionário para levantamento de dados junto aos professores participantes da pesquisa. Os dados foram tratados em abordagem qualitativa, segundo procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (1977) e Amado (2014). Concluiu-se que, apesar de diversos dispositivos legais, como a LDB, PNE, PEE entre outros afirmarem a formação continuada como direito dos professores e dever dos entes federados, a formação que a SEC BA oferece aos professores de História é insuficiente, de pouco impacto positivo nas aulas de História e nos últimos anos tem sido inexistente. Constatamos ainda que não há oferta de formações de cunho específico para professores de História, os quais buscam por formação continuada em outros espaços, sem qualquer incentivo ou licença. Com base na pesquisa realizada construímos como Produto Educacional uma Plataforma digital interativa, cujo conteúdo é composto pelos Produtos Educacionais desenvolvidos pelos egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), por entender ser uma produção que contribui de forma potente para a formação continuada de professores de História em diálogo direto com sua atuação em sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Formação continuada de professores. professores de história. Ensino Médio. Plataforma Interativa. Produto Educacional.

ABSTRACT

This research, developed at ProfHistória/UESB, analyzes the perception and expectations of high school History teachers from state schools in the Municipality of Guanambi-BA about continuing education, both offered by the Secretary of Education of State of Bahia and those they understand as best suited to their teaching work. In dialogue with the literature on formation of History teachers and teaching of History, it problematizes the concepts of continuing education present in the Legislation of Brazil and the State of Bahia, analyzes the perception of History teachers on the continuing education experienced and their expectations regarding other possibilities, relates the teachers' perception with the SEC BA's continuing education policy and elaborates an interactive virtual platform as an alternative space for the continued education of History teachers. A questionnaire was used to collect data from the teachers participating in the research. Data were treated in a qualitative approach, according to the content analysis procedures of Bardin (1977) and Amado (2014). It was concluded that, despite several legal provisions, such as LDB, PNE, PEE, among others, that affirm continuing education as teachers' right and federal entities' duty, the training that SEC BA offers to History teachers is insufficient, with little positive impact on History classes, and in recent years it has been non-existent. We have also found that there is no offer of specific training for History teachers, who seek continued training in other spaces, without any incentive or withdrawal to study. Based on the research, we have built an interactive digital platform as an educational product, whose content is composed of educational products, developed by graduates of professional master's degree in History teaching (ProfHistória), since it is understood to be a production that contributes, in a powerful way, to the continued formation of History teachers, in direct dialogue with their performance in the classroom.

Keywords: History Teaching. Knowledge and practices in the school space. Continuing teacher training. History Teachers. High school. Interactive Platform. Educational Product

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Atividade complementar (AC)

Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN)

Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (LAPEH)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Produtos Educacionais (PE)

Plano Nacional de Educação (PNE)

Plano Estadual de Educação (PEE)

Programa Especial de Formação de Professores (PROLIN)

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC BA)

Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE)

Secretaria de Educação Básica (SEB)

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTE)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1 - Distribuição das dissertações por área do conhecimento (1998-2007)	26
Gráfico 2 - Temáticas mais recorrentes nas dissertações (1998-2007)	27
Quadro 1 - Legislação que versa sobre o direito docente à formação continuada	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DE QUE LUGAR SURTIU ESTA PESQUISA?	15
1.2 DELIMITANDO OS CAMINHOS DE PESQUISA	18
2 CONCEPÇÕES E SENTIDOS ACERCA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	23
2.1 ONDE ESTÃO AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA?	23
2.2 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	29
3 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA?	35
3.1 LEIS NACIONAIS	45
3.1.1 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	45
3.1.2 PNE 2001/2010 e 2014/2024	47
3.1.3 Resolução Número 02/2015, do CNE/CP	49
3.2 LEGISLAÇÃO ESTADUAL	51
3.2.1 Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, Institui o Estatuto do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia.	51
3.2.2 Lei nº 10.963 de 16 de abril de 2008 (Bahia) - Altera a Estrutura Remuneratória da Carreira do Magistério Público Estadual Do Ensino Fundamental e Médio e dá Outras Providências.	52
3.2.3 Lei nº 12.577 de 26 de abril de 2012, Altera a Estrutura Remuneratória Da Carreira Do Magistério Público Estadual Do Ensino Fundamental e Médio e dá Outras Providências.	53
3.2.4 Decreto Nº 16.417 de 16 de novembro de 2015 (Bahia)	55
3.2.5 Os Planos Estaduais de Educação: PEE 2006, Lei Estadual Nº 10.330/06 e PEE 2016-2026 Lei Estadual nº. 13.559/16	56
3.3 ENTRE O PRECONIZADO NA LEGISLAÇÃO E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO	57
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS LEIS E NAS PROPOSTAS DA SEC BA	67
4 O QUE OS PROFESSORES DE HISTÓRIA PENSAM SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SEC BA	69
4.1 A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES: PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	72
4.2 EXPERIÊNCIA VIVENCIADA - AS FORMAÇÕES REALIZADAS	77
4.3 COMO OS PROFESSORES AVALIAM AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA?	83
4.4 EXPECTATIVA DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA	87
4.5 O QUE A EXPECTATIVA DOS PROFESSORES TEM A NOS ENSINAR?/	94

5 PRODUTO EDUCACIONAL (PE): UMA PROPOSTA PARA CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE E COLABORATIVA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	96
5.1 COMO SURTIU A IDEIA DO PRODUTO?	96
5.2 ETAPAS DO PRODUTO EDUCACIONAL	103
5.3 COMO O PROFESSOR VAI UTILIZAR O PRODUTO?	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A - QUESTIONÁRIO	120
ANEXO B - RESPOSTAS ÀS QUESTÕES	134

1 INTRODUÇÃO

1.1 DE QUE LUGAR SURTIU ESTA PESQUISA?

A pesquisa que ora apresentamos tem seu nascedouro na sala de aula da escola pública e nas reflexões acerca dos desafios constantes vivenciados pelos professores, notadamente os professores de História, num contexto de dupla atuação do Estado: por um lado, a ausência deste no que se refere ao enfrentamento das problemáticas da educação, de outro o recrudescimento na precarização das condições de trabalho docente. Dizer que professores da Educação Básica nas escolas públicas enfrentam desafios parece uma obviedade ingênua, mas nos últimos anos temos experimentado questões que acabam por impor uma crise de descrença enorme na escola.

Antes de ingressar no ProfHistória, a questão da formação continuada de professores de História provocava inquietação constante em minha atuação docente. Iniciavam, findavam e recomeçaram anos letivos e os professores de História não eram contemplados nas formações oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC BA) em alguns momentos pontuais. Apenas de forma muito restrita foram oferecidos cursos na área de História, os demais sempre direcionaram o professor de História para uma formação mais generalista, centradas na avaliação, planejamento, uso de tecnologias digitais no ensino, análise de resultados em indicadores de desempenho, etc. Mas uma formação que contemplasse os pressupostos do Ensino de História, pensados e executados a partir da ciência de referência, nunca foram oferecidos.

É fato que todas essas formações, oferecidas pela SEC BA, ou estimuladas, através do plano de carreira, que concede gratificações incorporadas ao salário, são importantes e, quando se somam às experiências que o professor vai construindo durante sua atuação profissional, também promovem um processo de formação. Porém, o que ainda continua a inquietar é que as formações oferecidas para os professores de História não tem um caráter regular, contínuo, permanente e tão pouco tratam dos problemas reais que enfrentamos na escola.

Quando são propostas formações, geralmente por meio de cursos de extensão, os docentes não são consultados para se ter um diagnóstico das reais necessidades formativas, como afirma Nóvoa (2002. p. 227):

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O

resto não é indispensável.

As demandas do ensino na Educação Básica, em todas as áreas e no caso específico deste estudo, História, sofrem constantes mudanças, que não são acompanhadas por uma formação que possibilite ao professor de História do Ensino Médio pensar ações efetivas para o enfrentamento de problemas relacionados a seu campo prático de atuação docente. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, muitas questões da Educação Básica vieram à tona. Uma delas foi a formação continuada, que se mostrou insuficiente, manifestada na dificuldade dos professores de História em se apropriar desse processo.

Antes de adentrar ao trabalho de investigação propriamente dito, julgo relevante demarcar o percurso anterior dele, pois a pesquisa em educação e principalmente em formação de professores, desenvolvida por um professor imerso nesse universo, não escapa às subjetividades do sujeito/pesquisador. A trajetória da pesquisa é parte indissociável da trajetória do pesquisador, pois se constitui em uma etapa da formação continuada do próprio autor.

Para pensar a relação da pesquisa com o processo de formação continuada do pesquisador, dialogando com a percepção de seus pares sobre o tema na atualidade, nos identificamos com o pensamento de Chartier (1996, p. 217), ao falar sobre a História do tempo presente que “propicia uma reflexão essencial sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que têm uma mesma formação ou configuração social.” Ainda que o pesquisador defina sua abordagem do objeto de pesquisa, um conjunto de motivações do presente e de suas aspirações pessoais certamente influenciam e impactam o conteúdo e a forma do estudo. Desse modo, a atuação do pesquisador como professor de História da Educação Básica e a trajetória em busca de aprofundar e ampliar a formação é parte da pesquisa - daí, julga-se importante demarcar neste trabalho o percurso que está intimamente ligado ao objeto.

Depois de concluir a graduação em História no ano de 2005, e em seguida ingressar na carreira do magistério em 2007, na Educação Básica da rede pública estadual de ensino, julguei que estava na hora de buscar uma formação em nível de especialização *lato sensu*, pois percebi que, para explorar o campo de ensino e alargar as possibilidades de atuar com maior efetividade e refinamento, seria necessária uma formação que a graduação não havia dado conta, por uma série de questões. Entre elas, destaca-se sobretudo o fato de não ter tido condições de me dedicar ao curso, como é necessário, já que, enquanto cursava a graduação

em uma universidade que ficava em outra cidade, trabalhava dois turnos em outra atividade que não se relacionava com educação.

Movido pela ideia de que a formação do professor de História está inserida em um contexto político, histórico, econômico e cultural que se sustenta no tripé formação inicial, experiências adquiridas na atuação docente e aprofundamento da formação, atrelada aos pressupostos da ciência de referência, acreditava desde então que a continuação de estudos em nível superior contribuiria para uma atuação mais efetiva do professor de História na sala de aula. Essa percepção é central, pois a formação inicial naturalmente com o tempo vai perdendo suas características específicas, frente à enorme quantidade de demandas que o professor assume em seu ofício, principalmente os trabalhos burocráticos que têm ocupado a rotina dos educadores cada vez mais. À formação inicial vão se somando saberes docentes construídos ao longo de sua atuação, que precisam ser organizados e direcionados para o trabalho mais efetivo em sua área de atuação, daí a necessidade da formação continuada em nível acadêmico, para aproximá-lo dos estudos relacionados à área de referência de sua formação inicial.

Orientado por esse pensamento, participei da primeira seleção do ProfHistória em 2014, realizada no Rio de Janeiro. Foi a primeira seleção para pós graduação *stricto sensu* que participei e de lá para cá não deixei de participar das outras seleções do programa, até ser aprovado na seleção realizada em 20 de outubro de 2019. Nesse período, concorri a uma vaga em outros programas, em diferentes universidades, estaduais e federais, tanto como aluno especial, quanto como aluno regular, nas áreas de História, Ensino e de Educação. Como aluno especial, fui aprovado e me matriculei em 03 disciplinas, oferecidas em outros programas de mestrado. Entre idas e vindas, encontros e desencontros busquei por um programa de pós-graduação que eu pudesse reorientar a minha formação profissional, em um espaço que possibilitasse o contato com leituras, releituras e com outras experiências formativas.

Durante o processo de busca por um curso de mestrado, enfrentei vários desafios, até o ingresso no ProfHistória. Ao ingressar no programa, outros desafios apareceram, mas com o alento do ingresso e o contato com o que estava em busca, retomei minhas forças para continuar a docência com mais maturidade, reorientação de objetivos do Ensino de História e ampliação da compreensão do campo de conhecimento da História para a formação dos estudantes. Com os estudos do programa e a realização desta pesquisa, firmou-se a certeza de

que ampliei muito meus horizontes de formação e certamente meus alunos serão contemplados com salas de História mais significativas.

Faço esta menção à minha trajetória de busca pelo ingresso a um programa de mestrado, pois, julgo relevante demarcar como a ação formativa continuada do professor da Educação Básica, principalmente o professor de História, é uma formação política. Ela transcende o mero treinamento para dominar ou aperfeiçoar os mecanismos e estratégias de ensino. Também reconheço a formação anterior, que pude amadurecer no decorrer de 15 anos de docência, todavia entendo que há questões urgentes a serem enfrentadas na Educação Básica, as quais não é possível enfrentar efetivamente sem o aporte dos conhecimentos produzidos pela universidade.

Um professor certamente não desenvolveria um esforço hercúleo desses, custeado com recursos próprios, para buscar uma formação continuada se esta fosse disponibilizada em seu espaço de trabalho, principalmente se essa formação contemplasse as necessidades formativas para uma ação docente com qualidade em sua área de atuação. Tais esforços que relatei em minha trajetória formativa se alargam para os demais professores, expressam o reconhecimento por parte dos docentes da Educação Básica da necessidade de formação permanente e de qualidade, para o exercício do trabalho educativo no atual contexto e por outro pela total indisponibilidade de formação oferecida para atender às especificidades dos professores de História na rede estadual de ensino. Vale destacar que, depois dessa saga, solicitei licença para cursar o mestrado, como está prevista no Estatuto do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia, Lei 8.261/02, e, mesmo cumprindo todos os requisitos previstos na lei, meu pedido de licença foi indeferido.

1.2 DELIMITANDO OS CAMINHOS DE PESQUISA

A preocupação inicial, antes mesmo de ingressar no Programa e me debruçar sobre as leituras, era abordar o tema da formação continuada dos professores de História, dada a escassez dessas formações no âmbito dos Programas e propostas de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Sempre me indaguei, e outros professores de História também o fazem com frequência, se que a SEC BA entende que somente a formação inicial em licenciatura em História é suficiente para o exercício da docência por longos anos. A resposta pode parecer óbvia, mas nunca a obtivemos. Nesse sentido, uma outra questão se coloca caso a formação inicial não seja suficiente: por que a SEC BA não oferece formação continuada específica para os professores de História? Afinal a formação continuada não deveria ser parte integrante/obrigatória da carreira docente?

Desse modo, provocado por um lado pelas questões cotidianas da docência na Educação Básica, agravadas pelo cenário sociopolítico dos últimos 5 anos que concorreu para uma parte da sociedade eleger os professores de História como inimigos, e, por outro lado, pela retomada dos estudos acadêmicos sobre o Ensino de História, percebi que o campo de investigação de maior relevância seria compreender como os professores efetivos de História que atuam no município de Guanambi-BA, nos colégios de Ensino Médio da rede estadual de ensino, avaliam a formação continuada oferecida pela SEC BA. No município de Guanambi há cinco colégios estaduais e todos oferecem exclusivamente o Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida em 04 desses colégios, pois o autor da pesquisa atua no quinto, onde é o único licenciado em História, atuando em todas as séries.

Optamos em delimitar como participantes da pesquisa docentes efetivos licenciados em História. É importante demarcar que a escolha dos participantes da pesquisa serem do quadro efetivo se deve a dois motivos: primeiro, para ingressar como professor de História, é necessário que se submeta e seja aprovado em um concurso público, sendo que o principal critério é ter cursado a Licenciatura Plena em História. Isso já demarca a formação inicial na área em questão. Segundo, na rede estadual há uma rotatividade muito grande de professores não efetivos. Desse modo, acreditamos que optar por profissionais efetivos resolve a variável de irregularidade da atuação docente.

Realizar uma pesquisa relativa à própria área de atuação tem percalços, exige certo cuidado, mas há muitas vantagens. A primeira delas é que o contato com as leituras provocaram de imediato uma reflexão sobre o processo formativo ao longo dos anos de atuação docente, percebendo que tanto a formação externa, aquela oferecida pelo órgão oficial, neste caso o empregador, a SEC BA, quanto as demais formações em instituições públicas e privadas, somadas ao processo de auto reflexão, apontam para a necessidade de organização e aprofundamento de aspectos relevantes do processo formativo continuado. Daí a necessidade de buscar nas leituras de produções que tratam do tema formação continuada de professores, mais especificamente de professores de História.

A legislação que versa sobre a educação no Brasil, como a LDB, o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais e Municipais de Educação, os Planos de Carreira do Magistério e outras normativas legais, preconizam a oferta pelos entes federados, de qualificação profissional por meio de formação continuada dos professores da Educação Básica. Não é novidade que as leis brasileiras não são cumpridas em sua concretude (historicamente, conhecemos o ditado “lei para inglês ver”), sobretudo quando se trata de

resguardar direitos de categorias pouco prestigiadas e quando é o Estado o financiador das políticas que visam concretizar tais direitos.

Entre nós, professores, a demanda por formação continuada tem se intensificado nos últimos anos. Contudo, a partir de 2016 notamos uma queda enorme na oferta de políticas públicas de formação continuada de professores. Isso ocorre justamente no momento em que elas passaram a ser altamente necessárias, no contexto das últimas reformas do ensino, que afetaram diretamente a História enquanto campo de ensino prático e teórico, bem como das demandas sociais do presente.

Como salienta Caimi (2015, p. 106), “O próprio contexto de atuação docente na escola pública atualmente é altamente desafiador!” Segundo a autora, vivemos uma ampliação da crise escolar e a descontinuidade da formação continuada é um desses elementos. Corroboramos com a autora no sentido de que o contexto é desafiador e sobretudo concorre para a precarização do trabalho docente em várias questões, desde as defasagens salariais, ampliação da jornada de trabalho, perda de carga horária, excedência, atuação em área na qual não se tem formação inicial nem licenciatura etc.

Nesse sentido, nossa pesquisa ouviu os professores de História, que aqui são tomados não apenas como participantes, mas enquanto protagonistas desse processo, pois na labuta diária nas salas de aula constroem suas experiências e diante desse contexto desfavorável busca caminhos de projeção e expectativas. Nesse sentido, compreendemos, compartilhando do pensamento de Koselleck (2006), que o espaço de experiência se articula com o horizonte das expectativas. Pensar a formação continuada a partir das experiências dos professores e de como articulam tais experiências com as expectativas para produzirem seus discursos sobre o tema nos faz perceber que essas duas categorias se complementam, aliás, são indissociáveis. Isso mostra como é importante a formação ser pensada levando em consideração as experiências docentes e as projeções que os professores fazem de suas necessidades formativas. Dessa forma, esta pesquisa aposta que seja possível analisar o que pensam os docentes sobre o tema e perscrutar a interseção entre espaço de experiência e horizonte de expectativas, com ênfase nesta última, posto que, segundo Koselleck (2006, p. 310) “Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem”.

Neste ambiente desafiador, a pesquisa tem como objetivo analisar criticamente a percepção dos professores efetivos de História da rede estadual do município de Guanambi sobre as ações de formação continuada ofertadas pela SEC BA aos docentes de seu quadro.

Com base nisso, a pesquisa propõe um Produto Educacional (PE) de suporte à formação continuada. Como bem preconiza o ProfHistória, além da perspectiva investigativa, há também a dimensão propositiva e, nesse sentido, o produto educacional surge como uma resposta à demanda dos professores por espaços de formação continuada que estejam diretamente ligados às suas necessidades.

Mobilizado por este pensamento e compreendendo que não basta apenas investigar o que pensam os professores sobre formação e contemplar suas experiências, mas contemplar o que desejam, ou o que tem como “horizonte de expectativas”, ou o que vislumbram como possibilidades de ações de formação continuada, esta pesquisa propõe como PE a elaboração de uma plataforma digital que organize por temáticas os PEs elaborados por mestrandos do ProfHistória e disponibilize tais propostas de Ensino de História aos professores da Educação Básica, para que estes possam fazer as adequações e utilizar em suas salas de aula.

Este texto dissertativo apresenta o percurso da pesquisa em questão, sendo o capítulo 1 sua Introdução. O capítulo 2, que denominamos de “Concepções e sentidos acerca do conceito de formação continuada”, apresenta as contribuições de pesquisas que nos orientaram a pensar o tema de modo mais amplo, crítico e diverso e dialogar com produções que discutem a formação continuada de professores de História de forma articulada à área de Educação, mas sempre com base na ciência histórica.

Em seguida, no capítulo 3, “O que diz a legislação sobre a formação continuada?”, problematizamos as concepções de formação continuada presentes na Legislação Brasileira e do Estado da Bahia. Para tanto, partimos da questão central: de quem é a responsabilidade da oferta de formação continuada dos professores? Neste capítulo, apresentamos a LDB (1996), Os Planos Nacionais de Educação, PNE 2001-2010, Lei n. 10.172, de 9/1/2001 e PNE 2014-2024, Lei. 13.005/2014, e diversas resoluções Federais e do Estado da Bahia, problematizando suas concepções e propostas para a formação continuada de professores. Analisamos ainda as mudanças que foram ocorrendo no decorrer do tempo e refletimos sobre as questões e contextos que impuseram tais mudanças.

No capítulo 4, intitulado “O que os professores de História pensam sobre a formação continuada oferecida pela SEC BA”, aprofundamos as questões voltadas à compreensão da percepção dos professores de História sobre a formação continuada vivenciada, relacionando-a com a política de formação continuada da SEC BA. Além disso, analisamos as expectativas dos professores acerca da sua formação continuada. Neste capítulo, apresentamos e tratamos dados obtidos através de um questionário com questões abertas e

fechadas, totalizando 37 perguntas. A princípio, havia a intenção de utilizar também entrevistas, mas percebemos que não seria viável, tendo em vista o não retorno presencial das aulas e o perigo de manter contatos presenciais no contexto da pandemia de Covid-19. Apesar de ser possível fazer entrevistas através de recursos de chamadas de vídeo, também percebemos que, com adequações, o questionário apresentava um volume de informações suficiente para responder às questões da pesquisa.

No quinto capítulo, que recebe o título de “Produto educacional (PE): uma proposta para contribuir com a formação permanente de professores de História da Educação Básica”, propomos a elaboração de uma plataforma virtual interativa como um espaço alternativo à formação continuada dos professores de História, explicitamos o percurso de elaboração desta Plataforma, seus objetivos e possibilidades de uso dos recursos disponibilizados. Por fim, as “Considerações Finais” sintetizam o percurso analítico do trabalho.

2 CONCEPÇÕES E SENTIDOS ACERCA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A bibliografia com a qual dialogamos para refinar nossa compreensão e prática docente no Ensino de História se centra no aprofundamento do conceito de formação continuada de professores de História e de como o trabalho com essa disciplina escolar pode produzir conhecimentos para a formação dos estudantes. A princípio, nossa concepção de formação continuada estava restrita à formação certificada, ou seja, aquela promovida através de cursos de extensão, cursos de curta duração, treinamentos e formações promovidos pela Secretaria de Educação. Entretanto, com a definição do objeto da pesquisa e a seleção da bibliografia consultada, algumas questões começaram a se colocar, tais como: O que caracteriza uma ação formativa como formação continuada? A formação continuada é uma ação inerente à profissão docente? A formação continuada serve para suprir as lacunas da formação inicial?

Para avançar na definição do objeto e refletir com mais clareza sobre tais questões, houve a necessidade de transformar o que se entende por formação continuada, pois aquela concepção inicial, anterior à pesquisa, não nos contemplava mais. Sem procurar esgotá-las, algumas questões centrais serviram para nos guiar no aprofundamento da pesquisa, por exemplo, o que se caracteriza como formação continuada? E que aspectos teóricos, conceituais e metodológicos caracterizam essa área? Outras questões relacionadas à formação inicial também surgiram, após os primeiros encontros de orientação. Seguindo as indicações da orientadora da pesquisa, decidimos fazer um levantamento do estado do conhecimento mais específico, que possibilitasse pensar o tema à luz das produções do ProfHistória e de autores que pesquisam e debatem o tema.

2.1 ONDE ESTÃO AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA?

O levantamento de produções iniciou-se pela seleção e organização das leituras relacionadas ao tema da pesquisa, estudadas no decorrer das disciplinas cursadas no programa. Em seguida, passou-se à busca de produções no banco de dissertações do ProfHistória¹, que, iniciado em 2014, em 2001 já conta com 408 dissertações disponíveis, um

¹O banco de dissertações do ProfHistória pode ser acessado por meio do endereço eletrônico https://profHistória.ufrj.br/banco_tese lá são disponibilizadas todas as dissertações aprovadas no programa, a Plataforma do ProfHistória está ligada ao banco de dados da eduCAPES que pode ser acessada diretamente no endereço eletrônico <https://educapes.capes.gov.br>. Segundo o regimento do ProfHistória, todas as dissertações concluídas no âmbito do programa devem obrigatoriamente ser anexadas no repositório da CAPES. A primeira busca ocorreu em 15 de novembro de 2020 e se repetiu em 20 de março de 2021 e 1 de janeiro de 2022.

número muito significativo. Embora constatamos que a página do Programa faz um bom tempo que não foi atualizada, nos chamou a atenção não encontrar um número alto de dissertações voltadas a debater questões relativas à formação continuada de professores de História.

Começamos a busca no banco de dissertações do programa pela seleção da categoria “títulos de dissertações”, no site do ProfHistória. Digitando no campo de pesquisa o termo *formação*, apareceram 09 dissertações, das quais em 03 o termo formação não se relacionava à formação de professores, mas a informação, formação da consciência histórica dos estudantes e formação do cidadão. Dando continuidade, foi utilizada a palavra chave *formação de professores*, de modo que apareceram apenas 02 dissertações. Na sequência, alterando apenas a palavra chave, foi inserido o termo *formação continuada*, que não encontrou nenhuma dissertação. Já a busca pelo termo *formação de professores de História* encontrou apenas 01 dissertação. Ampliando o termo para *formação continuada de professores de História* e se manteve apenas 01 dissertação listada.

Utilizando os mesmos termos de busca, na mesma sequência, mas alterando a categoria para palavras-chave, o termo *formação* apresentou 10 títulos. Nas palavras-chave das dissertações listadas nessa busca, o termo formação apareceu de forma diversa: Formação continuada, formação docente, formação cidadã, formação da consciência histórica. Prosseguindo, os termos *formação de professores* e *formação continuada* apresentaram 0 resultados. Isso nos causou estranheza, porque a tentativa anterior com o termo *formação* havia listado textos dissertativos com as palavras-chave formação continuada, que nesta busca por palavra-chave não apareceram, demonstrando a necessidade de refinar os critérios de pesquisa.

A princípio, esperávamos encontrar mais trabalhos que tratassem do tema da formação continuada de professores de História, já que o programa se propõe a refletir sobre as questões do Ensino de História, mas não nos deixamos abater por essa constatação pouco produtiva quantitativamente. Pelo contrário, isso serviu para refletir sobre questões da pesquisa e da autoformação docente. Por que essa escassez de produções? Seria por conta do próprio histórico da formação de professores nos cursos de História estarem voltadas para a lógica da formação de historiadores de ofício? Seria um reflexo da tradição de debater e desenvolver pesquisas na área de ensino nos cursos de Educação? Ou ainda, a falta de pesquisas sobre formação continuada de professores de História teria relação com as lacunas na formação inicial do professor de História? Tais indagações nos provocaram ainda mais a

pensar por que a formação continuada para o professor de História ainda é pouco contemplada.

Apesar dos currículos das licenciaturas terem passado recentemente por reformulações, a área de Ensino ainda ocupa menor carga horária na formação do professor de História. Isso parece óbvio, sobretudo porque a maioria das pesquisas que versam sobre formação continuada apresentam esse resultado. Por isso, resolvemos relacionar tal questão com nossa atuação docente, como professor de História da Educação Básica. Ainda assim, essa questão sempre nos atordoou durante a graduação, no estágio e nos primeiros anos de docência, pois ficávamos sempre inebriados com as leituras dos clássicos, como: Casa Grande e Senzala (FREYRE, 2001), Era dos Extremos (HOBSBAWM, 1995), O Mundo de Ponta Cabeça (HILL, 1987), A Formação da Classe Operária Inglesa (THOMPSON, 1987), A Morte é Uma Festa (REIS, 1991), Segredos Internos (SCHWARTZ, 1998). O que nos inquietava deveras, neste período, era como poderia fazer a mediação didática do conteúdo acadêmico, sobretudo os de historiografia, para ser trabalhado com os estudantes da Educação Básica. Ninguém tinha respostas concretas e que fossem palpáveis e exequíveis para tal questão. Nem nas disciplinas de metodologia do ensino de História isso foi tratado com clareza. Sempre se apresentavam propostas muito distantes da “História real”, que tentamos trabalhar na sala de aula da Educação Básica, ou seja, pouco se trabalhavam questões relativas à cultura escolar e ao conhecimento histórico escolar.

Esse distanciamento entre o historiador que a academia formava, ao menos foi assim em minha graduação, e o professor de História da Educação Básica, associado ao currículo, que minimiza o caráter formativo da disciplina de História, acaba por causar um enorme mal-estar entre os professores. No entanto, há um lado positivo, que é a provocação em buscar a ampliação da formação inicial, para que se desenvolva um trabalho com a disciplina e este faça sentido para os alunos e para os docentes.

No ProfHistória e com a bibliografia base desta pesquisa, percebemos que aquele caminho da transposição didática não seria possível. Perderíamos muito tempo e, é claro, o caráter formativo da História se a tentássemos, pois a História acadêmica é e sempre será destinada a um público e tem um campo bem delimitado, cujo compromisso principal não é com a formação de professores de História, assim como a História como disciplina escolar tem outra função, a formação de estudantes. Foi uma pena não termos percebido isso na graduação. Somente agora, no programa de mestrado, com esta pesquisa vemos que a transposição didática não é um caminho viável, que o que se apresenta como caminho

possível é se apropriar das ferramentas do Historiador para prosseguir com o trabalho na disciplina escolar, potencializando seu caráter formativo, o que acontece nas aulas de História é um processo de mediação didática, reconstrução do conhecimento histórico com base em outros objetivos.

Pensadas essas questões, as buscas foram motivadas pela inquietação ou necessidade do pesquisador em encontrar referências que tratassem especificamente da *formação continuada do professor de História*. Fica perceptível que sempre pensamos a pesquisa e seu caráter formativo em correlação com nossa experiência de sala de aula. Em termos quantitativos esperávamos mais produções, como já foi dito, pois o tema formação de professores já vem sendo debatido há desde o final da década de 1990, segundo levantamento de Caimi (2015), e há ampla produção por autores pioneiros e largamente citados, como Gatti (2008), Nóvoa (1999) e Saviani (2009), autores com os quais nossa pesquisa dialogou no primeiro momento em busca da compreensão do que se entende por formação continuada.

Em todo caso, o campo da atuação e reflexão docente ligado à profissionalização ainda é pouco explorado, sobretudo na ponta, nas secretarias de educação e na própria atuação cotidiana do professor de História. Nesse sentido, a avaliação da percepção dos professores de História sobre a formação continuada que, segundo a legislação deve ser promovida pela União, estados e municípios aos seus professores, não foi encontrado um estudo equivalente

A dificuldade em encontrar pesquisas voltadas a formação continuada do professor de História é mencionada por autores que desenvolveram estudos recentes sobre o tema, como na dissertação de Sobanski² (2017). A autora menciona que:

Como os professores de História eram os sujeitos principais desta investigação foi realizado um exaustivo levantamento em busca de produções acadêmicas que tomam o professor de História como pesquisador. O resultado revelou um número muito pequeno de trabalhos e demonstrou que, embora a ideia da pesquisa esteja apontada como elemento fundamental para a formação de professores, ela ainda não é abordada de maneira significativa por investigadores de pós-graduação, uma vez que os trabalhos de Mestrado e Doutorado com pouca frequência se debruçam sobre esse tema. (SOBANSKI, 2017, p.222)

Ao refletir sobre as questões postas pela autora, que em seu levantamento detectou um número pequeno de produções, percebemos que essa informação corrobora com as buscas

² A tese de Sobanski foi desenvolvida em um programa de doutorado em Educação na Universidade do Paraná, corroborando com o que salientamos no início do texto sobre a maior parte de trabalhos relativos à formação de professores de História serem desenvolvidas fora da área da ciência de referência, demonstrando a pouca produção na área de História sobre o Ensino.

que fizemos no banco de dissertações do ProfHistória.

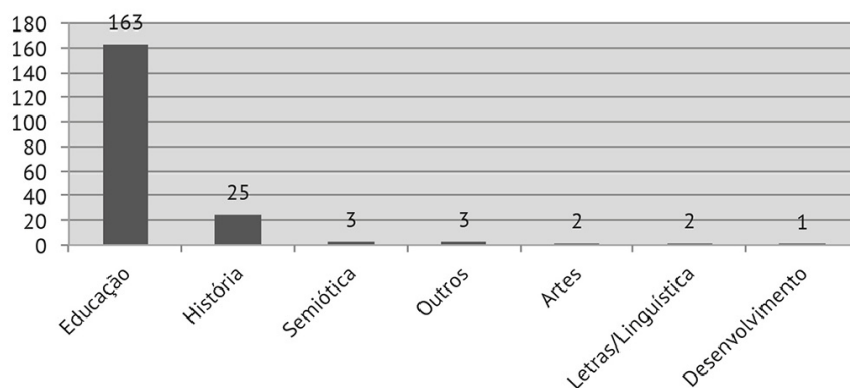
No momento em que a pesquisa estava na etapa de leitura, comparação e relação entre as pesquisas, chegamos a indagar se realmente a formação continuada é necessária, ou seria apenas a proposição de autores da área de pesquisas em Educação? Motivado por essa provocação, buscamos uma releitura dos trabalhos do ProfHistória e encontramos no trabalho de Forneck (2017), um levantamento bibliográfico, descrito no capítulo 01, onde a autora apresenta as visões diversas das concepções relativas à formação de professores por autores como Schmidt, Abreu & Soihet, Karnal, Fonseca & Silva, Monteiro, Rocha, Bittencourt, Almeida, Pozzebon e Mello, Aguiar, Freire e Nóvoa. Esse trabalho constata que, apesar das divergências de concepções formação continuada de professores,

Há consenso entre todos esses autores, apesar do foco das análises serem distintos, de que a formação dos professores deve ser contínua, ou seja, não deve ocorrer apenas durante o Ensino Superior ou no início das atividades docentes, mas também ao longo da carreira. (FORNECK, 2017, p. 31)

Analisadas essas questões, que parecem concorrer para acomodar de vez essa questão e definir sem ressalvas a necessidade da formação continuada para o professor de História, outra questão surge: se há uma ampla defesa da relevância da formação continuada para o professor de História, principalmente as defendidas no campo do ensino de História, porque as produções ainda são pequenas?

Em investigação sobre as perspectivas e tendências de pesquisa e ensino sobre os caminhos da História escolar, Caimi (2015) apresenta um levantamento de pesquisas com o descritor *ensino de História*, desenvolvidas entre os anos de 1988 e 2007, no banco de teses da CAPES. Segundo ela, foram encontradas 32 teses e 198 dissertações. A metodologia utilizada pela autora foi a leitura dos resumos dos trabalhos e foram identificados os seguintes temas como mais recorrentes nos trabalhos:

Gráfico 1. Distribuição das dissertações por área do conhecimento (1998-2007)

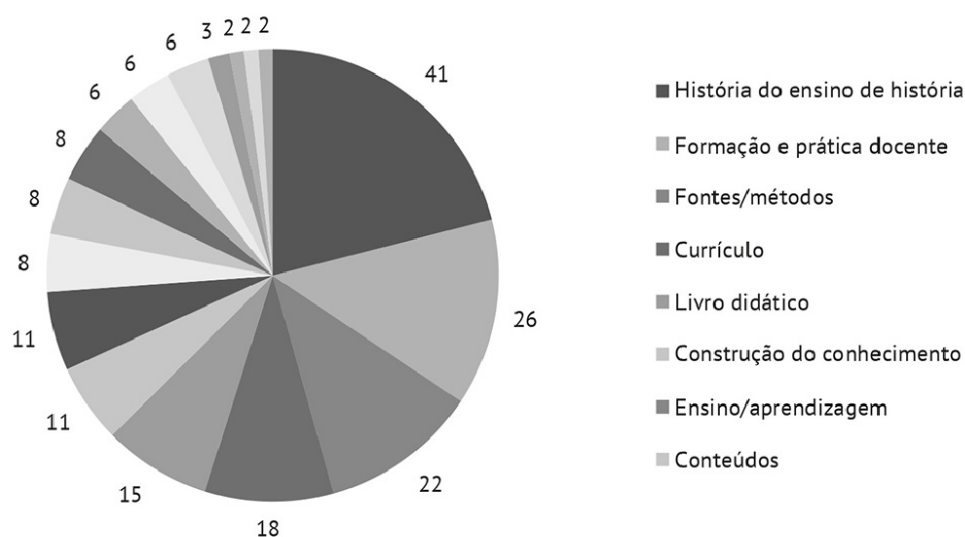


Fonte: (Caimi, 2015, p. 18)

Neste gráfico fica claro que a maioria das produções de temas relacionados ao ensino de História e formação de professores de História estão nos programas de Educação e não nos de História, constatação corroborada por nosso levantamento no banco de dissertações do ProfHistória. Ainda que não seja possível aqui esclarecer os motivos dessa concentração, a questão continua a nos impulsionar na busca e, mais que isso, lançar indagações que surgem da docência e possa contribuir com mais uma produção sobre o tema.

A autora também fez um levantamento das temáticas mais recorrentes nas pesquisas e, no gráfico a seguir, fica claro que o tema formação e prática docente ocupa um espaço menor nas produções que abordam essa temática.

Gráfico 2. Temáticas mais recorrentes nas dissertações (1998-2007)



Fonte: (Caimi, 2015, p. 21)

Sempre segundo Caimi (2015, p. 21), a

Formação e prática docente é objeto de estudo em 26 dissertações, focalizando especialmente potencialidades e fragilidades dos cursos de licenciatura em diversos estados brasileiros; experiências de formação continuada; concepções/especificidades orientadoras da práticas de professores de História; articulação entre teoria e prática; entre outros.

Nossa pesquisa não é pioneira nesse levantamento, nem tem a intenção de ser, mas sim de dialogar com esses levantamentos para pensar melhor sobre as questões levantadas, principalmente no que toca a importância dada à formação continuada e a quantidade de produções sobre o tema.

Foram encontradas 26 dissertações que tratavam do tema formação e prática docente, porém, a própria autora apresenta que nem todas versavam sobre formação continuada, o que

demonstra o pouco espaço ocupado por esse tema nos programas de pós-graduação. O que nos preocupa é que no próprio programa que é destinado ao debate sobre Ensino de História, a quantidade de produções tem um número pouco expressivo. Tais questões não foram esgotadas, mas para prosseguir com a pesquisa foi o suficiente, então passamos à questão seguinte: o que se entende por formação continuada de professores?

2.2 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Buscando produções na área de História que abordem o tema, principalmente as relacionadas ao Ensino de História, além do banco de Dissertações e Teses da CAPES/ProfHistória, nos voltamos para leituras de artigos e publicações em anais de eventos, revistas especializadas em Ensino de História, como a Revista História Hoje, Revista Brasileira de História, Revista História & Ensino e artigos científicos disponíveis em algumas Plataformas, principalmente os disponibilizados na Plataforma Scielo.

Encontramos, pois, produções que se aproximam ou dialogam diretamente com o tema da pesquisa, principalmente no que diz respeito a pensar a formação continuada do professor de História, a partir da ciência de referência, com uma predominância de pesquisas orientadas no campo da Didática da História. Mesmo que não pudessem delimitar ou definir um significado único e inequívoco para o conceito de formação continuada, contribuíram para apresentar uma visão ampliada do que se considera formação de professores.

Para tratar a questão histórica da formação, Saviani (2009, p. 148) salienta que: “antes da formação específica para professores, os docentes que atuavam em universidades desde o século XI eram formados dentro da lógica do ‘aprender fazendo’ próprios das corporações de ofício”. O autor enfatiza que a preocupação com a formação de professores só se tornou comum no século XIX, com a criação das Escolas Normais, no período imediatamente após a Revolução Francesa, cujo objetivo era atender a demanda por educação popular. O estudo em questão faz um levantamento adensado da História da educação, e no que se refere à formação de professores, nota-se que é uma demanda recente, mas o que se entende por formação docente continuada não é contemplado.

Sobanski (2017, p. 38-39), complementa essa constatação e amplia o sentido da formação continuada sinalizando que:

Segundo Perrenoud (2002), a profissionalização do ofício do professor aconteceu como consequência de uma evolução, resultado de um processo

que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada. É com relação a essa profissionalização, a partir do século XX, que se pode falar em prática reflexiva. A partir desse momento a docência, relacionada até então apenas com os saberes a serem ensinados, passou a ser entendida como campo de domínios mais amplos, como o teórico e o prático dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para a autora, que trata da formação do professor reflexivo e atribui ao processo de formação continuada papel fundamental, ela emerge no contexto em que para a atuação docente não servia apenas a prática de ensino, mas da profissionalização docente marcada pela ação formativa reflexiva dos docentes, cuja atuação rompesse com a lógica dos currículos de História limitados ao ensino de conteúdos canônicos³, realizado por meio de narrativas mestras⁴.

Encontramos uma definição bem primária, de caráter informativo, no verbete “formação continuada,” disponível no *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*, que apresenta o seguinte significado para o termo:

Expressão entendida no sentido de uma formação complementar, como atualização de conhecimentos, como resignificação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural. (Menezes, 2001)

Apesar de genérica e pouco profunda, a definição apresenta algumas pistas para pensar o conceito, o significado e os modelos de formação continuada de professores, sobretudo as prescrições legais, descritas na LDB, mas em sua essência a concepção de formação está relacionada a atualização profissional para atuação em um novo contexto, deixando de lado aspectos essenciais, como a formação reflexiva, a autonomia formativa, a participação ativa na definição das propostas formativas.

Ampliando a pesquisa em busca de entender o que se define como formação continuada, Gatti (2008, p. 57) a define como:

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e

³ Para Caimi (2015) conteúdos canônicos são os conteúdos convencionais da História, disponibilizados nos livros didáticos de História, que impedem o desenvolvimento do pensamento crítico e coadunam com a formação de narrativas mestras. Esse conceito é ampliado por Schmidt, Cainelli e Miralles (2018) no sentido de apresentar conteúdos como O Descobrimento do Brasil ou A Independência do Brasil promotores de um ensino de História centrado em perspectivas canônicas, que foram sendo legitimadas como verdadeiras por meio de propostas e diretrizes curriculares e seu correlato, Declínio do Feudalismo etc. Para tais autores, esses conteúdos canônicos da história têm sido didatizados a partir de objetivos pré-determinados, indicativos do desenvolvimento de habilidades cognitivas universais.

⁴ O conceito de narrativas mestras que apresentamos parte da concepção de Anderson (2017, p. 4), que o caracteriza da seguinte forma: “modelos de narrativas nacionais mestras são veículos ideais para o que Novick (1999) descreve como ‘alguma verdade eterna ou essencial sobre o grupo... e junto com ela, uma identidade eterna para os membros do grupo.’” Lopez, Carretero e Rodriguez-Moneo (2014, p. 548) observaram que “esquemas sobre o passado de uma nação são comumente usados de uma maneira completamente irrefletida, não analítica e inconsciente e permanecem incontestados e não revisados de um ponto de vista historiográfico.”

genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos, via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

A autora considera que a formação continuada dos professores está associada a uma gama de ações que fazem parte da sua dinâmica de trabalho. Desde que se crie a “ocasião de informação”, já se configura como uma ação de formação continuada. Essa proposição, portanto, foi a mais ampla que encontramos. No entanto, percebe-se que a formação continuada, como está posta nessa descrição, segue uma perspectiva muito próxima de entendê-la como atualização docente, pois são utilizados termos como “aprimoramento profissional”. Esse conceito nos parece mais adequado às formações aligeiradas promovidas unilateralmente pelo Estado ou sistemas de ensino aos trabalhadores do seu quadro, para se atualizarem e atuarem em ações específicas, como em contextos de alteração do currículo oficial na educação.

Em uma perspectiva mais crítica, Caimi (2015) aprofunda a ideia de formação continuada do professor de História para uma formação de caráter mais auto-reflexivo, a partir de condições sociopolíticas que afetam o trabalho docente e do preparo do professor para atuar nesse contexto. Segundo a autora:

[...] o que precisa saber um professor de História depende de muitas variáveis, como, por exemplo, as demandas sociais em cada época, os preceitos disseminados pelas políticas educacionais públicas, os diferentes contextos escolares, as especificidades cognitivas e culturais dos estudantes, para citar apenas algumas. (CAIMI, 2015, p. 106)

Essa ênfase na interação entre os saberes necessários ao professor de História e as demandas sociais do presente, relacionando a formação continuada com a atualidade, demarca a função social do ensino de História com uma ação dinâmica, cujo passado não é nem de longe estático. Assim, o ensino deve problematizar esse passado a partir das demandas sociais atuais.

Trabalhos como esse têm provocado um impacto muito positivo na área da formação de professores de História. Também é o caso dos desenvolvidos por Cainelli (2014), ao enfatizar o trabalho como princípio formativo. Nessa perspectiva, a autora toma a ação docente como fundamental para se desenvolver a formação continuada. Nossa experiência

docente nos mostra que a formação desenvolvida nessa perspectiva é um elemento fundamental, pois se desenvolve a partir da vivência docente e das necessidades dos estudantes, podendo relacionar teoria e prática no próprio processo formativo.

No processo formativo continuado, a figura do professor deve ocupar um papel ativo e não meramente de espectador, que deve receber a formação e a realizar com seus alunos, principalmente em um campo de conhecimento crítico, como a História. Dessa forma, Noda (2019) apresenta uma crítica às formações de caráter técnico-instrumental, pelo fato de serem orientadas por uma perspectiva compensatória, geralmente sem consultar os professores, o que, segundo a autora, empobrece o processo formativo.

Ainda sobre o papel ativo do professor no processo de formação continuada, Sobanski (2017) defende a formação continuada de professores de História, a partir dos pressupostos da educação histórica, na perspectiva da relação teoria e prática, e defende a perspectiva da pesquisa como princípio fundamental para que os professores se reconheçam enquanto produtores de conhecimento, refletindo sobre sua prática no ambiente escolar. Essa concepção é basilar, pois por muito tempo, e atualmente em alguma medida, concebe-se a atuação do professor como um profissional que forma seus estudantes com base no que foi produzido fora da escola, negando a este profissional e à própria Educação Básica o protagonismo de produzir conhecimentos junto com os estudantes.

Concebemos essas contribuições como essenciais para o nosso trabalho, primeiro pelo seu caráter diversificado, ainda que todas defendem com veemência a formação continuada de professores de História a partir dos pressupostos da ciência de referência. Segundo, porque entendemos tais contribuições teóricas numa perspectiva em que se articulam e se complementam, para forjar a concepção de formação continuada que essa pesquisa defende: uma qualificação continuada, criando espaços que favoreçam que os professores de História reflitam sobre suas ações, pesquisem e produzam conhecimento que efetivamente impactam sua prática docente.

Esta possibilidade nos parece se materializar na proposta formativa dos mestrados profissionais, neste caso no ProfHistória, que já no início, ao ofertar duas disciplinas obrigatórias, Teoria da História e História do Ensino de História, proporciona uma reformação⁵ do docente, ao possibilitar ao professor de História mestrando, articular os

⁵ O sentido do termo reformação, grafado como está, surge a partir de reflexões do autor desta pesquisa, ao entendê-lo na dinâmica de formação permanente, desvinculado de concepções que concebe a formação como uma ação linear e evolutiva. As questões sociais do presente que afetam a sala de aula, por vezes, como é o caso do contexto negacionista em evidência no momento, nos faz retomar aspectos formativos para atuar mais efetivamente na ciência de referência. Em meio à dinâmica burocrática e à multiplicidade de objetivos que

conhecimentos que construiu com os fazeres da sala de aula, principalmente aqueles ligados às expectativas dos estudantes e articular com as reflexões teóricas propostas pelo programa.

Desse modo, a formação continuada que temos a expectativa de vivenciar e acreditamos ser a mais potente é a que concebe:

A História [...] enquanto um conhecimento sistematizado sobre as ações de homens e mulheres ao longo dos tempos, provido de sentidos para o presente. Ou seja, o conhecimento histórico é marcado pelas demandas do tempo presente, que se reporta ao passado na intenção de buscar respostas/ajuda para solucioná-los e assim se munir de orientações para perspectivar o futuro. (PINA, 2017, p.115)

Acreditamos que somente por meio de um processo em que a formação continuada seja tomada como um meio capaz de articular teoria e prática, tomando os professores em seus espaços de experiências e a problematização de temas que julgam urgentes para a continuidade do processo formativo se conseguirá fazer com que professores e alunos percebam a História e o ensino de História na perspectiva que defendemos em consonância com os estudos citados.

Os posicionamentos sobre o tema, apresentados pelos autores consultados, somados à vivência docente do autor da pesquisa, permitem refletir sobre um ponto necessário para prosseguir com a investigação. Qualquer proposta de formação continuada de professores que não considere a base da ciência de referência, suas mudanças, suas potencialidades para o ensino, seu significado social, as condições de trabalho dos docentes e a cultura dos alunos é um esforço e dispêndio de recursos que incorrerá na obtenção de poucos resultados positivos.

Percebe-se que muitas ações definidas como formação continuada, desenvolvidas através de cursos rápidos oferecidas para atender a demandas pontuais, evidentemente não surtem o efeito formativo, no sentido de aprofundar na formação do pensamento e consciência histórica dos sujeitos. Ainda que esses dois conceitos sejam muito amplos, são utilizados aqui para ilustrar que as formações que não se atentarem para os mesmos serão apenas treinamentos mecânicos, para que os docentes atuem diante de determinada pressão externa ao seu ofício, impostas por grupos em disputa pelo controle do passado histórico. Este é o caso das formações propostas pelas secretarias de educação em parceria com institutos privados, que estabelecem como objetivo geral do trabalho do professor o desenvolvimento de habilidades pelos alunos. Tidas como necessárias para os resultados obtidos nos indicadores de desempenho escolar dos estudantes, essas habilidades são

marca a educação, frequentemente perdemos nossa formação de referência, contribuindo para desvincular os conhecimentos produzidos a partir da História para a formação humana.

superficialmente auferidas em avaliações oficiais de larga escala, notadamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A nossa concepção de formação continuada entende também a escola como o locus da formação, e acredita na articulação crítica entre a teoria e os saberes da experiência como o núcleo da formação continuada. Concebemos ainda que, para o exercício docente, “a formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino.” (ROSSI e HUNGER, 2013, P. 12)

Sistematizadas, dessa forma, nossas concepções sobre a formação continuada do professor de História e nossa inquietude com algumas de suas lacunas, se torna proveitoso passar às questões desta pesquisa. Assim, o capítulo a seguir tenta compreender de quem é a responsabilidade em prover a formação continuada. Em seguida, poderemos analisar como os professores de História avaliam a formação continuada oferecida pela SEC.

3 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA?

Pensada a questão inicial de como se define o que é formação continuada, passou-se a outra questão: se a formação continuada de professores é defendida amplamente, de quem é a responsabilidade em promovê-la? Para tentar resolver essa questão, buscou-se a fundamentação legal em documentos oficiais e a legislação que demarca a obrigatoriedade da União, dos estados e municípios promoverem a formação continuada de seus docentes.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a ação de formação para professores da Educação Básica, que atuam em escolas públicas geridas pelo Estado, neste caso, os Colégios Estaduais em funcionamento no Município de Guanambi-BA, entendemos ser relevante recorrer aos aspectos legais que tratam do tema. Para tal, foi feito um levantamento, em documentos orientadores oficiais da legislação do Estado da Bahia e da União, que tratam das garantias à formação continuada de professores, bem como do estabelecimento da formação inicial em nível de graduação para se efetivar e compor o quadro docente na rede estadual de ensino da Bahia.

O marco temporal da pesquisa em questão inicia em 2002, pois é o ano da criação do Estatuto do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia, estabelecido pela Lei 8.261/02, que fixou a formação em curso de licenciatura plena em áreas específicas para o ingresso na carreira do magistério da Educação Básica, por meio de concurso público, como preconizado no artigo 9º da referida lei. Ainda que o ano de 2002 seja escolhido em função da legislação do Estado da Bahia, que além do mais preconiza a formação continuada, julgamos ser necessário retomar ao ano de 1996, pois foi a partir das disputas estabelecidas naquele contexto histórico, de retomada e avanço do processo democrático no Brasil, que se definiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96. A busca e análise da lei maior que rege a educação no Brasil se faz necessária para melhor compreender o marco inicial e a trajetória da legislação que versa sobre formação continuada demarcada nas leis nacionais e estaduais, neste caso, o Estado da Bahia.

O foco não é analisar os textos legais por completo, mas sim as partes que se referem à formação continuada, desse modo, optamos por montar um quadro síntese, que possibilitou uma organização e facilitou a análise de tais documentos, como as leis, portarias e decretos que se relacionam com a questão. As fontes escolhidas para esta pesquisa foram: a LDB, os Planos Nacionais de Educação (PNE), a Resolução 2 do CNE de 2015, a Resolução 02 do CNE de 2019, os Planos Estaduais de Educação da Bahia (PEE) e a Lei 8.261/02 Estatuto do Magistério do Estado da Bahia.

Analisamos esses documentos numa perspectiva crítica, de modo que fosse possível entender os contextos e as disputas que concorreram para se estabelecer a formação continuada como um pressuposto estabelecido nos dispositivos legais. Em citação clássica sobre fontes na pesquisa em História, Le Goff (1996, p. 476) enfatiza que:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da História, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente.

Se um documento não é inócuo, como bem demarcado por Le Goff, certamente um documento oficial o é menos ainda, pois este é portador de uma gama de interesses e é a síntese de longas disputas, geralmente escritas pelos vencedores temporários. Entretanto, ele não deixa de carregar nas entrelinhas a posição dos vencidos, daí a nossa análise dos documentos provocar a nossa percepção de que em alguns períodos o Estado fez concessões aos docentes, em outros momentos essas concessões foram e estão sendo retiradas.

A criação desse quadro de referências legais, que versam sobre a formação continuada de professores, foi criado considerando os procedimentos de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977), nossa intenção foi analisar o conteúdo das mensagens presentes nos textos dos documentos selecionados, com o objetivo de extrair e organizar as informações sobre formação continuada. Desse modo, visa facilitar o processo de análise centrado nas seguintes questões: De quem é a responsabilidade, ou a quem cabe promover a formação continuada de professores das escolas públicas? E onde, ou em que espaços deve se promover a formação continuada? Que concepções de formação continuada os dispositivos legais apresentam?

Movidos por essas questões, organizamos os excertos dos documentos consultados no quadro, seguindo a ordem cronológica, por entender que, desse modo, seria possível observar as permanências e rupturas no que se concebe como garantias à formação continuada.

Os estudos que realizamos até aqui, relacionados com a nossa vivência na Educação Básica, reforçam o nosso entendimento de que somente o estabelecimento da legislação não garante a implantação, continuidade e qualidade da formação.

[...] a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação. Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa

atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente. (SANTOS, 2011, p. 3)

Tais questões deixam claro que somente os discursos que advogam a importância da formação continuada, sem ações efetivas e de amplo alcance junto a categoria docente, não parecem surtir efeito prático. Por conta disso, buscamos ouvir os professores de História, para que possamos compreender como eles avaliam, a partir de suas experiências, as questões relativas à formação continuada preconizada na legislação, bem como levantar informações sobre propostas de formação que se aproximem do que os participantes julgam como condizentes com suas necessidades.

Nesse sentido, este capítulo está estruturado com a apresentação da legislação consultada, seguida de nossas inferências, na tentativa de responder ainda que parcialmente as questões iniciais, para no capítulo seguinte relacionar com os resultados das entrevistas, e nossas reflexões acerca de como esse processo legal se articula com a realidade nas escolas e como os docentes percebem a efetivação da formação proposta.

Quadro 1. Legislação que versa sobre o direito docente à formação continuada

Documento	O que diz sobre a formação continuada?
LDB 9394/96 Art. 62 Estabelece a formação mínima em licenciatura plena.	§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
LDB, art. 62-A	A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (grifo nosso)
LDB, art. 67.	Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

<p>PNE 2001-2010 Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação</p>	<p>Estabelece como objetivos e prioridades:</p> <p>4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.</p> <p>Diretrizes:</p> <p>A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.</p> <p>A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.</p> <p>A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.</p>
<p>PNE 2014-2024 Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 Metas Lei. 13.005/2014</p>	<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da Educação Básica, apresenta-se como uma exigência para e do exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se</p>

	<p>atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (p. 93).</p> <p>Em relação à Meta 16, foram definidas algumas estratégias no PNE: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>(Estratégia 16.1); consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas</p> <p>(Estratégia 16.2); ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica.</p> <p>(Estratégia 16.5); e fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (p. 51)</p>
<p>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 CNE/CP</p> <p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p>	<p>Capítulo VI da formação continuada dos profissionais do magistério.</p> <p>Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.”</p> <p>Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:</p> <p>I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de Educação Básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;</p> <p>II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;</p> <p>III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;</p>

	<p>IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.</p> <p>Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.</p> <p>§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:</p> <p>I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de Educação Básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;</p> <p>II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;</p> <p>III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;</p> <p>IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;</p> <p>V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;</p> <p>VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;</p> <p>VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.</p> <p>§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de Educação Básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de</p>
--	---

	ensino.
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019	<p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p> <p>Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:</p> <p>VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;</p> <p>VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;</p>
LEI Nº 8.261 DE 29 DE MAIO DE 2002 (Bahia)	<p>Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.</p> <p>Art. 9º - A formação do Professor para atuar no Ensino Fundamental e médio, far se-á:</p> <p>I - ensino superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, a oferecida pelo Ensino Médio completo, na modalidade Normal, para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;</p> <p>II - ensino superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação legalmente reconhecidas, com habilitações específicas em área própria, para o exercício do magistério nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;</p> <p>Sobre o direito do professor se afastar do serviço para se submeter a formação continuada e aperfeiçoamento profissional a lei estabelece que:</p> <p>Art. 61 - Serão considerados de efetivo exercício os afastamentos do servidor do magistério para:</p> <p>II - seu aperfeiçoamento, especialização ou atualização em</p>

	<p>instituições nacionais ou estrangeiras;</p> <p>Art. 62 - O docente e demais servidores que exerçam atividade de suporte pedagógico direto à docência devidamente matriculados em cursos de pós-graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado, que tenham correlação com a sua formação profissional e com as atribuições definidas para o cargo que ocupa, poderão ser liberados das atividades educacionais ou técnicas, parcial ou totalmente, sem prejuízo das vantagens do cargo e de acordo com o interesse da Administração.</p> <p>(Para regulamentar o artigo 62 do estatuto do magistério foi baixado o decreto 8596/2003.</p>
<p>Decreto 8596/2003 normatiza a licença para cursar pós graduação. (Bahia)</p>	<p>Regulamenta a concessão de horários especiais, o afastamento provisório e a liberação dos Professores e Coordenadores Pedagógicos para frequentar cursos.</p>
<p>PEE 2006 LEI Nº 10.330 DE 15 DE SETEMBRO DE 2006 Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. (Bahia)</p>	<p>Formação Continuada</p> <p>Faz-se necessário garantir uma formação continuada e permanente aos profissionais de educação (professores, diretores, coordenadores, técnicos em educação e funcionários) para que tenham subsídios para o fortalecimento da prática educativa, e assim construam uma educação progressiva e transformadora. A formação em serviço deve contemplar o estudo, a socialização de experiências entre os profissionais de educação, em benefício de uma educação de qualidade. (p.10)</p> <p>Quanto aos recursos humanos, dos 23.339 professores que, em sua maioria, atuam nessa etapa de educação, no Estado, 60,3% possuem licenciatura plena; 22,3%, Magistério completo; 5,5%, Formação Superior sem Magistério; 7,2%, Formação Superior com Magistério e 4,7%, Ensino Médio sem Magistério, conforme SEC, MEC/INEP/CENSO 2004. Torna-se evidente a necessidade de políticas públicas, quanto à formação inicial e continuada para docentes que atuam no referido nível de ensino, quando se deseja atingir 100,00% de professores com licenciatura plena. O pessoal que atua na área de coordenação pedagógica e na área administrativa das escolas é insuficiente para atendimento, com qualidade, à demanda; o problema se faz presente, também, nos órgãos gestores das Secretarias e Diretorias Regionais de Educação. (p.14)</p> <p>4.1 METAS</p>

	<p>Desenvolver programas de formação continuada, em modalidade presencial e/ou a distância, para profissionais de educação.</p> <p>A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de Educação a Distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, ético e político do profissional da educação. (p.53)</p> <p>A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. A formação dos professores da esfera particular será de responsabilidade das respectivas instituições em que eles atuam. (p. 53)</p> <p>Garantir a formação continuada aos profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive de novas tecnologias da informação e da comunicação, voltados para a prática educacional por eles exercida. (p. 54).</p>
<p>LEI Nº 10.963 DE 16 DE ABRIL DE 2008 (Bahia)</p>	<p>Reestrutura o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, na forma que indica, e dá outras providências.</p> <p>Art. 2º - Para os efeitos desta Lei, entende-se por:</p> <p>I - Padrão - agrupamento dos cargos de Professor e Coordenador Pedagógico de acordo com a titulação exigida;</p> <p>II - Grau - posição estabelecida para os servidores ocupantes dos cargos de Professor e Coordenador Pedagógico dentro do respectivo Padrão, de acordo com os critérios de promoção estabelecidos nesta Lei.</p>
<p>LEI Nº 12.577 DE 26 DE ABRIL DE 2012 (Bahia)</p>	<p>Altera a Estrutura Remuneratória da Carreira do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio e dá outras providências.</p>

<p>DECRETO Nº 16.417 DE 16 DE NOVEMBRO DE 2015 (Bahia)</p>	<p>Art. 7º Os órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual deverão observar e cumprir as seguintes ações estabelecidas para a gestão da despesa e controle do gasto de pessoal:</p> <p>IX suspender a concessão de afastamentos de servidores públicos para realização de cursos de aperfeiçoamento ou outros que demandem substituição, salvo os já concedidos até a data de publicação deste Decreto.</p>
<p>PEE 2016-2026 Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016. (Bahia)</p>	<p>Meta 14: Fortalecer o aumento gradual do número de matrículas na Pós-Graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 1.900 (um mil e novecentos) mestres e 500 (quinhentos) doutores, de maneira contínua e gradativa. (p.33)</p> <p>15. Da Formação de Professores</p> <p>Meta 15: Articular a continuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, visando atingir a expectativa de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>16. Da Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores</p> <p>Meta 16: Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE-BA, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (grifo nosso)</p> <p>ESTRATÉGIAS: A estratégia 16.1 sinaliza realizar até o segundo ano de vigência do plano um diagnóstico das demandas por formação continuada, mas não sinaliza como será ofertada a formação continuada, nem menciona estratégias adotadas para resolver a questão, deixando extremamente vago qual a concepção de formação continuada da SEC BA, bem como seus objetivos e metas e a relação com a proposta curricular do Estado da Bahia.</p>

Esse quadro também possibilita analisar o que está posto na legislação sobre o tema, as condições e o espaço proporcionado, pelos atores responsáveis pela elaboração dos

projetos de formação continuada, para o professor atuar como um profissional em constante processo formativo e autônomo.

Como mencionamos anteriormente, analisar as concepções de formação continuada que balizam a legislação citada compartilha o foco desta pesquisa com outra questão (a quem cabe a responsabilidade de promover a formação continuada do seu quadro docente?). Dessa forma, tomados os marcos legais como documento para a pesquisa, não podemos perder a oportunidade de lançar-lhes um olhar crítico e questioná-los quanto à formação continuada, sobretudo para analisar as garantias legais e a efetividade, ou negação da formação proposta na lei. Tais disparidades são evidentes em muitos pontos, principalmente no que se refere às garantias estabelecidas em lei e à avidez com que tais garantias são solapadas por legislações autoritárias, por meio de decretos e portarias do poder executivo, sem passar por apreciação da representação popular no Legislativo. É preciso, então, partir da questão da atribuição de responsabilidade legal para que se possa analisar a concepção subjacente de formação continuada.

Pensamos então algumas questões que figuram na legislação, relacionando com o que conhecemos de formação continuada na prática, a partir da vivência como professor de História da Educação Básica. Seguimos a análise dos documentos, seguindo a hierarquia dos documentos federais primeiro e na sequência os documentos do estado da Bahia, cronologicamente, mas de forma a relacioná-los em seus contextos e prescrições.

3.1 LEIS NACIONAIS

3.1.1 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi o dispositivo legal responsável por definir a formação continuada como uma política pública de Estado, além de se firmar como instrumento de valorização da profissionalização docente. Por isso, é importante demarcar uma questão levantada por Santos (2011, p. 3):

[...] a LDB sinaliza uma conquista para os profissionais da educação, pois, na medida em que atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada a seus professores, conferiu-lhe o status de política pública.

A LDB preconiza que a formação continuada de professores poderá ocorrer no local de trabalho, ou em instituições de ensino superior, por meio de cursos promovidos por tais instituições ou pelas secretarias de educação. Isso pode ser considerado um avanço, pois

estabelece uma garantia legal. No entanto, nota-se que a LDB não define com clareza o papel do professor na construção das propostas de formação continuada, deixando isso a cargo das legislações complementares, que também não avançam muito nessa questão.

No nosso entendimento, a omissão dessas diretrizes, que podem colocar o docente como participante direto no processo de construção de propostas formativas, marca por um lado a concepção passiva que os órgãos governamentais têm sobre papel do professor, ao não considerar relevante sua participação na elaboração de propostas para formação continuada. Por outro, evidencia-se a tentativa de grupos que controlam o Estado em definir unilateralmente as diretrizes de formação adequadas aos seus interesses, de acordo com o contexto.

O Artigo 67 da LDB atrela a formação continuada à valorização da carreira docente e atribui a responsabilidade da formação continuada e valorização dos profissionais da educação aos sistemas de ensino, inclusive garantindo o licenciamento periódico e remunerado para esse fim. Se, de certa forma, ao estabelecer a continuidade da formação, que concorre para a progressão na carreira docente, representa um benefício para a categoria, pois não vemos como um processo de formação continuada pode ser exitoso sem um bom plano de carreira, de outra, na prática, verificam-se enormes contradições na rede estadual de ensino da Bahia.

Além do previsto na LDB e no Estatuto do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia, a liberação de profissionais da educação de suas funções laborais para cursar pós-graduação foi interrompida pelo decreto estadual nº 16.417/15 de novembro de 2015. Daí em diante, a liberação só ocorre após longo e desgastante litígio jurídico. A Secretaria da Educação tem indeferido todos os pedidos de licença para curso de pós-graduação e cabe ao profissional da educação recorrer à justiça, que na maioria dos casos também indefere os pedidos liminares de licença, restando aos educadores desistirem de fazer o curso, ou fazerem sem a concessão da licença. Essa situação geralmente exige do profissional que está em busca de uma formação em nível de pós-graduação um alto dispêndio de recursos, dos quais ele não dispõe, e, em boa parte dos casos, faz com que o professor tenha suas expectativas frustradas com relação ao seu processo de formação, certamente influenciando negativamente em sua vida profissional e pessoal.

É importante refletir sobre a questão da garantia estabelecida pela LDB, quando diz: “garantir-se a formação continuada [...]”. Fica claro que a lei maior que rege a educação no Brasil não propõe, ou sugere a formação continuada, ela a garante! O artigo 67, estabelece o

marco legal para a criação das leis estaduais e municipais de valorização da carreira docente, por meio do incentivo à qualificação profissional, estabelecendo a formação continuada como um direito do profissional da educação e uma política de Estado.

A relevância da LDB, como um marco para garantir legalmente a formação continuada é visto por vários autores, que tratam do tema de forma a reconhecer a relevância dessa ação, como Gatti (2008, p.64), ao salientar que a nova LDB “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. A LDB marca a ampliação da oferta de programas e cursos de formação continuada, a inserção desse tema nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos de Carreira do Magistério, bem como, a ampliação das pesquisas sobre o tema.

Portanto, nossa pesquisa não poderia tratar do tema formação continuada de professores de História sem levar em conta a LDB e as suas prescrições sobre o tema em estudo, mas não podemos também deixar de analisá-la em um contexto mais pragmático, pois, olhando da perspectiva da sala de aula, as garantias advogadas na Lei parecem distantes.

Com relação às regulamentações e normatizações, os estudos de Gatti (2008) revelaram que, com o advento da LDB 9394/96, a formação continuada apresentou crescimento exponencial [...]. Com essa intenção, a legislação aludida ofereceu respaldo e redistribuiu responsabilidades no provimento da formação continuada com os entes federados, ampliando dessa forma, os espaços formativos na esfera pública, ao mesmo tempo em que delimitou suas finalidades. (SANTOS, 2011, p. 02)

Não negamos a relevância da LDB e não discordamos totalmente da posição do autor, que sinaliza para a redistribuição das funções formativas para os entes federados e o crescimento exponencial da oferta de formações. No entanto, as formações para os professores de História, relacionadas com o campo de atuação dessa área, não chegaram com a mesma intensidade que a lei tem preconizado aqui na Bahia.

3.1.2 PNE 2001/2010 e 2014/2024

No PNE 2001-2010, o tema formação continuada aparece de forma mais ampla, tanto no que se refere à quantidade de menções ao tema, quanto na ênfase dada à formação continuada, certamente pressionada também pelas condições globais que marcaram o fim do século 20 e início do século 21. Esse momento histórico foi marcado pelo discurso da melhoria da qualidade do ensino e conseqüente melhoria da qualidade de vida das pessoas, discurso lastreado pelo desejo do capital de formar pessoas para que pudessem se inserir no

mercado de consumo cada vez mais exigente de conhecimentos básicos. O PNE 2001-2011, estabeleceu que a melhoria da qualidade do ensino só seria possível se fosse estruturada em uma política global do magistério sustentada simultaneamente no tripé formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; e formação continuada.

Rossi e Hunger (2013) salientam que as reformas educacionais políticas no país têm, de acordo com Sguissardi (2000), contemplado muitas das recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. Na mesma perspectiva, Maués (2003) concebe que a formação continuada tem a função de adequar os educadores às necessidades dos governos, que são por sua vez controlados por grupos que se beneficiam dos avanços do capital, seus interesses se manifestando sob o discurso dos benefícios da atualização profissional, diante das tendências globais. Desse modo,

pode-se observar que o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores. Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a ‘universitarização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. As reformas em curso têm, de modo geral, contemplado tais aspectos. (MAUÉS, 2003, p. 99).

Nota-se que o texto de Maués foi publicado em 2003, ou seja, no segundo ano de vigência do PNE 2001-2011, apresentando o contexto das pressões pela ampliação da formação continuada de professores, tensionadas pelos organismos internacionais. Essas e outras questões demonstram a amplitude da relação do tema formação continuada de professores com diversas variáveis, sociais, individuais, econômicas, políticas, culturais, profissionais etc.

Nota-se que, no período, a legislação contempla largamente a formação continuada. Exemplo disso foi a criação dos planos de carreira, como o Estatuto do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia, em 2002, e a ampla oferta de cursos e ações de formação, como a concessão de bolsas e licenças. No PNE 2014-2024, percebe-se um recuo no que se refere ao tratamento dado ao tema formação continuada de professores. O próprio período de intervalo entre o fim da vigência do primeiro plano, 2011, e início do segundo, 2014, demonstra uma disputa pelos grupos políticos, que tentavam demarcar espaço e controlar setores importantes da educação.

O Plano 2014-2024, enfatiza a ampliação da formação em nível de pós-graduação, estabelecendo que 50% dos profissionais da educação tenham formação nesse nível. O período inicial de vigência deste plano é marcado por disputas e contradições, pois ao estabelecer este percentual de professores formados na pós-graduação, no ano seguinte

(2015) na Bahia, o governo baixou o decreto 16.417/2015, suspendendo a concessão de licenças para curso de pós graduação e outras formações.

O período de construção do PNE 2014-2024 foi marcado pelo visível avanço de forças reacionárias no controle da educação, somado ao recuo de investimentos dos governos e foco na tendência de elevação dos indicadores educacionais aferidos em avaliações externas de larga escala, que têm priorizado a formação em língua portuguesa e matemática. As políticas públicas de formação passaram a ser propostas a partir de índices de desempenho da educação, criando a lógica da educação por desenvolvimento de competências.

Alinhado à política nacional de avaliação em larga escala, foi criado na Rede Estadual de Ensino da Bahia o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), que consiste em treinar os coordenadores pedagógicos, gestores, professores de língua portuguesa e matemática, visando preparar os estudantes para obter bom desempenho na avaliação nacional da prova SAEB. O SABE visa a aplicação de simulados simultâneos aos alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, identificação das competências prioritárias a serem desenvolvidas em língua portuguesa e matemática e a atuação da escola na criação de propostas de intervenção, visando o alcance de melhores desempenho dos estudantes na avaliação nacional.

Acompanhando a tendência das reformas ocorridas a partir de 2015, sobretudo com o estabelecimento de uma Base Nacional Curricular Comum, o governo se apressou em controlar o processo de formação, através da edição de resoluções, atrelando a formação inicial e continuada à BNCC.

3.1.3 Resolução Número 02/2015, do CNE/CP

Publicada no período em que a crise política no Brasil estava altamente acirrada, a Resolução representava um avanço ao contar com a participação de vários segmentos ligados à formação de professores e representação dos próprios professores da Educação Básica. Como salienta Gonçalves, Mota e Anadon:

Após um grande debate e múltiplas articulações, foram aprovadas em 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Pela primeira vez na História, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico com o uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação—ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação—ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação—ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras-FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica. (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 364)

Enquanto ocorriam essas disputas no cenário político nacional, nós professores da Educação Básica assistimos à precarização do ensino e das condições de trabalho, a desvalorização da profissão docente, o adoecimento de professores, os currículos desconexos da realidade, as pressões pela melhoria nos indicadores de ensino. Os professores de História foram um dos segmentos mais afetados pela perda de carga horária, excedentes e falta de formação continuada, além de ataques de propagandas e ações neofascistas largamente disseminadas entre alunos, pais de alunos, religiosos, políticos e blogueiros. Dessa forma, vários fatores concorreram para tentar forjar a figura do professor de História como um profissional sem legitimidade social.

Este foi um contexto em que os professores de História se viram mais desafiados, pois no momento em que precisavam da ampliação das ações de formação que lhes desse condições de atuar com mais força para contribuir socialmente com o enfrentamento de ideias falsas, a partir da tentativa de grupos que travavam “batalhas por hegemonia em torno das representações do passado” (CAIMI, 2015, p. 25), principalmente os negacionistas que passaram a ocupar espaços estratégicos nos governos, as formações foram sendo direcionadas para as discussões sobre a BNCC e desempenho escolar.

Nesse contexto, houve a implantação da BNCC em 2017, a troca de membros do CNE, tidos como progressistas, por outros de tendência mais privatista. Para atender ao projeto de currículo estabelecido na BNCC, foi revogada a Resolução 02 de 2015, e substituída pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Enquanto o documento de julho de 2015 dedicava um capítulo (VI) exclusivamente a tratar da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, contemplando questões essenciais a serem estabelecidas nos cursos, atreladas à valorização da carreira do magistério, o documento de dezembro de 2019 tratava a questão de forma superficial. Ele transfere a responsabilidade da formação para os próprios professores e empobrece a formação continuada ao estabelecer o foco nas habilidades, claramente relacionadas à BNCC.

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 367),

Importante dizer que a Resolução CNE/CP n. 2 /2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, ainda que brevemente citada ao longo do texto, em apenas três incisos, a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz.

No entanto, essa questão é contraditória, pois ao mencionar a valorização dos conhecimentos docentes, não se salienta que esses conhecimentos possam, por exemplo, contribuir para a formatação de propostas de formação continuada. Talvez o professor não tenha condições de propor um programa completo de formação, mas sabe muito bem que tipo de ação formativa atende às suas demandas de atuação na escola e às demandas da aprendizagem de seus alunos.

A questão nos parece complexa. No presente momento, mudanças sociais, políticas, comportamentais, culturais etc chegam à escola - pelo portão, ou pelas redes sociais - e encontram um ambiente com processos de formação deficientes. Ao invés de os professores terem apoio através de uma formação continuada permanente que os municie para enfrentar tais mudanças, ou mesmo que fosse oferecida à medida que novos processos sociais e comportamentais se apresentem, tivemos o retrocesso das propostas, pois a resolução de 2015 sequer teve tempo e espaço para ser efetivada.

Em relação à Resolução de 2015, a Resolução de 2019 representa um retrocesso no aspecto formativo, porque se apresenta de tal forma vazia de propostas de profissionalização docente, com proposições de uma formação que não pode se efetivar na prática. Antes entendida como aprofundada, articulada com as demandas dos profissionais, dos estudantes e da sociedade, a formação proposta na legislação passa a ser superficial e aligeirada, com foco nas competências e desempenho dos estudantes nos indicadores educacionais.

3.2 LEGISLAÇÃO ESTADUAL

3.2.1 Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, Institui o Estatuto do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia.

O Estatuto do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia, foi criado no contexto do PNE 2001-2011, e se caracteriza pela ênfase à formação continuada, em vários aspectos, ao atrelar as formações certificadas, obtidas no âmbito da SEC, ou em instituições reconhecidas pelo MEC, bem como o estabelecimento de uma escala de concessão de gratificações atreladas à carga horária dos cursos de formação, e principalmente a concessão de licença para participar de cursos de qualificação profissional, como uma política pública de educação com forte viés de valorização da carreira docente.

O plano de carreira proposto nesta lei estimulava o professor a buscar formação

continuada, até mesmo se não fosse ofertada pela Secretaria da Educação. Houve um período em que o profissional que tivesse acumulada a carga horária obtida em cursos de especialização *lato sensu* poderia obter 50% de gratificação sobre o salário base de uma só vez e ainda mudar de Padrão, do Padrão P, que se refere ao nível de Graduado, para o padrão E, que se refere à classe de Especialista, chegando de uma vez ao incremento de 65% dos vencimentos. Certamente a concessão de valores não é o único estímulo e talvez não seja o principal, mas certamente é um estímulo importante, no mínimo na perspectiva compensatória dos esforços dos educadores que se comprometem com seu processo formativo continuado.

Para a concessão de gratificações, os cursos realizados podem ser na área de formação inicial ou em educação, e a SEC tem oferecido cursos em algumas áreas bem delimitadas, como tecnologias na educação, avaliação, gestão ou Português e Matemática, geralmente com a justificativa da melhoria da qualidade da educação. Entretanto, o foco das formações redundam na lógica do alcance das metas estabelecidas para o IDEB. Desde 2008, o Estatuto do Magistério da Educação Básica começou a sofrer alterações, principalmente no que se refere ao plano de carreira e estrutura remuneratória do magistério. A cada alteração se projetam avanços, todavia quase instantaneamente o próprio governo recua e desfaz o que propôs.

3.2.2 Lei nº 10.963 de 16 de abril de 2008 (Bahia) - Altera a Estrutura Remuneratória da Carreira do Magistério Público Estadual Do Ensino Fundamental e Médio e dá Outras Providências.

É importante analisar as alterações na Carreira do Magistério, pois isso afeta diretamente o processo de formação continuada. Os profissionais são estimulados a buscarem a ampliação de sua formação, principalmente na pós graduação *lato sensu e stricto sensu*, já que o plano de carreira atrelou a concessão de gratificações a participação dos profissionais nesses cursos, que, na maioria, são realizados em instituições privadas, custeados pelos profissionais da educação.

Os dados obtidos junto aos participantes sobre esse tema, como se verá adiante, são bem esclarecedores, na medida em que houve uma piora significativa na avaliação das formações oferecidas pela SEC BA ao serem relacionadas à concessão de gratificações.

Algumas contradições desse modelo de estímulo à formação continuada emergiram dessa lei, pois a mesma propôs em 2010 a Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com informações no site da

própria SEC:

A Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia foi instituída no ano de 2010, tendo como base a lei estadual nº 10.963, de 16/04/2008 e o decreto nº 12.007, de 15/03/2010, que regulamentam a carreira do magistério público do estado e a promoção nos graus da referida carreira, respectivamente. Não obstante ser o instrumento para a promoção nos graus, através da mensuração das habilidades metodológicas e pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das atividades desempenhadas no exercício do cargo e da permanente atualização do servidor quanto aos conhecimentos específicos aplicáveis à sua área de atuação, a Avaliação de Desempenho é, também, através das análises dos resultados obtidos, um subsídio para a elaboração de programas e políticas educacionais, visando sempre o aprimoramento da carreira do Magistério e a valorização dos seus profissionais. (AVALIAÇÃO..., s/d)

Se por um lado, entendemos esta ação como favorável ao processo estruturação de uma política de formação continuada, pois defendemos a participação do professor nas etapas dessa elaboração e entendemos que ações como essa podem oferecer um quadro diagnóstico que permita subsidiar elaboração de políticas e programas educacionais, o que aconteceu na prática não foi o que a lei previu. A avaliação de desempenho só ocorreu uma vez, em 2010, e, de lá para cá, nem foram estabelecidas políticas e programas que visam o aprimoramento da carreira do magistério, sobretudo para o Ensino Médio, nem houve oferta de ações de formação continuada, demarcando uma descontinuidade dessa política.

A própria SEC BA, informa em seu site, que:

A avaliação de desempenho foi suspensa excepcionalmente nos anos de 2012 e 2013 conforme Lei Nº 12.603 de 03 de dezembro de 2012, tendo sido a Progressão concedida pela participação e aprovação no curso de Atualização em Práticas Pedagógicas, instituído pela SEC.

Nos anos de 2015 e 2016 a Progressão nos Graus se dará com a participação e aprovação no curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais, permanecendo a Avaliação de Desempenho suspensa até o ano de 2016.

A partir de 2017 a SEC deliberará sobre o retorno da Avaliação de Desempenho Funcional como instrumento para a Progressão nos Graus. (AVALIAÇÃO..., s/d)

Seria cômico se não fosse trágico! A avaliação foi criada em 2010, suspensa a partir de 2012, com previsão de deliberação em 2017 sobre a possível retomada, o que nunca aconteceu. O que houve foi uma nova lei em 2018, que alterou novamente a carreira do magistério.

Os cursos de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais ocorrem com temas muito subjetivos. Certamente não foram baseados na Avaliação de Desempenho, já que a prova constava de questões da área de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos de cada disciplina. Então de onde surgiu esse diagnóstico de que os docentes precisavam de um

curso de Atualização em Práticas Pedagógicas? Ao invés de aperfeiçoar o sistema de avaliação, o mesmo foi substituído por cursos demasiadamente abstratos e com pouca relação com as demandas da sala de aula, como podemos constatar nas entrevistas.

Dos 07 participantes que responderam às questões, à pergunta sobre como avaliavam a formação continuada oferecida pela SEC BA aos professores de História, 04 responderam como insuficiente e 03 como inexistente (havia ainda as opções de suficiente e excelente). Complementando essa questão, ao indagar os professores sobre a opinião dos mesmos em que ações deveria ser centrada a formação de professores de História, 02 responderam que deveria centrar no aperfeiçoamento de metodologias de ensino, 02 nos conceitos e termos da ciência histórica e seu potencial formativo, 02 no aprofundamento sobre a estruturação do currículo do Novo Ensino Médio e 01 nas Competências e habilidades trabalhadas na BNCC. Essas informações apontam para uma demanda dos profissionais por temas que tenham relação com a sala de aula e sua área de atuação. Nessa perspectiva foi questionado sobre os cursos de formação oferecidos pela SEC BA nos últimos 10 anos, se os participantes consideraram que houve impacto positivo na sua prática docente: 04 marcaram como pequeno, 01 marcou como moderado e 02 como grande.

3.2.3 Lei nº 12.577 de 26 de abril de 2012, Altera a Estrutura Remuneratória Da Carreira Do Magistério Público Estadual Do Ensino Fundamental e Médio e dá Outras Providências.

Em 2012, a estrutura da carreira do Magistério sofreu outras alterações, através da Lei 12.577/2012, mas manteve a lógica de atrelar a participação docente nos cursos para concessão de benefícios previstos no estatuto do magistério. Também atrelou-se a correção dos salários dos docentes à participação nesses cursos. É importante destacar que apesar das alterações na estrutura remuneratória dos professores, em todas essas leis não aparece o termo formação continuada, mas sim “aprimoramento da carreira”. Novamente os professores já recebem o pacote pronto e são impelidos a participar, posto que até a correção dos salários passaram a ser atrelados à participação e aprovação nesses cursos. Deve-se, portanto, questionar a relação dessas formações com a adequação da prática docente no contexto em que atua.

Há outro fator limitante. Chega um momento no plano de carreira em que o estímulo financeiro não funciona mais, já que o profissional atinge o percentual máximo de gratificações por titulação obtida em cursos e a participação em cursos de aperfeiçoamento e similares não é mais interessante. Caimi (2015) defende a ideia de que os professores só se

motivam em abraçar um projeto de formação e transformação se esse tiver uma relação direta com os problemas educacionais do presente e aderência ao fazer docente na sala de aula.

Essas leis, que ajustaram a estrutura remuneratória do magistério no Estado da Bahia e atrelaram os reajustes salariais à participação em cursos promovidos pela SEC BA em parceria com outras instituições e a concessão de gratificações à participação em cursos de pós graduação, impulsionaram uma corrida dos professores aos institutos privados em busca de cursos de especialização *latu sensu*. Foi um processo tão desorganizado e tumultuado que, em 2021, a SEC publicou no Diário Oficial do Estado da Bahia uma lista de professores que tiveram suas gratificações suspensas por terem feito uma especialização certificada por uma Faculdade descredenciada pelo MEC, fato que foi publicado no Diário Oficial e noticiado na imprensa nacional no site do G1(TV SUBAÉ, G1 BA, 2021).

Geralmente, quando o Estado se omite, o setor privado assume determinados espaços. Nos parece ser o caso com a formação, posto que assistiu-se no período um crescimento enorme de cursos de especialização *latu sensu* em instituições privadas.

No Brasil, o número total de alunos que frequentam cursos de especialização de nível superior vem aumentando desde 2016 e a sua grande maioria frequenta cursos em instituições privadas (88%). Nos últimos quatro anos, houve um crescimento de 74% puxado pela rede privada, que aumentou 80% contra 41% na rede pública. Os dados foram divulgados nesta sexta-feira (6) pela pesquisa Cursos de Especialização Lato Sensu no Brasil, um levantamento inédito elaborado pelo Instituto Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior) sobre o cenário dos cursos de pós-graduação *latu sensu* nas instituições de ensino superior públicas e privadas[...] (PESQUISA..., s/d)

Algumas questões, que dialogam com nossa pesquisa emergem sobre o processo de formação continuada, uma delas é a questão da responsabilização do professor pelo fracasso do ensino e o estímulo ao processo de individualização da formação. Como salienta Felipe:

O processo formativo do professor é o elemento primordial para uma escola bem sucedida, uma vez que é o professor que conduz, que faz a mediação entre os alunos e o saber. A formação é crucial, é fundamental. A ausência de qualificação, de um processo de formação, ou uma formação inadequada, significa a gota d'água para o fracasso escolar total. Há um grande reconhecimento da importância do processo formativo por parte das docentes, mas a formação ofertada pelo Estado não tem ocorrido no nível esperado, sendo que na trajetória de formação dos professores tem prevalecido uma busca individual pela qualificação. (FELIPE, 2017, p.18)

Outra questão é referente aos mestrados. Muitos professores, passaram a buscar cursos de mestrado e doutorado em países da América Latina. Depois disso, enfrentam uma luta para tentar revalidar o mesmo, já que as gratificações só são concedidas se o título for obtido no Brasil, ou revalidado por uma universidade pública em território nacional, processo

que é penoso, demanda certo tempo e boa parte não consegue a revalidação.

Ainda que a progressão na carreira atrelada à aprovação em cursos de pós graduação seja uma estratégia do Estado em cumprir o que está no plano de carreira, percebemos que é também uma opção de se eximir da responsabilidade em promover a formação continuada e canalizar recursos para as instituições privadas, sem contar as questões quanto à qualidade dessas formações e sua relação com as demandas sociais, da escola e da profissionalização docente.

3.2.4 Decreto N° 16.417 de 16 de novembro de 2015 (Bahia)

Em 2015, o Governo do Estado da Bahia, baixou o decreto 16.417/15 suspendendo a concessão de licenças para servidores participarem de cursos de aperfeiçoamento, atingindo principalmente professores e coordenadores pedagógicos. Esse decreto vai de encontro ao artigo 61 da Lei 8.261/2001 e ao artigo 67 da LDB, que estabelece a liberação do professor para realização de cursos de pós-graduação, dificultando o afastamento de servidores para realização de cursos de aperfeiçoamento. Isso demarca um retrocesso gigantesco na política de formação continuada de professores.

Nos parece contraditória a situação da Meta 14 do PEE Bahia, pois ao passo que estabelece como meta fortalecer o aumento de matrículas na pós graduação, o decreto do ano anterior (2015), que não foi revogado e ainda está em vigência, constitui um entrave para professores que buscam a pós graduação e precisam ingressar na justiça para brigar por um direito estabelecido em lei, sendo que na maioria das vezes os pedidos de dispensa são indeferidos pela própria justiça, sob a justificativa de que o afastamento do servidor acarretará despesas extras para o Estado. Ora, se o afastamento é um direito estabelecido em lei, porque não são previstas essas despesas nos planos de gestão do Estado?

Este decreto publicado em 2015, momento em que o Brasil passava por uma crise política e institucional, ocasionada pelas articulações de forças políticas de grupos que sabotaram as ações do governo federal, a fim de desestabilizá-lo ao ponto de destituí-lo, situação que impôs perdas sociais enormes ao país. O decreto demarca a ruptura de garantias legais da categoria docente que estavam previstas em leis nacionais e estaduais, cujo objetivo era ampliar a formação docente e melhorar os índices educacionais. É preciso refletir sobre as rupturas e permanências desse período, já que o decreto à época seria temporário, até que o Estado ajustasse as contas e diminuísse as despesas. Porém, essa ação rompeu com uma política que já era deficiente e deu continuidade ao processo de desmonte na estrutura legal que previa a formação continuada.

Esse conjunto de ações institucionais do Estado que visavam enfraquecer a política de formação continuada, provocou na categoria docente um mal estar significativo, nos últimos anos, temos assistido entre os professores uma desmotivação generalizada, principalmente com relação às propostas vindas da SEC BA, a começar pela jornada pedagógica da rede estadual, os professores participam porque são obrigados e as minguidas propostas são sempre rechaçadas ou negligenciadas pela categoria, por saberem que não terão apoio, não terá continuidade e quase sempre não atendem às demandas que emergem da sala de aula.

3.2.5 Os Planos Estaduais de Educação: PEE 2006, Lei Estadual Nº 10.330/06 e PEE 2016-2026 Lei Estadual nº. 13.559/16

Quanto à formação continuada, prevista no PEE de 2006, nota-se que o próprio Governo do Estado reconhece que seu quadro é insuficiente para atendimento às demandas educacionais. Apesar disso, não explicita se essa carência é no quantitativo de profissionais docentes disponíveis no quadro de servidores, ou a formação destes para atendimento das demandas. No que se refere às estratégias para alcance da meta, não há nenhuma relacionada às condições ou ao estímulo aos professores atuantes na Educação Básica, como garantia dos seus direitos à licença, incentivo, percentual de vagas em cursos de pós-graduação, progressão na carreira docente, etc.

Novamente nas estratégias dos planos, o Governo não assume a responsabilidade pela formação continuada de seus professores. Usam-se verbos como planejar, estimular, reprogramar, fomentar, consolidar etc, sempre terceirizando o processo de formação continuada de seu quadro, salvo em condições especiais como na estratégia 15.16 “Promover programas de formação inicial e continuada dos profissionais e de todos os atores que atuam na educação prisional ou no atendimento socioeducativo.”

O PEE 2016-2016, estabelece na meta 16:

Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE-BA, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BAHIA, 2016, meta 16)

É uma ação que certamente os docentes avaliam com muito positiva e extremamente necessária, mas algumas questões emergem, pois não se especifica se a pós graduação é *lato sensu* ou *stricto sensu*. Já a parte que enfatiza “garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação” parece não ter sido contemplada até agora, principalmente para professores de História e, sobretudo, se desconecta da realidade. Afinal, a participação de um profissional docente em um curso de pós-graduação *stricto*

sensu sem ao menos a liberação parcial de suas funções laborais é uma tarefa altamente desgastante e, para muitos, impossível. Nesse sentido, o PEE não levou em conta o decreto estadual que mantém suspensa até hoje a concessão desse tipo de licença.

Em nossa análise, percebemos várias questões, dentre elas, que o estado da Bahia, apesar de ter uma legislação bem ampla sobre o tema, se exime de oferecer formação permanente, de ter um plano de formação adequado. Ele transferiu essa responsabilidade para os professores, que devem buscar a formação às suas próprias custas. Essa situação privilegiou as instituições privadas, ao invés de utilizarem-se as próprias universidades públicas do Estado da Bahia.

Diante disso, outra questão se coloca: Essa formação proposta na lei, de responsabilidade do estado, tem atendido as demandas dos professores de História? Como as professoras e professores Licenciados em História avaliam essa formação?

3.3 ENTRE O PRECONIZADO NA LEGISLAÇÃO E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO

A análise realizada no quadro síntese teve a intenção de refletir sobre questões mais gerais sobre formação continuada e como essas questões legais se materializam na prática, bem como tentar responder, ou avaliar mais detidamente, as questões levantadas no início do capítulo. Dessa forma nossa análise dialoga com a legislação, busca suporte nas leituras de outras produções e relaciona com a formação real, materializada nas ações formativas.

A princípio, o quadro legal esclarece que é de responsabilidade do Estado promover e estimular a formação permanente do seu quadro docente, prover as condições e o reconhecimento das carreiras profissionais docentes. As informações listadas no quadro também servem para pensar a formação continuada dos professores de História na relação entre direitos garantidos na legislação e condições efetivas da realização das formações e aporte do trabalho docente. Nesse sentido, algumas questões que comporão o roteiro de entrevistas e o questionário foram elaboradas partindo dessa reflexão. Corrobora-se também com a afirmativa segundo a qual “os termos utilizados na legislação para definir ‘formação’ apontam para uma formação baseada no desenvolvimento de ‘políticas de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação’”. (SANTOS *apud* NODA, 2019, p. 194)

Na Bahia, os programas e projetos de formação criados no início dos anos dois mil, alguns hoje extintos ou parados, como o UNEB 2000, o PROLIN e o PARFOR, são exemplos de formação compensatória, ou complementação da formação do professor. Esses programas ofereciam formação em nível de graduação à professores que atuavam na regência

sem graduação alguma, como o UNEB 2000, ou sem graduação em sua área de atuação, como o PROLIN e o PARFOR, caracterizando uma formação cuja função é ofertar a titulação necessária para se adequar à exigência do cargo ou promover um nivelamento da formação docente.

Não fica explícito nos documentos listados no quadro, mas os indícios apontam para uma formação continuada promovida pelos entes governamentais atreladas ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas de larga escala, com o objetivo de elevar o desempenho dos alunos por meio do treinamento dos docentes. Isso tem como contrapartida a prioridade conferida a momentos de formação pouco reflexiva e aprofundada na área de formação inicial docente, notadamente na área de História, já que tais avaliações verificam majoritariamente o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, como é o caso da Avaliação SAEB.

Outra constatação é que, apesar da legislação ser categórica quanto ao direito do professor à formação continuada, geralmente tais formações não tem conseguido mobilizar os professores e tão pouco provocar as mudanças necessárias, como salienta Caimi:

Ainda que tais demandas figurem nos documentos oficiais e na literatura acadêmica, as mudanças não se materializaram de modo generalizado nas aulas de História, isso por várias razões: muitas das demandas não são subsidiadas na formação inicial nem acompanhadas da necessária formação em serviço dos professores; ao mesmo tempo em que houve um incremento no volume e na complexidade da produção do conhecimento histórico, ocorreu uma expressiva redução de carga horária na disciplina História, que foi impelida a destinar parte de seus períodos para as disciplinas de Sociologia e Filosofia, quando se determinou a obrigatoriedades destas no currículo escolar do Ensino Médio; as mudanças curriculares propostas na esfera das políticas públicas, embora alicerçadas em sólidos referenciais epistemológicos, nem sempre são apropriadas com a mesma clareza pelos professores, resultando em situações que apontam para a renovação de alguns conteúdos ou da assunção de um ideário tido como progressista, que não se ampara efetivamente na concretização das novas concepções epistemológicas e teóricas relativas ao domínio da ciência de referência; por fim, mesmo que nos últimos anos se tenha implementado programas importantes no âmbito da formação de professores, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, permanece escassa a relação/interlocução entre os cursos de formação e as práticas escolares, o que resulta em acentuada dissociação teoria-prática. (CAIMI, 2015, p.111)

O papel do professor, enquanto sujeito do processo de formação continuada, adquire papel secundário quando a questão é ouvir as demandas dos docentes para adequação das formações, como pode ser verificado na legislação consultada. Em nenhuma delas há menção às demandas dos docentes como balizadoras do processo formativo, marcando o silenciamento dos docentes no que se refere à consulta dos mesmos sobre o tipo de formação mais adequada ao que pensam como prioritário para a formação dos estudantes e os contextos

múltiplos das salas de aula. Essa questão é levantada por Nóvoa e retomada por Sobanski em seu trabalho.

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. (NÓVOA, 2002. p. 227 *apud*, SOBANSKI, 2017, p. 32)

Não é possível conceber a formação continuada do professor de História sem analisar seu contexto de atuação como sujeito histórico e político, as condições de trabalho, as opções de formação disponíveis dentro e fora do ambiente de atuação docente, a relação entre o que se preconiza na base legal, a oferta de formações, o acesso a formação, principalmente em nível de pós-graduação *lato sensu*. Tudo isso só faz sentido se o principal sujeito desse processo, o professor de História, for ouvido. Em um estudo realizado no estado de São Paulo, com professores da Educação Básica, Rossi e Hunger (2013) apontam que: “As principais reclamações do professor quanto à formação continuada referiram-se à ausência do Estado em desenvolver propostas efetivas de formação docente.” (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 99).

Nesse sentido, a legislação levantada e analisada à luz da metodologia de análise de conteúdo não deixa nenhuma dúvida sobre ser de responsabilidade do empregador promover a formação continuada, bem como prover as condições e recursos para que o profissional da educação a desenvolva. No entanto, outra questão se colocou: os responsáveis pela promoção da formação continuada, segundo a legislação, têm cumprido suas atribuições?

Para pensar sobre essa questão, fizemos um levantamento das formações realizadas diretamente pela SEC BA. Porém, como não há um repositório de registros organizados que apresenta um histórico das formações desenvolvidas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, optamos por fazer um levantamento no site da própria Secretaria⁶.

Pesquisamos na página, começando pelos menus: educadores, formação, formação continuada territorial e inscrições. No menu formação continuada territorial há a informação que as formações presenciais foram suspensas por conta da pandemia de Coronavírus e que:

A ação prevê a Formação Continuada em contexto profissional para Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Gestores(as) Escolares e Equipes Técnicas, das redes municipais que fizeram a adesão ao regime de colaboração e, também aos educadores da rede estadual. A Formação

⁶ <http://www.educacao.ba.gov.br/>

Continuada Territorial tem como foco os educadores e equipes técnicas que atuam nos períodos do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio. (SEC BA, s/d)

Algumas informações no site são desconstruídas, pois a ação de formação continuada é destinada a Coordenadores, Gestores e Equipes Técnicas, sequer menciona professores e isso ocorreu exatamente no momento em que os profissionais da linha de frente da educação careciam de apoio para ajustar o trabalho ao ensino remoto, ou híbrido no contexto da suspensão abrupta das aulas presenciais, por conta da pandemia de covid 19. Além disso, a formação anunciada no site é para servidores das redes municipais. Menciona também ser para educadores da rede estadual, o que é muito limitado, pois o foco é em equipes que atuam no período do 6º ao 9º ano e a rede estadual se ocupa quase que totalmente do Ensino Médio.

Notamos que não há no site da secretaria nenhuma formação para professores oferecida no período consultado e que não há nenhuma formação para professores com inscrições abertas, inclusive o menu inscrições não está funcionando. No campo de busca, procuramos pela palavra-chave formação continuada de professores, encontrando algumas propagandas de ações da secretaria sobre ações de formação. A última registrou a Jornada Pedagógica 2022, destacando a palestra de encerramento com António Nóvoa e projetando ações de formação continuada para o ano de 2022, que, segundo a informação contida na página, será realizada pelo Instituto Anísio Teixeira.

Analisando a estrutura dessa formação promovida pela SEC/IAT, nota-se que a preocupação central é de caráter político, de utilizar tal formação para se aproximar politicamente dos municípios, como é perceptível na matéria da ASCOM, publicada na mesma página. Escolhe-se a fala de um gestor escolar que se relaciona com os objetivos da ação, depois a fala privilegiada passa a ser dos dirigentes, como secretários municipais de educação, diretores de NTE, prefeitos etc. É interessante notar que no texto falam da consulta (escuta) aos professores, mas não apresentam os elementos constitutivos dessa consulta, se foi, ou será através de formulários, pesquisas, conferências, ou outro meio. Nas falas registradas no site, a predominância de depoimentos é dos dirigentes e não dos docentes.

Outra questão a ser notada é a aproximação de institutos mais alinhados com as reformas empresariais da educação e o distanciamento das universidades públicas estaduais, como está posto no trecho que cita as parcerias: “Este regime de colaboração entre estado e municípios, com apoio da UPB, da Undime e do Itaú Social é uma inovação [...]”(GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, s/d).

Nenhuma universidade é citada, como participante desse processo, o que é de se estranhar, já que a formação inicial em cursos de licenciatura dos docentes do Estado da Bahia em sua quase totalidade são formados nas universidades estaduais, notadamente as do interior do estado, que oferecem majoritariamente cursos de licenciatura. Ademais, as universidades têm programas de pós-graduação em todas as áreas da Educação, que contempla a formação continuada de professores. Desse modo, indagamos: por que as universidades públicas estaduais não foram envolvidas nessa ação? Isso, aliás, é algo que fica muito claro nessa ação da SEC BA: a aproximação com institutos privados e o distanciamento da universidade pública.

Essa é uma situação que inspira preocupações. Ao mesmo tempo em que uma formação se distancia dos campos de experiência de seus professores e negligencia o conhecimento historicamente produzido pela universidade e se aproxima de institutos privados, sem experiência em educação escolar, a formação continuada corre o risco de ser esvaziada de sentidos para os participantes, sobretudo porque os profissionais vêm perdendo espaço nesse processo.

A luta por esse espaço tem atraído para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos que nunca demonstraram grande interesse por esse campo e o resultado é a pobreza atual da maioria dos programas de formação, como se pode constatar nos países europeus, diz Nóvoa (1999b), uma vez que o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais estão se perdendo. As propostas investem nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. (ROSSI e HUNTER, 2013, p. 26-27)

Como constatamos essas questões nas atuais políticas de formação encampadas pela SEC BA, pensamos em fazer um levantamento mais amplo sobre as ações formativas, ou de fomento dessas, para avaliar a dinâmica histórica desse processo nos últimos anos. Passamos a pesquisar no site da SEC, utilizando filtros para a palavra formação continuada, o que nos direcionou para uma página⁷ que apresenta o histórico de cursos e formações anunciadas pela SEC, IAT e ASCOM entre 2011 e 2019. Nosso objetivo foi mapear a quantidade geral de formações promovidas pela SEC e identificar desse quantitativo as formações voltadas para professores da área de humanas, principalmente de História.

Constatamos que as formações anunciadas na página entre os anos de 2011 a 2013 totalizaram a quantidade de 22 anúncios entre cursos e ações contendo a expressão formação continuada. Desse número, 04 foram na área de Ciências Humanas, destacando a formação

⁷<http://educadores.educacao.ba.gov.br/category/palavras-chave/formacao-continuada>

desenvolvida em parceria entre o MEC, SEB, IAT, para o desenvolvimento de cursos no âmbito da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR), uma ação formativa, realizada em parceria entre o MEC e o IAT, segundo as informações obtidas no site do FNDE:

A RENAFOR tem como objetivo promover a formação continuada dos professores da Educação Básica. Os cursos geridos pela SEB (RENAFOR SEB) promovem essa formação nas seguintes áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. (FND, 2017)

No Estado da Bahia, os cursos desenvolvidos foram para professores que atuavam na coordenação pedagógica, Ciências da Natureza no Ensino Fundamental, Educação Física, Geografia e História que atuavam no Ensino Fundamental e Médio nos municípios e na rede estadual. Esta ação de formação que contemplou a disciplina de História, foi realizada em 03 versões, entre 2011 e 2013.

Este período coincide com o contexto pela qual:

A defesa da tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos. (SANTOS, 2011, p. 01)

Notamos que, no primeiro período, a quantidade de ações de formação foi maior que o dobro da registrada no período de 2014 a 2019, quando a quantidade de anúncios sobre formação continuada na página foi de apenas 11, com destaque para os anos de 2015 e 2016, que ainda manteve algumas ações de formação, como o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE). Os sites afirmam o seguinte:

Teve início, nesta quarta-feira (23/07), o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais oferecido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. A iniciativa visa aperfeiçoar e fortalecer o vínculo entre a prática pedagógica e a utilização das tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao contexto. Voltado para os professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual em exercício, o curso é oferecido na modalidade Educação a Distância, por meio da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e pode ser acessado pelo endereço www.avate.uneb.br. A realização do curso é obrigatória para a promoção do magistério público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia para os anos de 2015 e 2016, conforme a Lei nº 13.185/14, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 2 de julho. **Metodologia** – A capacitação será realizada em dois módulos ministrados em 2014 e 2015, totalizando 180 horas, fazendo uso de uma estrutura tecnológica e metodológica que possibilitará aos professores e coordenadores pedagógicos acessá-los por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os horários para acesso serão estabelecidos pelo próprio servidor, de acordo com sua disponibilidade, observados os cronogramas estabelecidos em cada módulo. No primeiro módulo, serão realizadas quatro etapas: As tecnologias da informação e da comunicação no

contexto escolar; Educação e redes sociais; O uso pedagógico dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar e Educação e conteúdos digitais. O segundo módulo constará das seguintes etapas: Currículo e avaliação: apropriação tecnológica, inovação e diversificação; Educação para a diversidade e inclusão; Memória, investigação científica e produção artística na perspectiva da prática pedagógica interdisciplinar e Produção colaborativa e compartilhamento de material didático-pedagógico com uso de conteúdos digitais.[...] Os professores que confirmaram a participação no curso e responderam o questionário, garantiram mais 1,75% do valor da promoção, conforme o vencimento básico do servidor, na folha de pagamento do próximo mês de junho. (ASCOM/SEC BA, 2014)

Percebemos que a formação proposta está estreitamente relacionada a atualização profissional e treinamento, com foco no uso de ferramentas tecnológicas, e os temas de cada módulo não se articulam com a centralidade da formação no sentido de articular os temas, com o uso de tecnologias e a sala de aula. Cabe ouvir a avaliação dos professores no que se refere a uma oferecida nesse formato e quais impactos contribuem com a atuação em sala de aula. Apesar de alguns temas terem aproximação com a área da disciplina de História, percebe-se que as áreas do conhecimento, que estruturam o currículo da Educação Básica, não foram contempladas com relação a seus campos de conhecimento.

Outra questão, presente nas informações disponíveis no site, é a obrigatoriedade da participação no curso para a obtenção do reajuste nos salários dos profissionais da educação, como preconizado em lei. Uma formação atrelada à obrigatoriedade de participar de um curso pode ser uma estratégia para promover a participação massiva dos profissionais, principalmente se estiver atrelada ao plano de carreira, desde que ocorra de forma contínua e seja avaliada pelos participantes, de tempos em tempos, para não se perder em ações esporádicas e pontuais, realizadas quando o governo julgar conveniente.

Além desse tipo de ação formativa, no sentido de garantir a continuidade da política de formação continuada, outras formações que não fossem atreladas aos ganhos financeiros deveriam ser desenvolvidas, já que os professores sinalizam o desejo de participar mesmo que não haja compensação pecuniária. Uma formação assim, apresentada como obrigatória, atrelada ao plano de carreira e pontual, parece ser feita por obrigação do estado em cumprir o plano de carreira preconizado em lei e não para contemplar a melhoria do ensino através da qualificação profissional continuada.

No início do segundo período analisado, 2014, notamos que houve apenas o anúncio de um curso e nenhum no ano seguinte. Esse período coincide com o decreto nº 16.417/2015, que suspendeu a concessão de licenças para cursos de pós-graduação e reduziu outras despesas com educação, demarcando um momento de crise e estagnação das ações de

formações, que deveriam ser garantidas pela SEC, de acordo com o que está posto na legislação. A defesa da tese da relevância da formação continuada está presente nos documentos normatizadores oficiais. Contudo, percebemos que os sistemas de ensino municipais e estaduais têm terceirizado esse processo formativo, investindo na terceirização da formação, concedendo gratificações aos docentes para estimular a busca por carga horária em cursos de aperfeiçoamento profissional correlatos a sua área de atuação.

No segundo período analisado, levantamos que a principal ação de formação desenvolvida pela SEC, ocorreu em 2017 e 2018, nos mesmos moldes da ocorrida em 2014, 2015, o site informa que:

A Secretaria da Educação do Estado reabriu nesta sexta-feira (5/1), às 10h, as **inscrições online para o curso “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais”**, destinado a professores e coordenadores pedagógicos dos Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino. Desenvolvido na modalidade de Educação à Distância (EAD), os educadores têm até 15 de janeiro, às 23h59, para efetuar a inscrição e garantir a vaga [...]. O curso será iniciado no dia 1º de fevereiro de 2018.

O curso é mais uma ação estratégica do Estado para fortalecer o eixo pedagógico das escolas, valorizando a carreira dos educadores, pois os participantes concluintes do curso terão um ganho médio de 14% em seus vencimentos até maio de 2019. Quem se inscreveu na primeira etapa já recebeu o pagamento de 6% sobre o vencimento básico dos educadores em dezembro de 2017, referente à primeira promoção. Quem se inscrever nesta nova etapa deverá receber estes 6% em janeiro. O valor da segunda promoção será antecipado em setembro de 2018. As promoções estão condicionadas à inscrição e à frequência dos professores e coordenadores na capacitação, dividido em dois módulos. (ASCOM/SEC BA, 2018)

No anúncio do curso “Uso Pedagógico das Tecnologias Educacionais” (UPTE), define-se que este seria desenvolvido através da modalidade educação a distância, justificando que o objetivo é fortalecer o eixo pedagógico das escolas e valorizar a carreira docente. Nota-se que, antes de falar da estrutura do curso e dos temas, é dada ênfase nos percentuais que seriam concedidos aos participantes do curso de forma escalonada. A cada etapa em que os participantes fossem aprovados, seria concedido um percentual.

A página apresenta na sequência, mais informações do formato do curso e os temas de cada módulo:

O curso terá a carga horária integral de 120 h e será constituído de dois módulos de 60h cada. O primeiro terá três etapas divididas em: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a comunicação e coleta de dados (25h); TDIC para Comunicação, Produção e Colaboração (25h); e Avaliação do Módulo (10h). O segundo módulo também terá três etapas divididas em: TDIC para Organização e Criação (25h); Ambientes Virtuais de Aprendizagem (25h); e Avaliação do Módulo (10h). Para a conclusão do

curso “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais” serão exigidos o aproveitamento com média 6,0 e a frequência mínima de 75% da carga horária total do curso.[sic]

(...)

-O servidor integrante da Carreira do Magistério do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia que não se inscrever, frequentar ou for aprovado no curso o que vai acontecer? Não terá promoção nos graus da Carreira. (ASCOM/SEC BA, 2018)

Fechando o que já anunciava no início do texto, a ênfase é na obrigatoriedade do curso, para progressão na carreira, na concessão de percentuais aos salários dos participantes e enfatiza, destacando o texto em negrito, que o servidor que não participasse do curso não teria promoção nos graus da carreira. Não se discute aqui o mérito da concessão de gratificação aos participantes, ou a negativa aos que dele não participaram. Mas as informações deixam claras alguns aspectos, que analisamos a partir de nossa experiência em sala de aula e nossas concepções de formação continuada, entendida como política de fortalecimento das ações em sala de aula, potencialização do ensino e valorização da carreira docente. Essas dimensões não são contempladas nessa ação proposta pela SEC BA. Parece que o foco não está no aspecto formativo dos profissionais da educação e sim no cumprimento compulsório do que está preconizado em lei.

É bem evidente o caráter técnico do curso, caracterizando essa ação muito mais como um treinamento do que uma formação que possa articular o caráter crítico, reflexivo e pragmático da atuação docente. Dessa forma, ele não se presta a estimular que o participante possa pensar sobre as questões relativas ao ensino que já desenvolve, agregar elementos da formação e projetar mudanças positivas em sua prática e ambiente de ensino na escola.

Outra questão é que o curso está colocado como única opção para os docentes progredirem na carreira, demonstrando o caráter autoritário dessa política, que toma o professor como um objeto do processo, a ser moldado através de uma formação unificada, que negligencia as especificidades das áreas do conhecimento em que os profissionais atuam e as experiências docentes. Nesse sentido, notamos que comparado o curso CATE, oferecido em 2015/2016, com o UPTE, oferecido em 2017/2018, este último adquiriu um caráter ainda mais técnico, estruturado a partir da ideia de obsolescência do professor, com foco no treinamento e muito distante das áreas do conhecimento escolar.

Notamos uma contradição nesse período, pois ao passo que o Estado, com o decreto de 2015, suspendia a concessão de licenças aos professores que desejavam cursar a pós-graduação, sob a alegação de que causaria despesas extras para o Estado, este promoveu duas ações de formação, contratando serviços de formação para executar tal. Isso também

não gerou despesas extras ao Estado? Seria uma ação do Estado em massificar a formação dos docentes e afastá-los da formação acadêmica na pós-graduação?

Ainda que entendamos as tecnologias como ferramentas indispensáveis para potencializar a educação escolar, acreditamos que se não for possível articular a formação tecnológica com as experiências do professor, as demandas de aprendizagem da Educação Básica, os conhecimentos de referência de cada área e as intenções expostas nos currículos, a formação ou treinamento em tecnologias educacionais não surtirá efeito positivo.

Notamos também que, a partir de 2016, a julgar pela análise dos temas, além do caráter técnico, as formações apresentadas no site tomaram uma característica mais genérica, com foco na gestão escolar e desenvolvidas em parceria com institutos privados e organizações ditas sem fins lucrativos, como o CONSED e UNDIME, cujo histórico é de alinhamento com o setor empresarial da educação. Percebemos ainda, que os professores da Educação Básica foram afastados de vez do processo de discussões sobre os princípios que devem fundamentar a formação continuada e até de sua participação.

Basta analisar a última ação de formação continuada desenvolvida pela SEC/IAT, denominada Formação Continuada Territorial, que não teve a participação de professores, na condição de docentes, pois foi destinada a gestores, coordenadores e profissionais dos NTE, segundo informações do próprio site.

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira (IAT), realiza a Formação Continuada Territorial. A ação prevê a Formação Continuada em contexto profissional para Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Gestores(as) Escolares e Equipes Técnicas, das redes municipais que fizeram a adesão ao regime de colaboração e, também aos educadores da rede estadual. A Formação Continuada Territorial tem como foco os educadores e equipes técnicas que atuam nos períodos do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio.

Para a realização da Formação Continuada Territorial, a Secretaria da Educação e o IAT contam com o apoio da União dos Municípios da Bahia (UPB), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a parceria do Itaú Social. (BAHIA, s/d)

Algumas questões não ficam claras, como, por exemplo, porque a formação continuada só menciona gestores e os segmentos do 6º ao 9º anos, que nem é atribuição da rede estadual? Por que não tem formação para professores e professoras? Por que não se estabeleceu parcerias com as universidades públicas, notadamente as estaduais, que formam a maioria dos professores do estado da Bahia? Por que a preferência por um instituto oriundo do setor privado? Comparando com o que está posto para a formação inicial, as universidades públicas são parceiras, mas para a formação continuada não há continuidade da parceria, por que?

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS LEIS E NAS PROPOSTAS DA SEC BA

Acreditamos ter nos aproximado de uma resposta para as questões iniciais deste capítulo: de quem é a responsabilidade, ou a quem cabe promover a formação continuada de professores das escolas públicas? E onde, ou em que espaços deve se promover a formação continuada? Que concepções de formação continuada os dispositivos legais apresentam?

A princípio, a legislação aponta para a responsabilidade da união e dos entes federados, estados e municípios, na promoção da formação continuada, bem como o provimento de condições que visem o estímulo e valorização desta ação entre os docentes. Notamos que, apesar da marcada omissão do Estado em algumas questões, é nítida a ênfase na garantia, enquanto direito dos professores, das propostas educacionais a política de formação continuada.

Apesar de o plano de Carreira do Magistério do Estado da Bahia e as leis complementares reconhecerem somente a formação certificada em cursos acima de 80 horas, com ênfase nos cursos de especialização *lato sensu*, alguns documentos reconhecem outras ações além de cursos certificados, como espaços de formação continuada. No entanto, notamos pela própria legislação do Estado da Bahia, que se as formações não forem certificadas, não tem valor, sobretudo para promoção na carreira.

Notamos também que a SEC BA não apontou nenhuma ação de fomento a formação dessa natureza, tão pouco atrelou esse tipo de ação formativa à concessão de benefícios, o que marca mais um discurso falacioso de valorização de espaços diversos de formação continuada, demonstrando uma desvalorização da construção da experiência do professor.

Desse modo, a formação continuada que é validada no plano de carreira é somente a realizada através de cursos promovidos pela SEC BA, pelas universidades, ou institutos privados, desde que sejam certificados e que atendam aos critérios de concessão de benefícios. Nesse sentido, outros espaços de formação continuada, como as pesquisas independentes desenvolvidas por professores e alunos, os encontros formativos, as pesquisas, produções e publicações feitas pelos professores, sobretudo de recursos didáticos, não são compreendidas como formação continuada, acreditamos que pode ser pelo fato de estarem fora do espaço de controle do estado, ou serem pensadas a partir das necessidades dos docentes e serem elaboradas e executadas pelos mesmos.

Apesar de advogarem a formação continuada como uma ação que contempla diversas atividades, os documentos oficiais de normatização legal ainda a concebem como

treinamento que visa preparar o professor para atuar em situações pontuais a fim que os docentes assumam a responsabilidade de resolução de problemas que não tem condições de resolver, pois não estão ligados exclusivamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Analisando esse quadro, inferimos que a omissão de propostas concretas de formação para professores de História parte da concepção de que o professor de História não tem necessidade de formação, já que assume uma disciplina classificada como de segunda ordem, visto que os professores de História não são chamados a resolver questões a partir de seu campo de conhecimento científico. Aliás, a disciplina de História nem nos documentos oficiais, nem na composição do currículo oficial é apresentada como um campo de conhecimento capaz de resolver problemas do presente.

Mesmo que alguém do necessário e com muitas contradições, a legislação demarca questões importantes sobre a formação continuada, como direito do professor de receber e de ser recompensado pela formação permanente. Não obstante, conseguimos mapear que as ações efetivas para cumprir os pressupostos legais estão muito longe de se efetivar, principalmente, porque não há uma perenidade nas formações, na medida que estas se apresentam em alguns períodos de forma intensa e atabalhoada para cumprir prazos e agendas e em momentos seguintes minguam, desaparecem. Até quando os profissionais buscam às suas custas são impedidos por leis complementares arbitrárias do Poder Executivo que travam o processo.

4 O QUE OS PROFESSORES DE HISTÓRIA PENSAM SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SEC BA

Sabemos que não é possível, nem é nossa intenção como professor de História da Educação Básica, desenvolver um trabalho de pesquisa isento de nossas convicções. Isso é particularmente relevante por tratarmos de um tema ligado a nossas experiências, as quais também foram forjadas na docência desafiadora e na prática refletida em busca de potencializar o ensino de História através de práticas docentes coletivas. Portanto, em alguns momentos nossas experiências e expectativas sobre a formação continuada de professores de História aparecerão no texto, imbricadas às respostas dos participantes, nas análises e interpretações das questões.

Nossa busca e análise de trabalhos desenvolvidos foi e continua sendo fundamental para favorecer uma interpretação mais ampliada de algumas questões fundamentais, mas não abriremos mão de nossa sensibilidade adquirida dia-a-dia nos anos de atuação na Educação Básica, experimentando formas de ensinar e aprender diversas, fazendo, vendo, ouvindo, refazendo e refletindo sobre nossas práticas e as propostas de programas e projetos, que são enviados para as escolas, desde os mais centrados aos mais mirabolantes. Nesse sentido, nos apoiamos na orientação de Minayo (2009, p. 13), ao preconizar que:

[...] nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos como lembra Lévi-Strauss (1975): ‘Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação.’

Julgamos mais uma vez relevante demarcar tais questões, visto que este trabalho é resultado também de parte do nosso processo de formação continuada, forjado na relação da prática docente no ensino de História, nas leituras, vivências na escola, êxitos, desacertos, frustrações e desalentos na carreira docente. Essas experiências também são organizadas, assim como nossas ideias e ações são reorientadas, no espaço da academia, que também vive um novo momento de aproximação com a Educação Básica através dos mestrados profissionais. Por isso, consideramos essas experiências parte desta escrita, sempre articulada com as leituras e o levantamento de dados junto aos participantes, para constituir o registro refletido do nosso percurso formativo.

Os documentos que constituem a base legal, os editais de seleção, os programas e cursos, as propagandas do governo estão publicados em sites e outras Plataformas virtuais, como apresentamos no capítulo anterior, mas as concepções do professor de História sobre a

formação continuada, as condições da oferta, a disponibilidade e sua efetividade não se aferem nessas fontes. Não é novidade que os profissionais da educação raramente são consultados nesse processo, principalmente no momento inicial de concepção da proposta de formação e na avaliação das ações formativas. Por isso, este capítulo tem a intenção de identificar as experiências e expectativas de professores de História que atuam nos colégios de Ensino Médio da rede estadual de ensino no município de Guanambi-BA, quanto aos processos que envolvem a formação continuada vivenciada.

A amostra da pesquisa, composta por 04 colégios de um município, pode parecer pequena frente aos 417 municípios que compõem o universo da rede estadual de ensino da Bahia. Porém, em se tratando de uma educação em rede, padronizada pela legislação e estando a oferta do Ensino Médio sob a responsabilidade do Governo do Estado, acreditamos que, metodologicamente, o particular contém o geral e vice-versa. Isso significa que, da mesma forma que muitas particularidades podem ser compreendidas à luz de fatores gerais, como foi intentado no capítulo anterior, aspectos gerais da formação continuada podem ser esclarecidos por amostragens particulares. Não é nossa intenção generalizar as conclusões, mas certamente as falas dos professores sujeitos dessa pesquisa podem apontar questões que perpassam um universo maior. Nesse sentido, no nosso entendimento, a abordagem minuciosa das expectativas dos professores de Guanambi pode representar o quadro geral dos professores de História da SEC BA no que se refere à formação continuada.

Por conseguinte, as questões que nortearão a análise dos dados neste capítulo visam, num primeiro momento, compreender as experiências dos professores de História, com relação à formação continuada. Procuramos precisar se seu tempo é bem aproveitado na formação e se esta cumpre o objetivo de fortalecer o trabalho com o ensino de História. Nesse sentido também, queremos identificar como os docentes avaliam o formato e o que é proposto nas formações, como fazem e participam dessas ações. A pesquisa questiona que tipo de ambiente o professor cria como sujeito ativo, a partir da formação continuada, e se o momento formativo é motivador para os professores. O fim último deste percurso é explorar, por meio da experiência e avaliação desses profissionais, as expectativas dos professores quanto às possibilidades da formação continuada.

Para tanto, levando em conta o período do isolamento social, causado pela pandemia de Covid-19, o uso de tecnologias de estabelecimento do contato à distância que favoreçam a pesquisa e a tentativa de não intervir no tempo já exíguo dos participantes lhes imputando mais uma tarefa, realizaram-se entrevistas através de um questionário, elaborado com o

aplicativo Google Formulários, com 37 questões que podiam ser respondidas em um smartphone ou computador. Essas questões foram divididas entre o levantamento de informações sobre a formação dos participantes; como avaliam as ações de formação da SEC Bahia; e que expectativas projetam para uma formação que julguem mais adequada. O objetivo deste capítulo, enfim, é analisar, por meio das respostas dos participantes, as concepções, frustrações e perspectivas dos professores no que diz respeito à formação continuada: se a recebem ou não como está preconizado nas leis, se ela atende às suas necessidades e como ela poderia ser desenvolvida no sentido de se aproximar dos anseios apontados pelos docentes, se tornando mais potente para o fortalecimento do ensino de História.

O lócus da pesquisa, como dito, são quatro colégios estaduais situados no Município de Guanambi-BA. Apesar de oferecerem exclusivamente a mesma modalidade (Ensino Médio), as unidades têm perfis diferentes, a depender de onde estão localizadas, do público que é atendido e da proposta pedagógica. Logo, os colégios se caracterizam pela distinção de identidades junto à comunidade e propostas formativas. Ainda assim, os profissionais que trabalham com a disciplina de História são ligados à mesma rede de ensino, a estadual, têm suas carreiras regidas pelo mesmo plano de carreira e subordinados ao mesmo estatuto. E, sobretudo, recebem, quando é oferecida, a mesma formação proposta pela SEC BA. Em suma, os participantes da pesquisa são professores e professoras, sendo 05 do sexo masculino e 05 do sexo feminino, que atuam em regime de trabalho efetivo, lotados em Colégios de Ensino Médio, circunscritos à rede estadual de educação, localizados no município de Guanambi-BA, licenciados em História, com especialização na área ou na área de educação e com mais de 10 anos de efetiva regência.

Quanto à coleta de dados, em algumas questões do formulário, os participantes podiam marcar mais de uma alternativa, de modo que apresentassem suas concepções acerca do tema. Em algumas questões, foram inseridos níveis de intensidade para as respostas, no sentido de captar a ênfase que os participantes da pesquisa dão aos diferentes aspectos do tema, pois entendemos que as gradações e matizes das respostas são reveladoras de convicções mais ou menos intensas das experiências e expectativas dos professores. Ou, por outro lado, podem indicar reflexões em processo de orientação, ou pouco consolidadas, apresentando níveis distintos de elaboração.

O questionário foi enviado para 10 participantes. Ainda que tenhamos previamente entrado em contato com todos para solicitar sua participação, 02 não deram nenhuma

resposta, 01 marcou a opção de não aceitar participar da pesquisa e 07 responderam completamente ao questionário. Desse modo, 07 questionários são válidos para o levantamento dos dados da pesquisa. Dos que responderam, 04 são do gênero masculino e 04 são do gênero feminino.

A organização dos dados para a análise seguiu a sequência proposta nas orientações de Bardin (1977, p. 95): “As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” A primeira parte deste capítulo, portanto, trata de questões relativas ao perfil profissional dos participantes e suas experiências de formação continuada sob a SEC BA.

4.1 A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES: PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes que responderam aos questionários foram 57,1% do gênero feminino e 42,9% do gênero masculino. De idade entre 38 e 57 anos, 100% são licenciados em História, 85,7% tendo cursado a licenciatura em instituições públicas e 14,3% em instituições privadas. O ano de conclusão da graduação mais antiga foi 1997 e a mais recente em 2019. Quanto ao tempo de atuação, o tempo menor foi de 13 anos e o maior 30 anos, sendo que 71,4% dos participantes tem mais de 21 anos de docência, o que demonstra uma atuação bem longeva de profissionais que conhecem bem a área de atuação, a rede de ensino em que atuam e os processos de formação que foram propostos ao longo desses anos.

Além de atuar no Ensino Médio, 42,9% dos professores participantes da pesquisa atuam no Ensino Fundamental anos finais e 14,3% no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A Carga horária de trabalho semanal desses profissionais é assim executada: 28,6% com 20 horas, 57,1% com 40 horas e 14,3% com 60 horas. Todos os participantes disseram não desenvolver outra atividade remunerada além da docência. Esses dados, contribuem para traçar o perfil relativo à formação dos profissionais que estão atuando como regentes na disciplina de História no Ensino Médio e nos ajudar a pensar a política de formação continuada de professores de História em diferentes contextos, a partir das experiências múltiplas dos professores participantes da pesquisa, sobretudo por conta da identidade do professor de História formada desde a graduação e aprofundada na atuação docente.

Na sequência, passamos à análise do percurso formativo e de atuação dos participantes da pesquisa. Nesse quesito, constatamos que 57,1% atualmente não faz nenhum curso de formação continuada relacionado com sua área de atuação profissional, 28,6% estão

cursando mestrado na área de História e 14,3% estão cursando doutorado na área de educação. Essa informação apresenta de imediato duas questões: a busca dos professores pela continuação de sua ampliação profissional, e por outro, revela a carência da formação continuada no cotidiano docente dos professores de História, pois mais da metade afirmaram não ter participado de nenhum curso de formação oferecido pela SEC BA. Ainda que entendamos outros espaços de formação, para além dos cursos, é um percentual alto de profissionais sem participação em ações de formação certificada. Nota-se também, que os participantes que estão cursando mestrado ou doutorado fazem essa formação com recursos próprios e sem apoio da SEC BA.

Isso nos faz pensar como é heterogênea a formação dos profissionais da área de História, quando assumem a docência na Educação Básica. Mesmo atuando em rede, percebe-se que não há uma uniformidade na participação em ações de formação continuada. Isso provavelmente se dá pela ausência de uma proposta bem estruturada de formação elaborada e promovida pela SEC BA e, ao buscar a formação continuada, os profissionais entram em cursos que têm maior afinidade, ou cursos que estejam disponíveis, ou, ainda, que tenham condições de participar. É bom notar que a participação nos cursos de formação, mencionados pelos participantes, não se dá em cursos promovidos pela SEC BA, nem através de parcerias ou convênios firmados com universidades, como veremos em questões posteriores.

Observa-se uma preocupação dos professores com seu processo de formação profissional continuado, mesmo que, para desenvolvê-lo, enfrentam grandes desafios. Essa questão denota a relevância que os docentes dão à formação continuada, como garantia própria da sua atuação efetiva, certamente imbuídos do sentimento que orienta um profissional da educação comprometido com a ampliação de sua competência profissional, como salienta Freire (1996, p. 66):

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Percebemos na organização dos dados levantados, desde a pré-análise, na etapa da “leitura flutuante” proposta por Bardin (1977),⁸ que os professores, participantes da pesquisa apontam como mais potentes ou efetivas as formações promovidas em caráter coletivo, principalmente as que são desenvolvidas com seus pares da área de História. Esse aspecto nos parece, desde já, tão relevante, que reforçou nossa proposta de pensar mais adiante um PE que possibilite uma formação em ambiente colaborativo e coletivo.

Nesse sentido, levantamos informações sobre a participação dos professores entrevistados em formações desenvolvidas em ambientes coletivos e constatamos que 71,4% participam de grupos de estudos e ou pesquisa, contra os 28,6% que não participam de grupos de estudos e/ou pesquisa relacionado à área de atuação profissional. Esse dado reforça a questão anterior e aponta para a necessidade que têm os professores e a busca que empreendem por espaços alternativos de formação continuada, sugerindo que os próprios profissionais julgam essa ação indispensável para sua formação e buscam tais espaços formativos. Aliás, chama atenção a disparidade entre o número de profissionais que não estão realizando ações formativas certificadas (57,1%) e os que participam de grupos de estudo (71,4%). Além de indicar que há professores que não participam de cursos, mas integram grupos, isso sugere que esses espaços coletivos e autônomos são preferidos na busca por participação em ações de formação.

Os professores da rede estadual de ensino da Bahia viram sua situação piorar escancaradamente com a reforma que instituiu o chamado Novo Ensino Médio, em especial os professores de História, que tiveram 50% de sua carga horária retirada⁹ e tiveram que assumir aulas de disciplinas que não têm relação alguma com sua formação inicial. A composição da carga horária de trabalho é um velho problema, pois geralmente os docentes não têm como compor as horas de trabalho totalmente com a disciplina de História, situação que os força a assumirem disciplinas que não são da sua área de formação inicial. Isso não é nem de longe o ideal, mas é a situação real. Salvo os 57,2% disseram lecionar só a disciplina de História no ano letivo de 2021, um percentual expressivo dos participantes da pesquisa

⁸ “A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”. (BARDIN, 1977, p. 96)

⁹ Com a implantação do Novo Ensino Médio, a carga horária de História nos colégios da rede estadual da Bahia foi reduzida em 50% nas turmas de primeiro e segundo ano. Ou seja, os estudantes só terão uma aula de História por semana. No terceiro ano, mantiveram-se duas aulas da disciplina, conforme o Documento Orientador, elaborado pela SEC BA e disponível no endereço: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>

completavam sua carga horária com outras disciplinas, nos seguintes percentuais: 14,3% Educação Física, 14,3% Geografia e Sociologia, 14,3%.

É importante perceber que há um percentual alto (42,9%) de professores que precisam complementar a carga horária com outras disciplinas, a maioria na área de humanas, mas há também a complementação com carga horária de outras áreas, como Educação Física. Isso nos provoca a pensar que, de imediato, os profissionais são colocados em desvio de função, já que o estatuto do magistério, Lei nº 8261/03, que rege a educação no Estado da Bahia, preconiza no artigo 9º, que para assumir a regência de uma área, o professor precisa ser licenciado naquela disciplina. O próprio ingresso na carreira do magistério é condicionado à obtenção do grau de licenciatura plena na disciplina para a qual se prestou concurso.

Essa situação nos leva a refletir sobre os danos causados à identidade dos profissionais advindos da atuação docente em muitas áreas, pois, além dos empecilhos de outras ordens, impede-se que o profissional se dedique com mais efetividade ao processo de formação voltado aos pressupostos da ciência de referência da área de formação, na qual se licenciou e para a qual prestou concurso. Afinal, o tempo que seria destinado à formação precisa ser dividido com o planejamento das aulas e regência de outras disciplinas.

Diante da constatação dessa situação, outra questão nos chama a atenção: que efetividade teria uma formação continuada para profissionais que não tem formação inicial em uma disciplina, mormente se o profissional assumisse disciplinas diferentes, irregularmente e por períodos curtos (um ano letivo, ou até um semestre apenas por exemplo), somente para fins de complementação de carga horária? Quanto a essa questão, de o professor assumir outras disciplinas, para as quais não têm formação inicial em graduação e que também não recebe a devida formação continuada, vale questionar em que medida isso impacta negativamente no trabalho com a disciplina de História. Ou seja, quais as implicações disso para a atuação dos profissionais? Essa indagação surgiu após analisar as respostas, não cabendo aqui respondê-la, já que nosso objetivo é de outra ordem. Ainda assim, acreditamos que certamente os docentes preconizam a atuação integrada com outras disciplinas e áreas do conhecimento, porém que cada docente assuma a disciplina para a qual foi designado e que tenha formação inicial na área e uma experiência, fruto de estudos e dedicação de anos.

Na verdade, percebemos que, com o esfacelamento da carga horária do professor, o número de professores excedentes vem aumentando. A disciplina de História perdendo carga horária, os professores acabam sendo obrigados a assumir aulas de uma área para a qual não

têm formação básica. É um movimento que contribui para a precarização da formação continuada docente, como salientam Rossi e Hunger (2013, p. 11):

Visando construir um profissional que corresponda a essa função, discute-se muito o processo de profissionalização docente. Contudo, a análise dos dilemas atuais dos professores revela que eles estão envolvidos em processos contraditórios. Ao mesmo tempo em que os discursos apontam para a evolução da profissionalização no ensino, é verificado um processo de desprofissionalização, por meio da precarização das condições do trabalho do professor, de sua deslegitimação como produtor de saberes, da perda de poder aquisitivo e de prestígio social, refletindo na diminuição de sua autonomia e na degradação do seu estatuto. Evidencia-se que a profissão do professor transita entre a ambiguidade da profissionalização e da proletarização.

Nós temos ciência dos entraves que contribuem para a precarização do trabalho docente, por conhecermos por dentro esse processo e nos manifestarmos veemente contra tais situações, que muito afetam negativamente a educação em geral e sobretudo o profissional da educação. Sabemos também que a formação continuada não será uma tábua de salvação para problemas, sejam pontuais ou gerais, que afetam a educação. Nossa expectativa é que a formação continuada, como a defendemos, seja um suporte para potencializar o trabalho docente e não mais um empecilho ao seu trabalho.

Para pensar a formação continuada, passamos antes a analisar a questão da formação inicial. Nosso objetivo não é avaliar essa etapa da formação docente, apesar de sabermos que dela decorre todo o processo de atuação posterior. Nossa intenção aqui é entendê-la como um balizador da formação inicial e das possíveis mudanças de área pelos participantes. Entre eles, 71,4% tiveram como primeira licenciatura História, já 28,6% se graduaram primeiro em outra área, cursando posteriormente a licenciatura em História. Quanto a ter mais de uma licenciatura, 50% respondeu que tem outra licenciatura nas áreas da Biologia, Psicologia e Pedagogia. Atribuímos essa diversificação da formação inicial, principalmente para os 71,4% cuja primeira licenciatura foi em História e depois buscaram outras áreas, ao achatamento da carga horária sofrida pelas disciplinas da área de humanas nos últimos anos, forçando os professores a migrar para a área de exatas, cuja carência de profissionais é ainda maior.

A busca por uma área específica é muito presente, principalmente para os professores que fizeram a primeira licenciatura em Pedagogia, depois buscaram se graduar em História. Diante desse quadro, indagamos sobre a busca por uma segunda graduação em outra área. Essa formação se dá no sentido de fortalecer, ampliar ou melhorar a atuação como professor de História, ou é uma opção pela busca de alternativas de atuação no campo profissional? Essa questão está diretamente relacionada à formação continuada, pois permite pensar que os profissionais da educação estão sempre em movimento, inclusive em relação a sua formação

inicial, seja por opção ou forçados pelas condições impostas pela precarização do trabalho docente.

Além da perda de carga horária na área de humanas, outra característica que marca a atuação docente é a atuação em mais de uma instituição de ensino. Ora, 42,9% responderam que atuam em apenas uma escola, 14,3% disseram que atuam em duas e 42,9% apontaram que atuam em mais de duas. Dessa forma, o percentual dos profissionais que atuam em mais de uma escola é maior do que o percentual dos que atuam em apenas uma instituição de ensino. Essa situação pode ser um problema na atuação profissional, na medida que dificulta o vínculo mais efetivo com a Escola, seu Projeto Pedagógico, já que o profissional se divide em mais de uma instituição. Ou seja, pouco vivencia a “cultura da Escola” (FORQUIN, 1992) e não fortalece sua experiência docente com o público escolar, já que a vivência na Escola é reduzida, muitas vezes o tempo é restrito ao período das aulas.

Essa primeira abordagem da experiência dos sujeitos da pesquisa e sua atuação docente na Educação Básica nos diz muita coisa, mas principalmente que qualquer proposta de formação continuada precisa levar em consideração as particularidades do cotidiano do grupo de profissionais a que se destina. Assim, é fundamental levar em conta o que pensam os professores, partir de suas demandas e fazer sentido para sua prática, pois, do contrário, propostas impositivas correm o grande risco de se constituírem em mais um fardo ao seu trabalho. Desse modo, passamos então a analisar as formações que os professores sinalizaram ter participado, pois, além de traçar o perfil dos participantes, julgamos relevante analisar como os sujeitos compõem suas experiências profissionais e de vida.

4.2 EXPERIÊNCIA VIVENCIADA - AS FORMAÇÕES REALIZADAS

Iniciamos por conhecer as condições das formações que os professores participam. Indagamos sobre a última formação continuada que participaram, se houve algum tipo de apoio, incentivo ou reconhecimento. Indagamos também se participaram de alguma formação que não estava relacionada com a obtenção de ganhos estabelecidos no plano de carreira. A relação entre formação e incentivo pecuniário é muito interessante, por guardar uma relação muito próxima com o cotidiano docente e estabelecer relações entre o incentivo à formação continuada, preconizada no plano de carreira, a necessidade que o professor tem de buscar a formação permanente e como os docentes avaliam a efetividade da ação formativa e as condições proporcionadas pela SEC Bahia, mesmo que esta não tenha sido a promotora direta da ação formativa.

Sobre a última ação de formação em que participaram, os entrevistados disseram que não receberam nenhum tipo de apoio por parte da SEC BA para estimular sua participação. Por outro lado, parte dos participantes apontaram que obtiveram ganhos agregados aos salários, o que significa que participaram de alguma formação que se enquadra nas exigências do plano de carreira.

Essa foi uma questão que analisamos na legislação. Se, por um lado, a formação estimulada e validada no plano de carreira é uma forma de estimular e reconhecer os esforços do professor em assumir a responsabilidade de sua formação continuada, por outro lado, as formações reconhecidas no plano de carreira, que são desenvolvidas em outros espaços, fora da escola, assumem um caráter individualista, ao não estabelecer que ela seja desenvolvida de forma coletiva na rede de ensino. Isto é, ao estimular a formação continuada certificada, certamente se está também estimulando o processo de individualização da formação e do planejamento. Essa questão foi constatada também pelo trabalho de Felipe (2017, p. 27).

Há um grande reconhecimento da importância do processo formativo por parte das docentes, mas a formação ofertada pelo Estado não tem ocorrido no nível esperado e que na trajetória de formação dos professores tem prevalecido uma busca individual pela qualificação.

O incremento nos vencimentos, obtidos através da qualificação, está relacionado ao plano de carreira, que concede acréscimo de percentuais que vão de 15% a 25% no salário. Todavia, vale lembrar que os dados sobre as condições de oferta da formação apontam para a falta de condições, de estímulo e de reconhecimento por parte da SEC, inclusive com o decreto suspensivo das licenças. Fica marcado também o caráter precarizado desse tipo de formação, pois o próprio professor tem que arcar com os custos e empreender enormes sacrifícios individuais, para obter a titulação na pós-graduação.

Nesse sentido, metade dos participantes sinalizou não ter recebido nenhum incentivo financeiro pela qualificação obtida, durante ou após ter concluído a última formação, enquanto a outra metade sinalizou que obtiveram ganhos financeiros e um participante disse que recebeu apenas em parte. É necessário, pois, pensar que tipo de formação foi realizada pelos participantes, pois alguns mencionam ter recebido benefícios financeiros e outros não. Isso pode ter ocorrido por diversas razões: pode não ter sido concedida ainda a gratificação, pois a tramitação do processo é longa e no contexto da pandemia as gratificações estabelecidas no plano de carreira foram suspensas, mesmo com os docentes ministrando aulas remotas; ou porque o docente já atingiu o percentual máximo de gratificações para essa categoria de cursos; ou pelo fato da formação não se enquadrar no padrão de exigências do plano de carreira para concessão de gratificações, ou seja, não ter sido uma ação de formação

certificada. O fato é que, quando os professores indicam que participaram de uma formação, sem que houvesse ganhos financeiros, demonstra o compromisso com a formação continuada e sobretudo as necessidades de posturas cada vez mais ativas dos professores, demandadas pela dinâmica da sala de aula.

Outro indicativo foi a análise do apoio recebido pelos professores durante a última ação de formação que participaram, posto que apenas 01 participante respondeu que contou com a dispensa para realização dos estudos. Foi sinalizado ainda na mesma proporção de respostas que não receberam nenhum reembolso de despesas, nenhum tipo de apoio, como redução de carga horária, dias livres, ou materiais necessários para a formação. Já para os itens reembolso ou pagamento dos custos, complemento salarial para atividades realizadas fora do horário de trabalho, recompensas não monetárias como materiais/recursos de aula, vale-compras para livros, softwares/aplicativos a resposta negativa foi unânime. Essa questão nos remete a pensar o quanto qualquer ação de formação que o professor possa buscar não conta com o apoio logístico necessário, principalmente se a formação ocorrer fora do que é preconizado pelo plano de carreira, demarcando o caráter limitado da concepção de formação da SEC BA. Isso demonstra a falta de reconhecimento efetivo de outros espaços de formação, evidenciada na negação da concessão de recursos mínimos para apoiar o desenvolvimento profissional docente.

As informações levantadas junto aos participantes sinalizam que algumas dessas questões às vezes são superadas com arranjos feitos na própria escola, pois ao serem indagados sobre o apoio da gestão da escola à participação nas ações de formação e valorização da participação dos professores, principalmente em cursos de pós graduação, os participantes responderam que obtiveram apoio da gestão da escola, principalmente em ajustes nos horários, de modo que possibilitasse a permanência dos professores nos cursos.

Nota-se que, mesmo diante de uma situação amplamente desfavorável ao processo de formação continuada, os profissionais buscam alternativas de desenvolvê-la, provavelmente por reconhecê-la como altamente necessária. Afinal, mesmo desprovidos de condições mínimas, arcando com recursos próprios, dos 07 participantes, 05 confirmaram que participaram de ações de formação continuada promovidas pela SEC BA, mesmo que a participação não fosse atrelada a progressão na carreira docente. Então percebe-se que, ao mesmo tempo em que é relevante o estímulo financeiro, preconizado no plano de carreira, os profissionais têm outras motivações e expectativas, que os impulsionam na busca constante por a formação continuada, provavelmente a partir de demandas da própria dinâmica da sala de aula e de sua área de atuação, em especial nos últimos tempos. As recentes reformas têm

impactado diretamente o trabalho do professor de História, afetado por grandes perdas e que sofre pressões para adaptar e fortalecer sua efetividade formativa nesse novo contexto. Uma outra questão se coloca em meio a essas demandas: se os professores sinalizaram a necessidade de participar de uma formação continuada, mesmo sem ter relação direta com ganhos financeiros, porque a SEC BA não promove amplas ações de formação coletiva para os professores que atuam em sua rede?

Quanto à atuação docente, ainda que os professores de História sinalizem alguns entraves advindos de fora da estrutura administrativa governamental, a maioria ainda é interna. A pouca valorização docente ou reconhecimento por parte da SEC BA foi unanimemente apontada pelos participantes, seguida do tempo insuficiente para o planejamento, recursos didáticos e tecnológicos insuficientes, carga horária pequena para a disciplina e poucas oportunidades de formação continuada. Quanto aos aspectos externos, os professores de História sinalizaram como entraves à sua atuação, a pouca valorização da sociedade e ataques à figura do professor de História nos últimos tempos. Parte desses entraves são clássicos, atrelados às más condições de trabalho e remuneração pelo trabalho docente. Não obstante, as ações dos governos de gradual redução das formações e de promoverem a desestabilização da carreira docente (como vimos no capítulo 01) associam-se à desvalorização social da docência, tendo como consequência um grande mal-estar na educação, que afeta de maneira extremamente negativa o cotidiano dos professores, sobretudo os professores de História, como menciona Caimi (2015, p. 106)

A escola brasileira, abrigando mais de 54 milhões de estudantes e cerca de dois milhões de professores na Educação Básica, tem se configurado como um lugar altamente desafiador para a docência. [...] O próprio contexto de atuação docente na escola pública atualmente é altamente desafiador!

O espaço de formação continuada mais regular, talvez o único regular, da rede estadual de ensino é a Jornada Pedagógica, por conta de sua regularidade anual, sempre no começo do ano letivo, ainda que tenha ocorrido também no meio do ano em alguns casos, na retomada do segundo semestre letivo. Vale destacar que as jornadas que tiveram encontros ditos formativos no meio do ano coincidiram com os anos em que iria ocorrer a aplicação da prova SAEB. Um outro aspecto a ser observado é que nos últimos anos a quantidade de dias destinados à jornada foi ampliado, geralmente uma semana de atividades no início do ano letivo, com mais um ou dois dias no meio do ano. Já seria pouco efetiva uma formação que se desenvolvesse em cinco ou sete dias, durante a jornada, mas mesmo esses poucos dias são subutilizados e os temas tratados em sua maioria estão relacionados a questões burocráticas e projeções de pouco ou nenhum impacto positivo nas aulas, segundo os participantes da pesquisa.

Além dessas questões, também nos chama a atenção a falta de uma definição clara dos objetivos da Jornada Pedagógica. A SEC BA não define as concepções que marcam o evento formativo, ficando este como um evento de abertura do ano letivo, ocupado por falas de autoridades políticas, chefes de setores da SEC BA, alguns especialistas contratados para apresentar um tema específico e apresentações de projeções que tem mais um caráter de propaganda que de efetividade. Em suma, é um evento marcado quase sempre por orientações mais burocráticas que pedagógicas. Mesmo assim, a Jornada Pedagógica é o único evento formativo que coloca a totalidade dos seus profissionais da educação em contato regularmente no início de cada ano letivo. Por essas e outras questões, se constitui em um espaço de formação em potencial. Entretanto, não é o que tem acontecido, pois embora os participantes da pesquisa avaliam como um momento privilegiado de formação, ele é visto como subutilizado, tomado por ações de caráter burocrático. Ou seja, nos moldes em que é realizada, não é considerada uma ação de formação continuada pelos professores. Apenas os momentos em que os professores se reúnem por área para elaboração, a revisão dos planos de curso e o planejamento das primeiras semanas de aula são bem avaliados.

São questões preocupantes, pois na mesma medida em que não se fomentam ações de formação continuada e não se estimula a participação dos profissionais, quando há um espaço que poderia ser mais bem aproveitado para discussões sobre os reais problemas da escola, a busca de resolução de problemas, a projeção de ações para o ano letivo a qualificação dos profissionais, dentre outras iniciativas, quase nada é feito. Pela intensidade com que os profissionais responderam às questões, certamente participam da Jornada porque é de caráter obrigatório. Se confrontarmos essa questão com a participação voluntária e sem relação com a obtenção de qualquer benefício pecuniário previsto, ou não em lei, percebemos que os professores vivem uma situação de carência e desejam participar de formações que façam sentido, ou que respondam a demandas urgentes da sala de aula e de sua vida.

Aqui não podemos deixar de considerar que a jornada pedagógica pode ser um momento privilegiado de formação, pois ocorre em um momento estratégico, o início de um ano letivo, quando são feitas as principais projeções, inclusive as mais otimistas, talvez pelo fato de nós professores termos um período de distanciamento físico dos problemas da escola. Voltamos com as forças renovadas para mais um ano de trabalho, no entanto o que assistimos, já na primeira atividade do ano letivo, aponta para um cenário não muito animador. Geralmente os professores não se deixam abater completamente e buscam alternativas para desenvolver o seu trabalho a contento, movidos pelo desejo de atuar com

mais ênfase no sentido de aprimorar o trabalho educativo. No caso da História escolar, fazemos projeções a partir da ideia de que ela deva servir para

Facilitar a compreensão do presente, preparar os alunos para a vida adulta, despertar o interesse pelo passado, potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade, contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais, introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores. (CAIMI, 2015, p. 109)

Infelizmente nem todos os profissionais são comovidos por essa concepção do caráter formativo da História, talvez por terem suas expectativas frustradas no início do ano letivo, provavelmente por conta da burocracia paralisante que marca a gestão da educação e afeta o currículo do Estado da Bahia. Esta percepção da super burocratização do currículo do Estado da Bahia, foi identificada por Pina (2017) como um entrave ao processo educativo criativo e expansivo.

Organizar a aula de História tendo como parâmetro habilidades e competências previamente formuladas leva o professor, muitas vezes, a automatizar essa tarefa, deixando de pensar efetivamente no currículo que se deseja. A discussão sobre a disciplina de História e todas as concepções que perpassam seus conteúdos pode ser secundarizada, pela quantidade de formulários a serem preenchidos. (PINA, 2017, p.117-118)

A situação constatada pela autora coaduna com nossa percepção de que essa super-burocratização desvia o foco docente do professor para atividades sem fins educativos efetivos de emancipação dos estudantes, promove o aumento do estresse e esgotamento do professor com ações que nada agregam ao planejamento pedagógico, como a grande quantidade de documentos a serem analisados, formulários a serem preenchidos e avaliados pelos professores, sem relevância alguma para o trabalho na sala de aula.

A autora aponta um outro caminho necessário à investigação, partindo do ponto de vista dos alunos, que são quem aprende, pois a compreensão da aprendizagem histórica enriquece o currículo. Essa também é uma questão que nos chama a atenção, pois nas ações de formação o papel e a participação dos estudantes é nulo, posto que as formações não partem de avaliações feitas pelos estudantes, nem pelos professores, principalmente a Jornada Pedagógica.

Passemos à análise de outros espaços de formação promovidos pela SEC BA. Nas informações levantadas junto aos participantes, constatamos que os professores buscam canais alternativos de formação. Surgiu então uma questão: por que os participantes acessam mais recursos produzidos por outras instituições, do que os sites da SEC BA e IAT? Notamos a predominância de dois recursos no suporte ao trabalho docente e à formação: o Youtube e os livros didáticos. Isso nos faz pensar que os recursos utilizados são bem amplos, desde os

mais tradicionais aos mais atuais. Mas o que nos intrigou foi que, ainda que os professores busquem outras fontes de formação e recursos didáticos, os sites da SEC e IAT (este principalmente, na medida que também produz recursos didáticos e é responsável pela promoção da formação dos professores da rede estadual), no entanto, são acessados eventualmente ou nunca. Aí outras questões emergem: seria por causa da pouca credibilidade que a SEC BA tem junto aos professores? Seria a pouca relação dos materiais e das formações ali disponíveis com as demandas dos professores e alunos? Essas questões se relacionam com nosso objeto de pesquisa, porém optamos por deixá-las como questões abertas à reflexão, ou futuras pesquisas e até mesmo para autocrítica para os entes responsáveis por promoverem as formações dos professores do seu quadro, segundo a legislação, pensem e possam reorientar suas ações.

4.3 COMO OS PROFESSORES AVALIAM AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

Analisada a experiência dos participantes desta pesquisa, no que diz respeito à formação continuada oferecida pela SEC BA ao seu quadro de educadores, passamos à segunda etapa. Ela se presta a entender como os participantes avaliam, com base em suas vivências, a formação continuada à qual têm acesso. Antes, porém, queremos demarcar que serão avaliadas as ações de formação continuada, promovidas pela SEC BA, ou desenvolvidas em parceria com outras instituições, formações de alinhamento ou aquelas estabelecidas no plano de carreira. Além disso, também enquadraremos neste conceito o apoio e as concessões feitas pelo Estado aos profissionais que buscam formações fora do âmbito da SEC BA, como as desenvolvidas em programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O primeiro aspecto a emergir das respostas, que nos permite conhecer a avaliação dos professores de História quanto à formação continuada, se relaciona com as barreiras à sua participação em ações de desenvolvimento profissional. Os aspectos mais recorrentemente apontados pelos participantes como responsáveis por esses entraves foram: a falta de apoio do empregador, neste caso a SEC BA; a participação em cursos entrar em conflito com o horário de trabalho; a não liberação das atividades docentes, como está previstas em lei, para cursar a pós-graduação; e a inexistência de incentivos para participação em ações de desenvolvimento profissional.

Aqui vale ressaltar alguns aspectos. Primeiro, há uma nítida percepção de incompatibilidade das formações com a atuação docente, os professores julgam que, da forma como são hoje estruturadas, elas entram em conflito com a atuação docente, seja por causa

dos horários, já que os professores não podem se ausentar das aulas para se dedicarem à participação nas ações de formação, ou pela falta de integração com as demandas mais imediatas da sala de aula, ou seja, os professores vivenciam um problema duplo: atuar como docentes de determinada disciplina e participar de uma formação que não conseguem integrar à sua prática, duas frentes que não se comunicam.

Soma-se ao rol de entraves apontados a falta de incentivos aos profissionais que buscam por iniciativa própria participar de ações diversas de formação. Ainda que defendamos a maior efetividade das formações de caráter colaborativo e coletivo, entendemos que mesmo as formações mais individuais também são buscadas pelos professores para atender demandas que emergem da sala de aula e de sua vida profissional e pessoal. Portanto, devem ser validadas e incentivadas, com a organização da carga horária, remanejamento de profissionais excedentes, mesmo que em caráter temporário, dentre outras medidas que podem ser pensadas junto com os profissionais da rede e contribuam para apoiar as ações de formação continuada.

Saindo um pouco da questão das barreiras ou entraves enfrentados pelos professores ao tentarem participar de ações de formação continuada, passamos à avaliação que eles fazem da oferta de formações relacionadas a temas específicos da disciplina de História e de práticas docentes no contexto da pandemia, posto que, no período em que as aulas presenciais foram suspensas, os professores tiveram que buscar meios e condições de trabalho para atuarem com o ensino remoto, que pouco ou nada conheciam.

Nesse sentido, os professores foram indagados sobre ações formativas desenvolvidas pela SEC Bahia nesses dois campos. Os participantes avaliaram como inexistente ou insuficiente os seguintes temas: O Ensino de História proposto pela BNCC do Ensino Médio; os livros didáticos para o Novo Ensino Médio; o Ensino de História no Novo Ensino Médio; formação para desenvolvimento do ensino remoto em tempos de pandemia; e a área de humanas e o Ensino de História nas Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia (DCRB). Essa avaliação é indicativa da carência de formações, principalmente as que possam ser direcionadas aos professores de História ou que atendam às suas necessidades, em especial as que afetam os profissionais a partir das tensões advindas do atual processo de adequação ao currículo do ensino, ditado pelas últimas reformas político-educacionais.

Quando os professores avaliam as formações e os recursos que utilizam como deficitários, temos um indicativo mais que urgente da necessidade de uma formação continuada mais efetiva, principalmente para o Ensino de História, para que o potencial

formativo dessa disciplina escolar não se perca diante do currículo editado, como na situação apontada por Cainelli (2010, p. 28):

A utilização do livro didático e a seleção de conteúdos, em parte determinada pelos currículos e programas, fazem com que ao ensinarmos História acabemos por priorizar certas habilidades ou operações mentais de cunho mais didático do que relacionados ao pensamento histórico. Como por exemplo: resumir, selecionar, sintetizar, comparar. Neste caso, a aprendizagem a partir do desenvolvimento de habilidades, que formam o pensamento histórico como deduzir, inferir, levantar hipóteses, narrar, fica perdida. Desta maneira, o registro do conhecimento histórico realizado em sala de aula acaba por provocar uma separação entre as formas de aprender a pensar e as formas de pensar com e a partir da História, ou seja, entre a aprendizagem e seu objeto.

Seguindo a perspectiva da questão anterior, os professores de História avaliaram a formação destinada à sua área de formação e atuação como inexistente ou insuficiente. Quando solicitados a fazer uma avaliação comparativa, do início da atuação docente até a atualidade, os professores avaliam que as formações diminuíram em quantidade e qualidade, ou desapareceram. Isso é extremamente preocupante, principalmente se compararmos essa informação com a de que os professores clamam por formações relacionadas ao campo de conhecimento da História e de ações para a sala de aula. Ou seja, no atual contexto de mudanças intensas, em que os educadores mais que nunca percebem a necessidade de formação, os docentes as veem minguar ou simplesmente desaparecer.

Quanto aos espaços que consideram favoráveis ao desenvolvimento da formação continuada, os mais bem avaliados, isto é, tidos quase unanimemente pelos participantes como os mais viáveis e funcionais foram: os momentos do AC, articulação de área e diálogo com colegas da área. É importante destacar o caráter coletivo que marca esses espaços de formação bem avaliados. Percebe-se também que esses são espaços profícuos de discussão e busca por soluções para questões cotidianas do ensino de História na sala de aula, o que indica que os professores acreditam na troca de experiências docentes entre seus pares. Não obstante, durante a pandemia de Covid 19, no momento em que os professores mais careciam de orientações para desenvolver o ensino remoto, a Secretaria da Educação suspendeu a articulação de área, esta que é uma ação de formação entendida como fundamental pelos professores, numa clara demonstração que, além de não oferecer formações, direciona suas ações no sentido de emperrar ações tidas como eficiente pelos professores, sempre sem ouvi-los efetivamente.

A função de articulação de área é exercida por uma professora ou professor do quadro efetivo, com formação em uma das áreas do conhecimento: Exatas, Linguagens e Humanas. O profissional é liberado da regência de 06 aulas de sua carga horária de 40 horas para

auxiliar nas ações de planejamento, sobretudo durante o AC, promover a integração do corpo docente e discente para adequação do trabalho pedagógico da escola, subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, junto com a coordenação pedagógica (quando há), tendo em vista potencializar o tempo de hora atividade dos seus pares que acontece na própria escola. O Professor Articulador de Área também acompanha e apoia o trabalho docente de seus pares, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos e fortalecer de forma coletiva e horizontal a formação permanente dos docentes na área em que atua.

Ao contrário desses espaços de diálogo entre os colegas, os participantes avaliam como insuficientes ou inexistentes as ações de formação continuada promovidas ou que poderiam ser estimuladas pela SEC BA para professores da área de ciências humanas, principalmente os que lecionam a disciplina História. Os participantes responderam de forma unânime que essas ações inexistem ou são esparsas e sem relação com as demandas reais da sala de aula.

A intensidade com que os participantes responderam a essas questões aponta para o sentido que esses dão ao tema e as necessidades que enxergam como prioritárias. Possivelmente, sua avaliação é um reflexo da carência de relação entre a formação e questões que emergem no cotidiano prático da docência. Na atualidade, existe uma demanda por um preparo mais próximo do campo epistemológico da História, sobretudo para responder a uma questão clássica: para que serve a História? Ou para que serve a disciplina de História na Educação Básica? Por exemplo, Rüsen (2001) defende que ela serve para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências. As respostas dos professores evidenciam tentativas de encontrar um espaço potente que contribua para o fortalecimento de práticas no ensino de História, que oriente e faça sentido para os professores e para os estudantes. A questão se dinamiza quando se percebe que estes não concebem mais a disciplina como uma área de ensino investida de um forte caráter formativo, especialmente se o ensino for desenvolvido estritamente a partir dos conteúdos canônicos e baseados no desenvolvimento de habilidades que não contribuem para ampliar o pensamento crítico dos sujeitos.

Desse modo, retomamos a questão dos participantes avaliarem os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* como altamente relevantes, assim como os espaços da escola, como o horário do AC e, por outro lado, a Jornada Pedagógica como pouco relevante

para a formação. Cabe, portanto, indagar: a pós-graduação é um espaço que dá conta de atender as demandas de ensino surgidas na sala de aula? Como se estabelece a relação entre teoria e prática para pensar propositivamente questões referentes à formação e a atuação em sala de aula? Pensamos essas questões partindo exatamente do que os professores apresentaram nas avaliações das ações formativas desenvolvidas pela SEC BA. As avaliações apontam para a pouca efetividade na prática dos professores de História, inexistência ou insuficiência das formações, falta de apoio e de reconhecimento quando os professores buscam formações por conta própria, situação também evidenciada por Rossi e Hunger (2013, p. 12):

Não obstante, o cenário atual da formação contínua evidencia que as práticas não têm contribuído efetivamente para a transformação das aulas e para o desenvolvimento profissional dos professores. As ações vêm sendo implementadas de formas variadas, dentre as quais se destaca a ênfase na formação institucionalizada, com a presença dos professores nos centros universitários (Candau, 1997; Nóvoa, 1999b); assim como a realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras que pouco contribuem para a prática docente (Demo, 2002; Pimenta, 2000). Tem-se desconsiderado o professor como um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente e os conhecimentos construídos nas suas Histórias de vida.

A análise das autoras coaduna com as constatações da nossa pesquisa no que se refere às avaliações das formações, feitas pelos professores, mas também nos permite propor caminhos para se pensar a formação continuada, na perspectiva que toma os professores como protagonistas de seu próprio processo de formação e de vida. Nesse intuito, defendemos ser essencial ir além do conhecimento da atuação dos profissionais, provocando-os a refletirem e avaliarem sua atuação e as condições que cercam esse ambiente, pois isso contribui decisivamente para compreendermos também as expectativas que os sujeitos constroem sobre seu campo de atuação e formação. Afinal, é na tessitura entre o que vivenciam e projetam que se formam os sujeitos históricos (Koselleck, 2006).

4.4 EXPECTATIVA DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA

Após apresentar as experiências que vivenciam nas ações de formação continuada e avaliar tais ações, passamos à etapa em que os professores de História fazem projeções sobre os temas que julgam necessário serem contemplados em uma formação. Nossa perspectiva concebe os professores como sujeitos ativos do processo de formação, sobretudo a partir da constatação de que, mesmo não encontrando condições favoráveis ao desenvolvimento de seu processo formativo, eles buscam alternativas e constroem possibilidades de dar continuidade

ao processo de formação. E constituem, pois, como profissionais que atuam em um contexto desafiador, mas não deixam de alimentar expectativas, ainda que por vezes sejam muito desanimadoras com relação à atuação profissional. De qualquer forma, na maioria das vezes as projeções são esperançosas, o que se evidencia na persistência em continuar atuando sem se deixar estagnar, sempre buscando melhorias por meio do processo de formação continuada.

Para nos auxiliar nesse estudo de análise e interpretação das informações prestadas pelos professores, recorreremos aos conceitos de “espaço de experiências e horizonte de expectativa” propostos por Koselleck, no sentido de analisar tais vivências e projeções:

O par de conceitos ‘experiência e expectativa’ é manifestamente de outra natureza. Não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro: não há expectativas sem experiência, não se pode ter um sem o outro, não há expectativas sem experiência, não há experiência sem expectativa. (KOSELLECK, 2006, p. 307)

É importante demarcar que as experiências profissionais dos professores são construídas também fora do ambiente escolar, em suas múltiplas relações sociais e ambientais. As experiências se articulam diretamente com as expectativas da vida pessoal dos que, através da profissão docente, atuam na busca por inserção social, reconhecimento, sentimento de pertença e de atuação social para transformação. Enfim, as expectativas são constituídas por um sujeito que deseja êxito em seu processo de participação ativa na composição e melhoria dos aspectos humanizadores da sociedade. Portanto, a formação profissional continuada vai para muito além dos aspectos meramente pedagógicos, didáticos, metodológicos e teóricos dos temas educacionais.

Desse modo, a nossa análise se situa na perspectiva de tomar os professores de História como sujeitos históricos, que produzem História e se produzem no tempo histórico, ao compreendermos esse processo baseado na concepção de que a História não se faz apenas na relação passado-presente, mas numa perspectiva que indica “a vinculação secreta entre o antigo e o futuro, cuja conexão só pode reconhecer depois de se haver aprendido a compor a História a partir dos dois modos de ser, o da recordação e o da esperança”. (Koselleck, 2016, p. 308).

Nessa perspectiva, os professores sinalizam como o horizonte de expectativas, no que se refere à formação continuada, uma formação que contemple temas e ações voltadas para o ensino de História. Não apenas isso, sinalizam também a necessidade de ações de formação para outros temas como: Ensino para alunos com necessidades educacionais especiais; Ensino em um ambiente multicultural e multilíngue; ensino de habilidades inter-curriculares

(por exemplo, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas); e conhecimento do currículo. Essas indicações sugerem o desejo de uma formação que possibilite ao professor um desenvolvimento profissional ativo, de forma a contemplar outros aspectos formativos dos estudantes e dos próprios profissionais da educação. Afinal, a formação continuada, em primeiro lugar, serve ao professor no seu processo de composição como profissional e pessoa.

Essa situação, foi evidenciada por Fonseca, ao tratar das novas concepções e necessidades que cercam a formação do professor de História.

O Históriadador-educador ou o professor de História é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento. 'Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar.' (FONSECA, 2006, p.23)

Com base nisso, podemos refletir sobre a profissionalização docente e o desejo do professor se envolver nesse processo, representado na busca por ações de formação continuada atinentes às demandas pessoais e sociais do presente e do futuro, isto é, daquilo que projeta para o futuro de seus alunos, mesmo quando participam de ações formativas que não estejam atreladas ao recebimento de benefícios financeiros, como as estabelecidas no plano de carreira. Essa situação é representativa do compromisso e desejo dos profissionais com seu processo de produção profissional, como salientam Rossi e Hunger (2013, p. 11):

E no âmago desse debate sobre a condição docente, ganha ênfase a formação continuada dos professores, sendo concebida como um dos principais elementos da profissão (senão o mais importante), pois além de formar os profissionais do ensino, produz a profissão e a profissionalidade docente.

As informações apontam para o desejo dos professores de História de que as formações sejam centradas em alguns temas, que envolvem a complexa dinâmica de atuação na sala de aula e fora dela. Para os participantes, a formação do professor de História deve centrar no aperfeiçoamento de metodologias de ensino, nos conceitos e termos da ciência histórica e seu potencial formativo e no aprofundamento sobre a estruturação do currículo do Novo Ensino Médio. Por outro lado, percebe-se também que a demanda por formação em variados temas demonstra a princípio as necessidades profissionais dos professores, e por outro a omissão da SEC BA em promover ou fomentar tais formações.

Então para tentar se aproximar do horizonte de expectativas dos professores surge uma questão: os professores veem na SEC BA a grande promotora e articuladora de ações de formação continuada que eles desejam? Se o conhecimento emerge da prática, numa postura crítica e sistematizada pelos professores, o que eles conhecem da prática de formação da SEC

demonstra que esta não tem conseguido alcançar as expectativas dos professores, principalmente porque eles não veem esses conhecimentos adquiridos nas formações, quando elas ocorrem, como úteis.

Ao participar de uma formação, os professores adquirem, ampliam, mas também produzem conhecimentos, no entanto nem sempre isso é levado em consideração no processo de elaboração de propostas de formação, como salienta Liston e Zeichner, citados por Sobanski (2017, p. 34).

Existe uma marcada diferença entre a produção de conhecimentos e sua aplicação, assim como entre os papéis respectivos de produtores e usuários. Se afirma, em geral, que os investigadores produzem conhecimentos que podem ser utilizados pelos professores e administradores das escolas. Por outro lado, há uma postura alternativa que sustenta que os profissionais produzem conhecimentos úteis que dependem do contexto, são particularistas e estão sempre vinculados com valores sociais, pessoais e educativos específicos. Nessa perspectiva, o conhecimento útil é quase sempre conhecimento extraído da ação e reflexão práticas sobre a ação prática.

Aqui nos deparamos com uma questão muito controversa, pois ao passo que os professores vislumbram a necessidade da formação, ao mesmo tempo, não acreditam que a SEC BA possa conduzi-la. Em uma das perguntas do questionário, foi solicitado que os participantes avaliassem as formações ofertadas pela SEC BA, comparando do início da atuação docente à atualidade. Metade respondeu que diminuiu a quantidade e qualidade das formações, enquanto a outra metade afirmou que as formações praticamente desapareceram. Possivelmente essa sinalização é motivada pela busca de formação em um quadro de carência. Como salienta Koselleck (2006, p. 315), “Quanto maiores os erros no passado, tanto maiores também os motivos de esperança no futuro [...]”. Ou seja, em um ambiente onde as experiências são “dinamitadas”, todas as expectativas tornam-se inseguras e novas precisam ser criadas. Nesse sentido, no contexto de estagnação de formações promovidas pela SEC BA, os professores reforçam suas expectativas nas ações de formação, mas reorientam sua busca em outras direções, buscando ampliar sua formação em outros espaços e buscando outras estratégias para realizá-la.

Percebe-se que as formações insuficientes ou inexistentes, que deveriam ser encampadas de forma mais eficiente e considerada pela SEC BA, acabam empurrando os professores para a busca de formação em outros espaços. Entretanto, ao buscarem participar de formações fora do âmbito da SEC, os professores sinalizaram que enfrentam situações extremamente desfavoráveis, principalmente na pós-graduação, inclusive com empecilhos proibitivos do governo, que nega um direito estabelecido em lei como a concessão de

licenças. Também pela falta de reconhecimento e incentivos não financeiros pesam nesse contexto, mas os profissionais continuam firmes em busca da ampliação de sua formação.

Constatamos também que a avaliação das formações desenvolvidas pela SEC como de baixo impacto na sala de aula, somada à questão da diminuição das formações oferecidas pela SEC BA (um apontamento constatado igualmente por nosso levantamento no site da SEC/IAT e apresentados no capítulo anterior), resulta na busca dos professores por outros espaços de formação. Em suma, mesmo que a SEC não atenda às suas demandas e expectativas, os professores acreditam na formação como uma ação necessária ao desenvolvimento e atuação profissional.

Outro indicativo, está na questão do engajamento em prol da participação em uma ação de formação, destacada por Caimi (2015). A autora salienta que os professores só se engajam em uma formação quando ela pode fazer sentido para eles e que surtam efeitos na mudança de suas práticas.

[...]entendo que os professores só mudam suas práticas pedagógicas quando efetivamente vislumbram que elas podem funcionar melhor se geridas de outra forma, e quando acreditam que, geridas de outro modo, podem promover aprendizagens mais qualificadas nos seus alunos. Uma vez que estejam convencidos da necessidade e da viabilidade da mudança, empreendem a luta pelas condições de trabalho, pelo tempo de planejamento, pelos materiais didáticos, dentre outros requisitos. (CAIMI, 2015, p. 111)

Logo, qualquer ação de formação que não partir das demandas da sala de aula e das expectativas dos professores e seus estudantes estará fadada ao fracasso, a não ser que seu objetivo seja apenas cumprir as metas e números estabelecidos em leis, projetos de governos, ou grupos que tem fortes influências nas decisões sobre a educação no Brasil. Ao refletir sobre o processo formativo continuado de professores de História, relacionando-o com as informações que emergem das questões postas aos participantes sobre suas experiências, fica evidenciada a necessidade de contemplar, no processo de formação, a articulação entre os saberes escolares e os saberes historiográficos.

Percebemos também que, na relação entre formação inicial e atuação no ensino de História escolar, se estabelece uma dicotomia, pois os currículos da graduação em História ainda são muito carregados de saberes historiográficos e contemplam poucos saberes escolares para a formação inicial do professor de História. Já quando concluem a graduação e passam a atuar, a situação se inverte: o professor se apega aos saberes escolares e vai deixando de lado os saberes historiográficos, o que contribui para o empobrecimento da História enquanto campo de formação, como defende Cainelli (2010). Ao analisar o uso do livro didático pelo professor de História e trabalhar com conteúdos selecionados por

currículos determinados, a autora afirma que essa prática acaba priorizando algumas habilidades mais didáticas no ensino de História (como resumir, selecionar, sintetizar, comparar, classificar), quando poderia ampliar essas habilidades e operações mentais relacionando-as ao pensamento histórico (como deduzir, inferir, levantar hipóteses e narrar).

Outra questão que decorre da atuação do professor após ter concluído a graduação e não ter uma formação continuada, ativa, reflexiva e significativa é salientado por Sobanski (2017, p. 32) ao constatar que:

Assim, da mesma forma que acontece na divisão capitalista de trabalho, evidencia-se essa dicotomia formativa dos profissionais da educação. Aqueles que seguem a vida acadêmica são considerados os sujeitos capazes de pesquisar e produzir conhecimento e, portanto, possuem uma função intelectual. Por outro lado, os estudantes que se tornarão professores da Educação Básica são formados e orientados a executar o que a academia produz, restando a eles um trabalho mais técnico, de repetição e de reprodução, numa visão instrumental do conhecimento.

Desse modo, a História escolar é recebida em currículos prontos, que os professores são impelidos a trabalhar, sem que haja a promoção e incentivos à participação dos profissionais, por parte da SEC BA, em formações reflexivas, de caráter continuado, que considerem as experiências dos professores. Essa imposição agrava-se quando o docente se confronta com as questões que emergem da sociedade e chegam a sala de aula. Os impedimentos à sua participação ativa na construção dos recursos didáticos e históricos de sua profissão provocam uma separação entre as formas de aprender e as formas de aprender a pensar com e a partir da História, provocando uma separação entre a aprendizagem e o objeto.

Essas questões foram evidenciadas quando foi questionado que tipo de formação os professores julgam de grande impacto positivo na prática como professor de História. As formações que julgaram mais efetivas foram: Cursos oferecidos pela SEC atrelados a progressão na carreira; Momentos de planejamento do AC; cursos oferecidos pelas universidades públicas; oficinas pedagógicas; interação entre os próprios professores da Educação Básica nos momentos de AC; organizados para fins de estudos e formação colaborativa ou por meio do compartilhamento de experiências. É importante notar uma contradição no primeiro item, pois anteriormente os professores avaliaram os cursos oferecidos pela SEC, como sendo de baixo impacto. Entretanto, nessa questão tais cursos atrelados ao plano de carreira foram mencionados como de impacto positivo. Ainda que não possamos afirmar com segurança as causas dessa inconsistência, o que percebemos nas indicações dos docentes é que as formações de caráter mais colaborativa, desenvolvidas entre seus pares de forma coletiva, são vistas como mais potentes pelos professores. Assim, a

concepção de formação dos participantes se assemelham à apresentada nos estudos de Rossi e Hunger (2013, p. 57-58):

Os professores entrevistados revelaram o desejo de estar permanentemente construindo a sua formação, que foi concebida como a atualização dos estudos, aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica, aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos, complementação da formação inicial, busca de mudanças, adequação às transformações da sociedade, atualização referente às produções acadêmicas, amparo para as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, espaço para compartilhar experiências.

As questões levantadas nessa perspectiva corroboram com outra projeção dos professores. A resposta de maior adesão à pergunta “Como você relaciona as seguintes ações e momentos formativos com a melhoria da prática do professor de História?” Foi a opção “cursos com temas específicos da área de História”. Os participantes marcaram que a formação específica era compreendida como relevante, muito relevante e essencial, isto é, sem avaliações negativas. As demais opções mais escolhidas foram: momentos de conversas com colegas profissionais da área, oficinas pedagógicas contínuas durante o ano letivo e cursos sobre uso de tecnologias na educação.

Ao apontar para o desejo de obter formação continuada sobre temas específicos da área de História, certamente sentem a necessidade de atuar frente às demandas surgidas com as mudanças sociais e as reformas, que impactaram na sala de aula, como salienta Caimi (2015, p. 110):

As reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do Historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo.

Podemos destacar que a opção “Jornada Pedagógica” teve o maior número de participantes que a considera pouco relevante, um indicativo de que a SEC BA precisa rever o modelo de Jornada com urgência, principalmente a partir das expectativas formativas dos professores. Basta ver que as opções avaliadas como de grande impacto na sala de aula não

são desenvolvidas na Jornada e nem em outras ações de formação da SEC BA, o que reforça a tese de que ela é, hoje e em sua forma atual, um espaço de formação subutilizado. Além disso, os participantes avaliaram também os cursos e formações oferecidas pela SEC/IAT como de baixo impacto na ação dos professores em sala de aula. Podemos concluir que as ações de formação continuada da SEC BA inexistem, ou no mínimo, estão muito distantes das expectativas dos professores e das demandas das salas de aula.

Sem tentar estabelecer nenhuma forma de hierarquia, mas partindo das indicações dos participantes, nos parece claro que os professores julgam os espaços de formação não certificada e coletivos/colaborativos, principalmente aqueles marcados pelas trocas de experiências e demonstrações mais pragmáticas, como ambientes mais efetivos de formação. Em seguida, vieram as formações em nível de pós-graduação, marcando uma forte presença da universidade no processo de formação permanente dos professores. As ações de formação da SEC BA ocupam a última opção dos professores. No nosso entendimento, a análise das informações prestadas pelos professores sugere que eles não descartam a formação da SEC, mas a avaliam como ineficiente e até inexistente no passado imediato; bem como conduzida da forma verticalizada, isto é, de cima para baixo.

Consultados sobre a viabilidade e efetividade de um espaço alternativo de formação, os participantes avaliaram como muito viável a proposta de uma Plataforma virtual de suporte à formação continuada estruturada de forma colaborativa com temas relacionados ao ensino de História. Eles sinalizaram que agregariam essa Plataforma à rotina de planejamento e formação, avaliando como elemento importante a disponibilidade de propostas e a interação entre professores de História na troca de experiências com potencial formativo.

Essa é uma indicação de que, possivelmente, os professores apresentam um horizonte de expectativas muito pessimista quanto às ações de formação advindas da SEC BA, não acreditando muito facilmente nas possibilidades de terem suas demandas por formação atendidas em nenhum aspecto. É importante refletir sobre as expectativas projetadas pelos professores de História, para além da formação continuada. Precisamos tentar dimensionar suas expectativas para a carreira docente e para a vida no atual contexto sociopolítico e econômico, que em nada tem favorecido o trabalho dos professores.

4.5 O QUE A EXPECTATIVA DOS PROFESSORES TEM A NOS ENSINAR?/

No que se refere ao que está preconizado nas leis, os professores não esperam mais nada de favorável para a categoria, pois as novas leis têm sido, nos últimos anos, instrumentos de força repressora do Estado contra a categoria, a julgar pela reforma da

previdência, o Novo Ensino Médio, dentre outras. E as leis anteriores perderam sua força diante de um Estado que tem como projeto para a educação sua privatização e transformação em meio de obtenção de lucros.

Qualquer ação que seja encampada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia não tem, nas atuais condições e no modelo conhecido, credibilidade junto aos professores, na medida em que o desgaste na relação com este órgão é imensa, sobretudo porque, ao invés de levar em consideração os docentes como sujeitos ativos das formações, pelo contrário, sempre impõe suas pautas. Talvez os professores participem de uma ação de formação continuada se esta for atrelada à concessão de reajustes, como o governo tem feito nos últimos anos, ou se os temas tiverem uma relação muito estreita com suas demandas. Do contrário, provavelmente não participarão e, se participarem, não será uma de forma engajada, pois não acreditam que ela surtirá efeito positivo em suas aulas e sua carreira.

Apesar das críticas tecidas à universidade, por adotar uma postura de distanciamento da Educação Básica, particularmente os cursos de História, e de focar nos aspectos teóricos da formação, ela ainda é um porto que os professores buscam para a ampliação de sua formação. Mesmo com as devidas ressalvas sobre a falta de pragmatismo das ações da universidade junto à Educação Básica, principalmente no que se refere às ações de formação continuada, esta goza de grande prestígio e credibilidade junto à categoria. Em suma, ela ainda é vista como um espaço de formação desejado pelos professores.

Analisar questões sobre expectativas do outro não pode ser tomado como algo simples e cheio de certezas, mas, ao tatear o caminho pelo qual os professores trafegam, é possível nos aproximarmos de um objeto fugidio. Ao menos, percebemos que os docentes vislumbram a princípio a organização de questões básicas, no processo formativo oferecido pela SEC BA, a começar pelo fortalecimento dos espaços de formação já disponíveis a partir do diálogo como os professores, como o momento do AC; o restabelecimento da articulação de área, ação muito importante no contexto de adequação turbulenta do Novo Ensino Médio; o cumprimento do que preconiza a legislação sobre as garantias da formação continuada; a valorização das iniciativas de formação empreendidas pelo professor, como o reconhecimento das ações de formação coletivas e individuais; a elaboração conjunta, entre professores da Educação Básica e SEC, de programas de formação continuado e permanente na rede, entre outras.

O professor deseja ser partícipe ativo do processo de formação, que a formação seja referenciada em aspectos reais da educação, não uma ação quimérica, que mais rouba tempo

e impõe tarefas extras à sua carga horária. Ele anseia que suas questões sejam ouvidas e incorporadas ao processo formativo, que haja aderência da proposta de formação às questões que emergem da sala de aula, que haja diálogo com a sua formação inicial e sobretudo que o professor, no processo de formação seja reconhecido como um sujeito que produz e que tenha espaços, fora da sala de aula, para apresentar suas produções.

Nossa análise não tem a intenção de conceber fórmulas prontas e padronizadas, tampouco a certeza de que será uma tábua de salvação para os problemas da formação continuada. Esperançar é arriscado, mas o contexto e as experiências dos docentes apontam para o desejo de apostar nas expectativas. Por conseguinte, acreditamos que os benefícios da esperança contribuem de uma maneira muito mais ampla, ao apontar possibilidades reais e concretas que, se incorporadas à pauta de melhoria da educação e valorização profissional certamente contribuirão muito.

5 PRODUTO EDUCACIONAL (PE): UMA PROPOSTA PARA CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE E COLABORATIVA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.1 COMO SURTIU A IDEIA DO PRODUTO?

É largamente questionado pelos professores que seus saberes não são reconhecidos e que nunca são convocados a participar dos processos de elaboração nem de outras etapas de ações de formação continuada. Eles alegam também que as formações são teóricas e distantes de suas necessidades e que “na prática não funcionam”. Desse modo, organizar e disponibilizar Produtos Educacionais (PE), elaborados a partir da ação de professores de História da Educação Básica, que, portanto, atuam na linha de frente, imersos nas mais diversas condições de trabalho em diferentes regiões do Brasil, em escolas públicas de todas as etapas da Educação Básica, produziram e experimentaram tais propostas, poderá atender a essa demanda, visto que, além dos estudos propostos pelo programa, a experiência e os saberes docentes dos mestres formados pelo ProfHistória são sintetizados em seus PEs.

Não obstante a tradicional fragilidade das opções de formação oferecidas pela SEC BA, o cenário tem se alterado. Na tentativa de suprir essa lacuna, os professores buscam outros espaços de formação para estruturarem suas aulas, reorientarem o diálogo com os estudantes, pensarem e produzirem materiais de estudos e formação continuada. Além disso, os profissionais também buscam uma formação que não se limite a satisfazer suas práticas em sala de aula - buscam se formar enquanto sujeitos políticos ativos, cuja ação docente transcende o espaço da sala de aula. Nota-se que, no atual contexto de crescimento das tecnologias digitais, os principais espaços formativos têm sido aqueles disponibilizados na internet, como as Plataformas de vídeos, as redes sociais e sites.

Nossa experiência docente com o ensino de História, a percepção das expectativas dos professores de História e o desenvolvimento desta pesquisa apontaram para essa questão com muita ênfase: os professores não avaliam bem a formação que é oferecida pela SEC BA e desejam uma formação que dialogue com as demandas de suas expectativas e as de seus alunos e, principalmente, na qual os professores sejam partícipes do processo. Nesse sentido, nossa intenção inicial era uma Plataforma que disponibilizasse conteúdos e propostas de formação continuada para professores de História, mas foi a valorosa contribuição da banca de qualificação que apontou o banco de dissertações do ProfHistória como fonte principal para organizar essa Plataforma.

Desse modo, após a qualificação, os autores da pesquisa, mestrando e a orientadora, avaliaram a sugestão e julgaram que seria uma alternativa muito viável, por contemplar a

nossa ideia de propor uma formação que contemplasse as dimensões experiências e expectativas dos professores. Iniciamos assim um intenso trabalho de busca, leitura, seleção, categorização de temas e ponderações indicativas sobre os produtos educacionais, para que possam ser utilizados por professoras e professores da Educação Básica.

Por que um produto educacional desse tipo? Pois são “Saberes que emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência tanto individual quanto coletiva como meios de saber fazer e saber ser” (ROSSI e HUNGER, 2013, p. 79). Nossa experiência tem reforçado a crença em propostas que emergem das reais necessidades da sala de aula, experimentadas, avaliadas, refletidas e re-elaboradas. Por outro lado, nossas expectativas é de que tais propostas, estruturadas nos produtos educacionais do ProfHistória, por conciliarem o caráter pragmático da sala de aula, conteúdos, conceitos e metodologia com a teoria, sobretudo aquela relacionada aos pressupostos da ciência de referência, a História, se apresentem como um recurso potente para a formação continuada de professores de História.

Antes de apresentar a estrutura do produto, nos dedicamos a compreender a ideia de Produto Educacional, que até o ingresso no programa era algo que não se havia dedicado a conhecer com algum nível de propriedade. Por vezes, ouvimos falas como “os mestrados profissionais são mais fracos que os acadêmicos”, ou “só servem para professores da Educação Básica por terem que apresentar somente um produto educacional e não aprofundar teoricamente o tema abordado”. Mesmo sem conhecer o tal PE, sempre desconfiei da veracidade dessas afirmações e essas falas me incomodavam, até porque a partir do momento em que o professor assume o papel de pesquisador e apresenta uma proposta fruto de sua prática e suas experiências, se propondo a pensar essas experiências, está fazendo isso fundamentado numa referência teórica. Não acreditamos que possa haver qualquer proposta educativa/formativa isenta de pressupostos teóricos. Ainda que seu proponente não tenha domínio do campo teórico da área, ele sabe o quê, como, o porquê e o para quê fazer de sua proposta. Daí nossa decisão de debruçar de maneira mais detida sobre esse tema, para entender um pouco mais sobre o que se propõe como PE no mestrado profissional.

Percebemos a princípio que, pelo seu caráter específico, cujo principal objetivo é qualificar o trabalho docente, os programas de pós-graduação profissionais na área de ensino definiram que seja desenvolvido um PE. O documento da CAPES que estabelece os requisitos para Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) de Mestrados e Doutorados estabelece que:

Na modalidade Profissional, distintamente da modalidade Acadêmica, o pós-graduando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. (BRASIL, 2020, p. 04)

Em consonância com essa normativa, o regimento geral do ProfHistória (s/d), estabelece que:

Artigo 18 – A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado.

§ 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III).

§ 2º - A dissertação pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros, à condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas.

Orientado por essas normas, o PE desta pesquisa emerge com a finalidade de atender a tais prerrogativas, mas não se limita ao cumprimento da formalidade de conclusão do curso. Ele contribui decisivamente para o processo de autoformação do pesquisador e deseja que contribua para a formação continuada de diversos outros professores e professoras de História.

As contradições e debates acerca da viabilidade, ou não, da proposta de um PE constituem uma discussão à parte, que não trataremos nesta pesquisa, apesar de conceber como um debate necessário. Defendemos nossa crença na viabilidade de apresentações, apreciações e experimentações de propostas educacionais, desenvolvidos por profissionais da Educação Básica, em consonância com a produção acadêmica. O PE que apresentamos tem o foco no caráter propositivo, cujo objetivo é apresentar uma Plataforma interativa aberta, com acesso a partir da livre iniciativa dos professores que buscam propostas que atendam às suas expectativas e que, mesmo que não as atendendo integralmente, torne possível encontrar produções adaptadas às necessidades práticas dos professores e estudantes. Nesse sentido, a Plataforma apresenta de um lado propostas de ensino de História, elaboradas no ProfHistória

e de outro abre espaço para que os professores relatem suas experiências, apresentem e compartilhem suas propostas, avaliem a experiência e demandem outras propostas que julgam relevantes e urgentes, já que o Ensino de História tem se dinamizado de forma mais acelerada nos últimos anos.

Acreditamos, portanto, que, quando os professores de História realizarem esse movimento de pesquisa, escolha, análise, planejamento e realização de adaptações, estarão desenvolvendo parte de seu processo formativo permanente, pois a intenção é que a Plataforma seja alimentada com os PE já desenvolvidos no ProfHistória e os que forem sendo desenvolvidos. Atualmente são quase 500 dissertações disponíveis no repositório, às quais se somarão as que forem sendo disponibilizadas, criando assim uma proposta de formação de caráter perene, pois nossa intenção é ir alimentando a Plataforma a partir das propostas selecionadas no banco de dissertações e das demandas dos visitantes da nossa página.

Os visitantes da Plataforma são livres para fazer adesões, parciais ou não, mas definitivamente não há nenhum caráter impositivo, já que a proposta não atrela a formação a ganhos financeiros e não está ligada a nenhuma instituição privada, ou Secretaria de Educação. Como dito anteriormente, ela decorre de um estudo desenvolvido no ProfHistória/UESB. Além disso, a concepção sobre a proposição de um PE desta natureza, parte de nossa crença no potencial formativo das redes de aprendizagem estabelecidas entre nós professores, a partir das experiências, análises, reflexões, criações, proposições, criatividade, desenvolvimento de estudos e demais ações, que ampliam seu potencial formativo ao serem compartilhadas de forma colaborativa.

Como salientado, a proposta de criação de uma Plataforma interativa emerge da necessidade real dos professores de História, pois ao fazer uma consulta em qualquer site de busca, percebe-se a carência de suporte a um processo continuado de formação para os professores da Educação Básica, notadamente os de História, principalmente formações estruturadas a partir das necessidades percebidas pelos próprios professores. Geralmente as propostas que encontramos na internet, em alguns cursos de formação e em materiais didáticos são pensadas sem a participação do docente da Educação Básica na sua elaboração.

Desse modo, vale destacar que o mestrado profissional difere do acadêmico no sentido de que “[...] os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos.” (RIZZATTI, 2020, p. 02)

Na perspectiva de conceber um PE, que esteja relacionado diretamente às demandas da sala de aula e seja desenvolvido pelos próprios professores da Educação Básica, ou a partir da ótica desses atores, Margarida Oliveira e Juliana Souza concebem a ideia de produto como:

[...] um material didático acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-aprendizagem, a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo docente e que tem como objetivo saná-lo ou contribuir para sua diminuição. Pressupõe o uso do método científico no todo ou em parte como forma de colocar o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, associando os objetivos de aprendizagem aos de formação da cidadania e construção da autonomia do sujeito aprendente. (SOUZA; OLIVEIRA *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 161)

Essa ideia nos orienta a acreditarmos que o produto educacional proposto por esta pesquisa é uma ação que impactará positivamente no processo de qualificação do trabalho docente e conseqüentemente na sala de aula, visto que o professor de História busca seu aperfeiçoamento profissional a partir de demandas apresentadas pelos próprios estudantes, de suas carências e perspectivas de aprendizagem.

A pesquisa é signatária do pensamento segundo o qual:

[...] considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em Plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina. (RIZZATTI, 2020, p. 4)

Com base na análise dessas questões e dialogando com a bibliografia citada, emerge uma questão que orienta nosso trabalho a partir de uma autocrítica: Por que acreditar que o produto dessa pesquisa, contribuirá para a resolução do problema levantado?

Seria no mínimo uma ingenuidade acreditar que nossa proposta é capaz de resolver o problema da formação continuada de professores e contemplar todas as expectativas dos colegas. Essa também não é nossa intenção e conhecemos os limites da proposta. Nossa intenção é contribuir com a formação continuada de professores, que geralmente, ao realizar uma busca por materiais de apoio ao ensino de História na Educação Básica, notadamente para o Ensino Médio, encontram opções limitadas e geralmente não se identificam com a vivência dos professores e seus alunos, como pode ser notado nos planos de aula

disponibilizados por páginas de sites na internet, de instituições privadas como a Nova Escola¹⁰, que tem o foco no estímulo ao rendimento dos sujeitos em exames e avaliações externas e não na formação integral dos alunos, ou de instituições públicas como o Portal do Professor¹¹ criado e mantido pelo MEC, que disponibiliza boas propostas de aulas (porém a ênfase é no Ensino Fundamental).

Ademais, percebe-se que cada vez mais as propostas de aula se distanciam de uma perspectiva crítica da História. Percebe-se um empenho em explorar questões que promovam o desempenho dos estudantes no ENEM, por exemplo, e poucas propostas relacionadas ao trabalho com História local, fonte, patrimônio, consciência histórica, empatia histórica, ou o ensino de História tendo o local como ponto de partida, ou ainda, a ênfase na ampliação de habilidades e operações mentais relacionando-as ao desenvolvimento do pensamento histórico, como defende Cainelli (2010).

Ainda que se encontre uma boa quantidade de recursos didáticos e formativos, eles são disponibilizados de forma esparsa. Por isso, a proposta de um PE como uma Plataforma Interativa se apresenta viável, ao disponibilizar em um mesmo espaço um conjunto considerável de propostas e temas relacionados ao ensino de História, na sala de aula da Educação Básica e em outros espaços, nas modalidades presenciais e virtuais, já que as propostas desenvolvidas no ProffHistória contemplam várias áreas do ensino de História, no campo teórico, conceitual e metodológico. Ou seja, são PEs resultantes de uma pesquisa sistematizada e fundamentada, em nível de Mestrado, algumas já com análise de aplicação em sala de aula, logo dialoga diretamente com a realidade dos professores de História. Ademais a Plataforma, por ser estruturada a partir do que sinalizam os professores como viável, tem o potencial de relacionar pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos, de forma que seja possível os professores desenvolverem sua formação continuada ao mesmo tempo em que desenvolvem o trabalho com os seus estudantes.

Nesse sentido, o PE que estamos propondo valoriza a pluralidade dos saberes docentes e a possibilidade de adequação às especificidades do locus da formação docente, que é a escola, potencializado por uma rede colaborativa de formação, como citado por Rossi e Hunger (2013, p. 79):

¹⁰ Os planos de aula disponibilizados na página concebem o ensino de história em um ambiente idealizado, demonstrando o pouco conhecimento da escola pública no Brasil, não consideram questões relacionadas à diversidade das salas de aula e as potencialidades formativas da História. https://novaescola.org.br/planos-de-aula/historia?gclid=CjwKCAjw682TBhATEiwA9crI37WtndYOhFn8O1cN4JEOHiENN5IUyBjTT5gpg8TD9e5eJBZjff6SKBoCfu4QAvD_BwE

¹¹ Aparentemente as últimas atualizações da página foram em 2016. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

O saber docente é, portanto, um saber plural, estratégico e que está em constante movimento, transição e transformação. Nesse contexto, a prática pedagógica também representa um processo de aprendizagem no qual o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações, (re)significa a sua formação e a adapta à profissão. É preciso, portanto, dar um estatuto ao saber da experiência e condições para que os professores façam suas escolhas de formação. Pois, os professores ‘no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio’. Saberes que emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência tanto individual quanto coletiva como meios de saber fazer e saber ser.

A proposta de uma Plataforma está assentada na concepção de que um PE servirá como ferramenta de atendimento a uma demanda social de formação permanente de professores de História da Educação Básica, levando em consideração a diversidade de saberes docentes e as experiências e as expectativas formativas dos sujeitos.

Ao defender a viabilidade de propostas apresentadas como Produtos Educacionais, a pesquisa corrobora com a perspectiva de que:

[...] os PE não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes. A função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país. Os PE desenvolvidos no lócus dos MP não são imutáveis. Nos aventuramos a dizer, que por possuírem licenças Creative Commons e atenderem às cinco liberdades, estes produtos não estão totalmente prontos e/ou fechados. (RIZZATTI, 2020, p. 2)

É enorme a contribuição e o potencial formativo dos produtos educacionais oriundos do ProfHistória, principalmente porque foram pensados a partir de experiências e vivências de professores, experimentados, concebidos e apresentados, sob a orientação de reflexões teóricas de variadas matizes, mas convergentes na valorização e desenvolvimento do Ensino de História, área de concentração do Programa. No entanto, percebe-se que tais propostas ainda ficam muito restritas ao circuito de professores que cursam o Mestrado Profissional em Ensino de História e demais pesquisadores do campo que circulam pelas páginas dos cursos de pós-graduação e da Capes.

O que se vê também como de grande relevância é que os produtos educacionais são desenvolvidos e apresentados, não na dinâmica de serem materiais didáticos a serem produzidos por professores e replicados por outros, mas de trazerem uma experiência docente refletida, pois se estrutura nas experiências docentes e no aporte teórico articulado pelo programa, possibilitando o desenvolvimento de produtos educacionais que atendam expectativas do professor que elaborou o produto e de seus colegas que desejam desenvolver

tal proposta com seus estudantes. Ademais, o professor, ao buscar uma proposta para desenvolver o ensino de História a partir de sua necessidade, estabelece uma relação com os PE apresentados na Plataforma e, ao buscar e adaptá-lo para sua realidade, faz uma leitura ampliada do processo de produção, aplicação, avaliação e divulgação de experiências exitosas no ensino de História da Educação Básica.

Para que a Plataforma digital seja efetivamente resultado da formação em um programa de mestrado e que se proponha a ser um espaço de autoformação através de experiências compartilhadas e refletidas criticamente, ela tem a intenção de se constituir em um canal de formação para e com outros profissionais, contribuindo dessa forma para o que preconiza o ProfHistória, sobretudo na dimensão propositiva, cuja fundamentação corrobora a ideia de que:

Considerando que os PPGs são lócus de formação de recursos humanos, ressaltamos que o principal “produto” da modalidade profissional é o professor/profissional que termina os cursos da área, pois eles estão aptos a refletirem sobre suas práticas a partir de um referencial teórico metodológico, identificando situações-problema e propondo soluções – o PE. Portanto, as dissertações e teses são as narrativas sobre os percursos percorridos e o PE elaborado. E nesse contexto podemos afirmar que a produção que emana dos programas profissionais não se trata de uma reprodução tecnicista, e sim a materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos profissionais relacionados ao Ensino, pautada na reflexão e utilização de referenciais teóricos e metodológicos. (RIZZATTI, 2020, p. 14)

Sinalizadas as nossas concepções sobre o PE, passamos então para a elaboração do mesmo, na perspectiva de estruturá-lo a partir dos pressupostos que defendemos até aqui.

5.2 ETAPAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta de elaboração do PE, que apresentamos com o desenvolvimento desta pesquisa, coaduna com os objetivos do ProfHistória, que são qualificar as professoras e os professores de História da Educação Básica e elevar a qualidade do Ensino de História na Educação Básica. Tratando a conclusão da dissertação como uma dimensão propositiva, esta pesquisa apresenta um produto que é resultado dos estudos desenvolvidos no decorrer do programa, das reflexões provocadas pelas leituras citadas na bibliografia, relacionadas aos conhecimentos da dinâmica da sala de aula, na legislação que preconiza a formação continuada de professores da Educação Básica, na vivência do pesquisador com a Educação Básica e acreditando que a formação do professor de História deve se constituir em uma formação permanente, em diversos espaços.

Nessa perspectiva, o conceito de formação continuada é entendido de forma alargada, que vai além da formação certificada. A formação permanente do professor ocorre a partir de suas experiências cotidianas na sala de aula, da busca por recursos didáticos e metodológicos adequados para o ensino de História de seus alunos através dos momentos de permanente atualização profissional. Essa busca ocorre em sites, blogs, canais do *YouTube*, revistas eletrônicas, livros didáticos e principalmente no tempo destinado ao planejamento coletivo e individual, que na rede estadual de ensino da Bahia é denominado de AC (Atividade Complementar), tempo que corresponde a um terço da carga horária do professor que atua em regime efetivo e é destinada ao planejamento.

O PE, assim, é pensado a partir de aspectos da realidade profissional que dificultam a formação continuada, como a própria dinâmica do trabalho precarizado na Educação Básica, que impede a maioria dos professores buscarem a ampliação da sua formação continuada por meio da pós-graduação, ou a distância entre onde residem e os centros universitários que oferecem esses cursos, principalmente mestrado e doutorado, ou os empecilhos impostos para a liberação dos professores para se formar na pós-graduação, dentre outras. Nesse sentido, essa proposta leva em consideração o desejo e as necessidades do professor de História desenvolver sua formação permanente, ligada aos pressupostos da ciência de referência, se utilizando dos espaços possíveis, sem se deslocar de sua atuação na sala de aula e aproveitando o tempo exíguo. Isso, claro, sem ter a intenção, nem o objetivo de assumir a responsabilidade dos entes federados e o papel da universidade de promover a formação continuada, como preconizado na legislação nacional.

Nesse sentido, a Plataforma será desenvolvida em ambiente virtual, disponibilizada na web, de acesso livre, gratuito e interativo, ou seja, para que o professor não seja um mero visitante, mas possa contribuir também com suas experiências para alimentar a Plataforma. Isto é, que seja um espaço em que os professores visitantes possam compartilhar suas experiências e interagir com outros professores de História, e compartilhem as experiências desses professores ao desenvolver tais propostas no Ensino de História.

A Plataforma foi desenvolvida através de uma página de sites gratuitos, por dispensar o pagamento de hospedagem da página e por oferecer os recursos básicos de montagem de uma página, que atende às necessidades iniciais da proposta, como: a facilidade de acesso, capacidade de funcionar como repositório, ter espaço para a interatividade entre os visitantes e o administrador da Plataforma.

Os conteúdos que alimentarão a Plataforma são oriundos do banco de dissertações do ProfHistória. Foram feitos levantamento bibliográfico e organização das dissertações e seus respectivos produtos educacionais por temas, através da busca e seleção por palavra chave, relacionadas a recursos didáticos e metodologias, como por exemplo: Jogos e sequência didática, ou por temas como: Quilombo ou História Local.

O levantamento e seleção de tais propostas, para serem disponibilizadas em nossa Plataforma, tem sido um processo longo, que exige muita entrega, disposição e disciplina, pois até o mês de abril de 2022, o banco de dissertações do ProfHistória já conta com 457 dissertações. Na mesma proporção que tem sido uma ação trabalhosa, tem sido extremamente poderosa para a autoformação do pesquisador, já que é possível entrar em contato com diversas propostas para o ensino de História, oriundas de todas as regiões do país, já que o programa tem abrangência nacional¹².

Como citado anteriormente, há sites, blogs e outros canais na internet, que disponibilizam propostas e produtos didáticos, mas estão dispersos, fato que dificulta a busca e organização, por conta da condição de trabalho do professor que não disponibiliza de tempo para se dedicar a pesquisa, pois o tempo do planejamento já é tomado por parte do trabalho burocrático e de outras atribuições ligadas à dinâmica da escola. Ademais, acreditamos na potência de nossa proposta, pois ela emerge das experiências dos professores e está fundamentada em pressupostos didáticos, metodológicos e teóricos do campo do ensino de História.

O levantamento das propostas a serem disponibilizadas está sendo feito da seguinte forma: Criamos uma pasta no Google Drive, para servir de repositório para todo material selecionado e produzido, em seguida elaboramos uma tabela, para identificar os PE por temas abordados, por exemplo: Relações étnico raciais, História Local, Povos Indígenas, Jogos, Museus, Patrimônio, Identificamos ainda na tabela o título da dissertação, a autoria, o resumo, o produto educacional proposto, o link de acesso à dissertação e um espaço para registrar nossas impressões sobre a proposta, principalmente do PE, as potencialidades, possibilidades de uso, adequações, nível de complexidade da proposta, pois nem todas estão prontas para serem utilizadas, é preciso planejar e montá-las antes, como no caso dos jogos, por exemplo.

¹² O ProfHistória conta com 39 núcleos, o programa está em todas as regiões do território nacional, através de universidades públicas. https://profhistoria.ufjf.br/sobre_programa/

Em seguida, acessamos o banco de dissertações do ProffHistória¹³, selecionamos a categoria palavras-chave e digitamos no campo de busca a palavra relacionada ao tema ou metodologia que queremos ter acesso (por exemplo: eleições, mulheres, ou jogos). Assim que são listados os resultados, identificamos a quantidade de registros, ou seja a quantidade de dissertações que apresentam a palavra chave que inserimos no campo de busca. Em seguida fazemos uma leitura flutuante, na perspectiva de Bardin (1979), identificando os títulos das dissertações, a autoria, a universidade, as palavras-chave, o resumo, o sumário e a identificação do Produto Educacional.

Em seguida, transportamos essas informações para a tabela, junto com o link de acesso à dissertação, baixamos a dissertação e salvamos em uma pasta criada no Google Drive. Essas pastas são nomeadas com a mesma palavra-chave utilizada na busca. Se o PE da dissertação foi elaborado e postado em separado, também é baixado e salvo em uma pasta destinada a Produtos Educacionais. Nessa pasta, foram criadas subpastas nomeadas com a mesma palavra-chave, por exemplo: Independência, trilhas, museus, jogos, escravidão, mulheres, indígenas, fontes, etc com o objetivo de categorizar o material a ser postado na Plataforma. Na tabela os trabalhos consultados estão organizados pelos temas, que por vezes se entrecruzam, como por exemplo: Jogos, quilombo, história local. Podem ser palavras chave do mesmo trabalho. Mas sinalizaremos isso na Plataforma para informar ao professor visitante, para que este tenha ciência prévia do que a proposta irá apresentar de temas, recursos e metodologia para ser desenvolvida.

Depois disso, nos debruçamos sobre a leitura de parte da dissertação, para compreender a intencionalidade do PE, sobretudo da introdução e do capítulo em que o Produto é apresentado. Há produtos que são apresentados de forma bem didática e separados da dissertação, esta forma de apresentar o produto, facilita sua disponibilidade na Plataforma. No entanto, outros estão descritos na própria dissertação e não assumem um caráter didático, mas de propostas para serem montados e estruturados pelo professor que deseja desenvolvê-lo. Percebemos que estes necessitam de um tempo maior para serem adequados às postagens, daí nossa proposta de continuidade da alimentação. Uma opção que estamos trabalhando é solicitar das autoras e dos autores que façam essa adequação, sobretudo os que propuseram o PE e que na época da defesa da dissertação não o haviam aplicado. Essa ação tem encontrado certa dificuldade com relação aos contatos com os autores, pois isso demanda tempo de pesquisas em várias Plataformas, como o currículo lattes, onde alguns autores não

¹³ Endereço eletrônico: https://proffhistoria.ufrj.br/banco_tese

liberam acesso ao contato, e redes sociais, geralmente fechadas só para amigos. Até encontramos alguns contatos nos próprios Termos de Consentimento Livre e Esclarecido anexados nas dissertações, mas não obtivemos respostas. Esta é uma ação que desejamos intensificar após a defesa da dissertação, pois o tempo exíguo e o prazo quase esgotado exigem foco na conclusão do texto dissertativo e estruturação da Plataforma.

Nesse movimento de levantamento e análise percebemos também que há propostas muito complexas, principalmente de jogos, cuja assimilação exige mais tempo para que se possa compreender seu objetivo e funcionamento, bem como pensar possibilidades de uso com outros temas. Há algumas propostas de ensino de História através de jogos, principalmente os que não foram criados para fins didáticos, mas foram adaptados para esse fim, que, para serem desenvolvidos em sala de aula, exigem conhecimentos específicos da mecânica do jogo, o que demandará mais tempo de análise. No entanto, há outros jogos que são didáticos, intuitivos e fáceis de o professor montar, inclusive com ou pelos alunos, e que são baixo custo, questão relevante, já que em se tratando de escolas públicas os recursos são escassos.

Até o momento, os temas e a respectiva quantidade de registros encontrados, consultados e selecionados em nosso levantamento, no repositório do ProfHistória, para serem disponibilizados na Plataforma foram: Avaliação no Ensino de História (01); Consciência Histórica (21); Charges (01); Ditadura (12); Decolonial (17); EJA (07); Ensino de História através de fontes (16); Ensino de História e BNCC (03); História em quadrinhos e ensino de História (08); História local (39); História Oral (16); Jogos (18); Livros didáticos (06); Memes (04); O ensino de História no ensino híbrido, ou remoto (16); Oficina (03); Patrimônio (40); e Sequência didática (05).

No levantamento que fizemos até o momento, percebemos que há uma predominância de temas que superam em muito as propostas de Ensino de História da BNCC e dos currículos editados, tanto no aspecto temático, formativo e metodológico. Nota-se que os professores têm buscado dialogar com seus alunos através de temas que têm grande potencial formativo, deixando de lado o caráter reprodutivista e os conteúdos canônicos.

Isso pode ser constatado a partir dos temas abordados nas dissertações e nos PEs, que propõem a ampliação de habilidades e operações mentais metacognitivas, relacionadas ao desenvolvimento do pensamento histórico e ampliação da consciência histórica, ao tratar de temas relacionados a decolonialidade, relações de poder e construção de narrativas pelos estudantes. Ao propor temas potentes para desenvolver tais habilidades os professores têm

proposto metodologias que superam a clássica concepção de que elas servem para dinamizar e tornar as aulas de História mais atrativas, ainda que a ludicidade, o envolvimento dos estudantes, o empenho e o estímulo à imaginação sejam importantes e presentes em metodologias como os jogos. As propostas que analisamos tomam o professor e os estudantes como protagonistas no ato de fazer história juntos na sala de aula.

Percebemos também que as propostas têm partido de questões locais, como é o caso do tema Patrimônio, com 40 propostas disponibilizadas no banco de dissertações do programa, representando quase 10% das produções.

Notamos ainda que, no campo metodológico, as propostas recorrem ao lúdico, ao aprendizado colaborativo, à criação de estratégias, ao envolvimento com os temas, como por exemplo as metodologias que utilizam jogos como recursos para o ensino de história. Fica, porém, nítido que tais propostas não se limitam a utilizar a metodologia de ensino como mera ferramenta de transmissão de narrativas prontas, pelo contrário, tomam os estudantes como sujeitos ativos, em atividades de exploração de lugares e personagens, fontes e documentos, seja presencialmente, ou através de recursos da internet, como por exemplo as visitas presenciais e virtuais a museus, ou praças, ou locais tidos como patrimônio histórico.

Identificamos também uma quantidade considerável de trabalhos que se estruturam a partir da educação histórica e da didática da história, o que a nosso ver contribui para reconhecer o potencial formativo dos sujeitos através da disciplina de História, principalmente no atual contexto de tentativa de esvaziamento dessa disciplina, representada na BNCC e no Novo Ensino Médio. Tais PEs se constituem em uma alternativa que amplia as possibilidades de trabalho no ensino de História, para além das amarras das propostas oficiais.

Durante o levantamento e seleção das dissertações e seus respectivos produtos, percebemos também que muitos temas estão relacionados a mais de uma palavra-chave, por exemplo: Jogos, Quilombolas e Patrimônio, ou História Local, Patrimônio, Imagens e Sequência Didática, demonstrando o caráter integrado entre temas, propostas e metodologias de ensino. Por isso, o mesmo trabalho pode aparecer para as três opções de busca, apresentando o tema e a metodologia utilizada para desenvolver a proposta. Nesse sentido, a nossa Plataforma também terá um espaço de busca por palavra chave, que favorece ao visitante o levantamento dos temas que deseja ter acesso de forma mais imediata.

A plataforma terá as seguintes seções:

- (1) Início, onde situamos o visitante e esclarecemos os objetivos e a origem do projeto.

- (2) Produtos educacionais. Esta é parte que abriga a maioria das propostas, espaço onde disponibilizamos as propostas por temas e metodologias, por exemplo: Jogos, escravidão, Independência, História Local, Baú de Memórias, etc. E apresentamos nossas impressões, sugestões, indicações e possibilidades da proposta.
- (3) Fale com a gente, espaço destinado às pessoas que visitarem a Plataforma para enviarem suas impressões, apresentar propostas, ou sugestões.
- (4) Fala de professores, é um espaço onde as pessoas que visitarem a Plataforma terão a oportunidade de expor suas experiências e suas expectativas sobre a Plataforma e também sobre temas relacionados ao ensino de História. Será um espaço aberto onde os visitantes poderão sinalizar através de textos ou vídeos suas experiências ou expectativas, apresentando como foi desenvolver uma proposta, ou sugerindo, e solicitando propostas de como trabalhar determinados temas.
- (5) Propostas postadas recentemente, é um espaço destacado na Plataforma cuja finalidade é informar aos visitantes as propostas mais recentes que foram disponibilizadas.
- (6) Eventos sobre ensino de História, tem o objetivo de contribuir com a divulgação de eventos na área de ensino de História.
- (7) Publicações relacionadas a área de ensino de História, terá publicações relacionadas ao Ensino de História, já que a proposta da Plataforma é promover a formação continuada de professores, que às vezes não têm acesso à produção desse campo de forma sistemática.

A intenção é disponibilizar e fazer adequações dos produtos educacionais, elaborados no âmbito do ProfHistória, para que os professores possam adaptá-los às suas aulas e debater esses temas, possibilidades de uso, relatos de experiências e indicações, através de lives e fóruns.

A estrutura apresentada poderá sofrer alterações, pois com a abertura para acesso dos visitantes, certamente surgirão demandas, sinalizadas por eles, ou detectadas por nós, já que a formação continuada é marcada por um caráter dinâmico. Nossa intenção é fazer as adequações de conteúdo e estrutura da página, já que nossa proposta se estrutura a partir da escuta dos professores, para identificar suas demandas de formação.

5.3 COMO O PROFESSOR VAI UTILIZAR O PRODUTO?

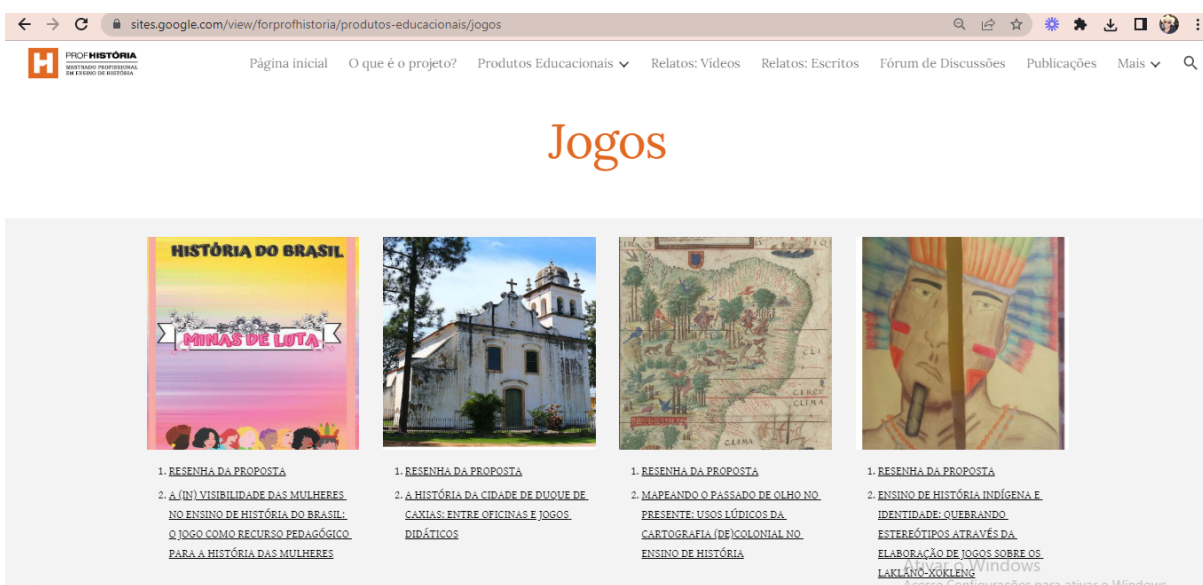
Como na maioria das páginas da internet, o visitante terá à sua disposição os ícones e botões de acesso aos conteúdos apresentados na Plataforma, que recebe o nome de ForProfHistória, que é uma alusão ao termo Formação de Professores de História, podendo ser acessada através do endereço: <<https://sites.google.com/view/forprofHistória>>.

Figure 1 - Pagina inicial da Plataforma Forprofhistória



Fonte: autoria própria.

Figure 2 - Propostas de jogos disponiveis na plataforma.



Fonte: Autoria própria

O professor visitante da Plataforma poderá procurar o assunto desejado diretamente na aba de busca, digitando a palavra-chave e clicando na lupa, ou navegar pela página, através dos menus que dão acesso ao material de formação e utilização pelos professores.

Basicamente a Plataforma está dividida em uma parte propositiva, com os Produtos Educacionais disponibilizados de um lado, e a parte de compartilhamento, avaliação e sugestões dos professores apresentando suas experiências de outro.

Para estimular a fala dos visitantes e organizar nosso trabalho de postagem de propostas na Plataforma, pretendemos criar questões sobre o ensino de História, para promover o debate e envolvimento dos professores visitantes. Ao realizar esse movimento,

iremos observar os temas e metodologias mais demandadas pelos professores e direcionar as buscas no repositório do programa para disponibilizá-los na Plataforma.

Enfatizamos que a proposta dessa Plataforma não é criar um repositório de materiais didáticos, para os professores escolherem e replicarem, mas sim ser uma proposta de formação continuada, que parta das necessidades que emergem na sala de aula, identificadas pelos professores, que buscarão na Plataforma propostas que possam apresentar possibilidades de potencializar o ensino de História, fazer as adequações, desenvolver a proposta, refletir sobre esse processo e compartilhar suas experiências com seus pares. Portanto é salutar que os visitantes exerçam a autonomia na busca, seleção, interpretação, adequações das propostas disponíveis e interajam com os colegas, pois é parte do seu processo formativo, já que nossa proposta de formação preza pela autonomia dos sujeitos e a troca de experiências.

Já fizemos um levantamento de mais de 40 propostas, no entanto percebemos que algumas carecem de uma atenção maior, para serem apresentadas aos visitantes da Plataforma. A princípio vamos postar algumas propostas relacionadas a metodologias de ensino como jogos e memes como recursos didáticos para o ensino de história, para em seguida irmos disponibilizando as demais propostas. Ao passo que formos recebendo o retorno dos visitantes da plataforma, faremos as adequações e novas postagens de propostas, alternando os temas e metodologias. Estamos nos aproximando do bicentenário da Independência e pretendemos enfatizar nesse período a disponibilidade de propostas que orientem ações de Ensino de História a partir desse tema.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desejei muito chegar até aqui, não para dar um fim a essa caminhada, mas para tomar fôlego, ajustar as velas, afiar as ferramentas, afinar os instrumentos e prosseguir com meu trabalho em um novo ciclo, relacionando os estudos desenvolvidos no programa, a pesquisa em questão, minha atuação como professor de História e as minhas expectativas formativas e a dos colegas na busca por caminhos mais efetivos para dar fôlego a nossa formação permanente.

Desenvolver esta pesquisa e ter conhecido boa parte das dissertações e produtos educacionais elaborados no âmbito do ProfHistória contribuiu largamente para a ampliação de minha formação, articulando os aspectos teóricos, conceituais, de conteúdos e metodológicos, que envolvem a formação continuada.

O referencial bibliográfico, com o qual dialogamos, possibilitou refletir sobre aspectos essenciais na formação continuada do professor de História, as lacunas e desafios desse processo e o longo caminho de disputas que teremos de enfrentar, pois a análise da legislação que preconiza a formação continuada, confrontada com a avaliação que o professor faz desta formação, nos mostrou que além de negligenciar o que é sua atribuição, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia ainda impõe empecilhos ao processo formativo. Faz-se, portanto, necessária a apresentação de formas alternativas de formação continuada, pois essa é parte da constituição da identidade docente e nos mantém na luta por questões essenciais na Educação Básica.

A proposta de formação que apresentamos não visa suprir as carências de formação continuada negligenciada pelos entes federados, pelo contrário, é uma denúncia com larga comprovação de que a formação continuada para o professor de História é praticamente nula, seja por não impactar positivamente nas aulas de História, seja porque não existem mesmo, segundo os participantes da pesquisa.

Esta pesquisa provoca também o próprio programa a pensar o tema da formação continuada de professores de História a partir da ciência de referência, articulado com os estudos da área da educação, de forma mais ampla e profunda, já que o programa propõe qualificar a formação de professores de História.

A pesquisa não tem um caráter conclusivo, pelo contrário, apresenta uma proposta a partir da relação experiências e expectativas dos professores quanto à formação continuada, pensada e articulada à bibliografia com a qual dialogamos no decorrer dos estudos, para apontar possibilidades, que emergem das necessidades presentes nas salas de aula e das

demandas sociais do presente, que afetam o ensino de História, apontadas pelos professores que sinalizam a necessidade urgente de ações de formação continuada. Desse modo, tanto a proposta, quanto os desdobramentos desta, também podem ser objeto de estudos, que contribuam para a ampliação dos debates sobre o tema.

Nesse sentido, o Produto Educacional que propomos como resultado desse estudo não substitui as ações de formação que são de responsabilidade do Estado, mas se propõe a apontar caminhos para o desenvolvimento de ações de formação continuada que atendam às demandas dos professores. Elas estão relacionadas às produções científicas voltadas para o Ensino Básico e à ampliação do acesso às produções acadêmicas do campo do Ensino de História.

Acreditamos no processo formativo continuado a partir das experiências docentes, do trabalho na sala de aula e sua relação com as demandas sociais, da escuta dos professores, do trabalho docente como pilar de desenvolvimento da formação continuada, da formação coletiva e cooperativa, da aproximação com as produções desenvolvidas na universidade. Desse modo ao disponibilizarmos as propostas desenvolvidas por professoras e professores de História, egressos do ProfHistória, de forma que outros profissionais possam experimentar tais propostas em seus contextos de atuação e refletir sobre os resultados dessa ação, estamos materializando uma proposta de formação que contemple os pressupostos que julgamos essenciais.

Outra contribuição que identificamos nessa proposta é possibilitar uma visibilidade mais ampla das produções do ProfHistória, um Programa em rede que atende a centenas de professores de história de várias regiões do Brasil. Suas produções, por meio da Plataforma aqui desenvolvida, podem chegar com mais facilidade e diálogo a uma quantidade significativa de professores e professoras de História e assim impactar mais intensamente a sala de aula.

Nesse percurso de investigação, ficam evidentes algumas travessias que não pudemos percorrer, mas que indicam frentes importantes e necessárias para novas investigações. Uma delas é um balanço mais qualitativo e analítico das tendências das produções ocorridas no ProfHistória - quais temas, abordagens ou metodologias são mais recorrentes? Como ocorrem, nas dissertações, os diálogos entre o PE e a discussão historiográfica e da teoria da história? Outra, não menos importante, é investigar como os professores de História utilizam os PE em sala de aula, ou seja, como as produções do ProfHistória impactam a aprendizagem

histórica de crianças e jovens. Certamente que são objetos de pesquisa que nos estimulam a seguir na lida como professor pesquisador do ensino de História.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/handle/10316.2/35271>>. Acesso em: 20/07/2021.
- ANDERSON, Stephanie. *The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives*. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, v. 40, n. 1, p. 1- 38, 2017.
- ASCOM/SEC BA. Inscrições abertas para curso de aperfeiçoamento para professores e coordenadores pedagógicos. *Educadores*, 04/01/2018. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/inscricoes-abertas-para-curso-de-aperfeicoamento-para-professores-e-coordenadores-pedagogic>>. Acesso em: 13/03/2022.
- ASCOM/SEC BA. Professores da rede estadual já participam do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais. *Educadores*, 25/07/2014. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/professores-da-rede-estadual-ja-participam-do-curso-de-aperfeicoamento-em-tecnologias-educa>>. Acesso: 13/03/2022.
- AVALIAÇÃO de Desempenho. *Sac Educação*. Disponível em: <<http://sac.educacao.ba.gov.br/avaliacao-de-desempenho/>>. Acesso em: 04/03/2022.
- BRASIL, CAPES. *Documento Orientador APCN – Área 46: Ensino*. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Documento_orientador_apcn_Ensino.pdf>. Acesso em: 08/04/2022.
- BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década*. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, D.F., 2014.
- _____. *Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 10/01/2022.
- CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 105-124, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741>>. Acesso em: 10/01/2021.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Investigando os caminhos recentes da História escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *O Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 18-35.

CAINELLI, M. R.; RAMOS, M. E. T. A relação entre teoria e prática na formação de professores de História. *Revista História & Perspectivas*, v. 27, n. 50, 27 ago. 2014.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.24, p.5-15, set.-dez., 2003.

FELIPE, Francisco Flávio Alves. *O processo de formação do professor do Ensino Médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno*. 97 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Ppged, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, p. 611-636, 06 jan. 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/20922?locale-attribute=es>>. Acesso em: 20/07/2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. *Anos 90, Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22456/1983-201x.68383>>. Acesso em: 08/05/2022.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2006.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FND. *Reinafor - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação*. ©2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6430-reinafor-rede-nacional-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso: 13/03/2022.

FORNECK, Mara Betina. *Ensino de História, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroios do Meio/RS*. 97 f. Dissertação (MESTRADO) - Curso de ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Porto Alegre, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol. 13, n.37, p. 57-70. ISSN 1809-449X. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 08/05/2022.

Gonçalves, Suzane Vieira; MOTA, M. R. A.; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N°2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento*, v. 2, p. 360-379, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Formação Continuada Territorial. *Educadores*, s/d. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/fc0>>. Acesso: 13/03/2022.

HILL, Christopher. *O Mundo de Ponta-Cabeça*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: O breve século XX (1914 -1991)*. São Paulo: Cia da Letras, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, J. *História e memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones de la escolarización*. Madrid: Morata, 1997.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 08/05/2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete formação continuada. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em: 25/03/2021.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Regimento Geral do ProfHistória*. s/d. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1EALKzPldC6Eb6HIVAIGoZYLLhYFvX6e4/view>>. Acesso em: 08/05/2022.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 265-304, 19 jun. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.98>>. Acesso em: 11/01/2021.

NODA, Marisa. Formação continuada de professores de História: a dependência das propostas governamentais. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. *Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de História*. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História e o direito ao passado. *Fronteiras & Debates*, v. 7, n. 1, p. 159, 31 ago. 2020. Universidade Federal do Amapá. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18468/fronteiras.2020v7n1.p159-163>>. Acesso em: 08/05/2022.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Bate-papo - Didática do Ensino de História e seus espaços: caminhos e perspectivas*. 2021. <Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=axQyyW66SVo>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na Contemporaneidade. *Mouseion*, Canoas, n. 19, dez. 2014, p. 109-126. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18316/1835>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; GATTI JÚNIOR, Décio; PAIM, Elison Antonio; CAIMI, Flávia Eloisa; LEITE, Juçara Luzia; FREITAS, Itamar; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (orgs.). *Coleção Explorando o Ensino*. Volume 21: História Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-História-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/01/2021.

PESQUISA revela crescimento de 74% dos alunos de pós-graduação no país. Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <<https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/1731-pesquisa-revela-crescimento-de-74-dos-alunos-de-pos-graduacao-no-pais.html>>. Acesso: 04/03/2022.

PINA, Maria Cristina Dantas. Pesquisa em Currículo e ensino de História: perspectivas teórico-metodológicas; IN: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma M. de Castro. *Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *Actio: Docência em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 1, 8 ago. 2020. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>>. Acesso em: 10/07/2021.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. *A formação continuada sob análise do professor escolar*. São Paulo: Unesp, 2013. 126 p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113712/ISBN9788539304196.pdf?sequence=1#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20contribui%20para,os%20problemas%20reais%20do%20ensino>>. Acesso em: 08/05/2022.

RÜSEN, J. *A Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica*. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 484-494, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35763/25503>>. Acesso em: 08/05/2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, p. 297-308, dez. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622005000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20/08/2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Didática reconstrutivista da História*. Curitiba: CRV, 2020.

SEC BA. Formação Continuada Territorial. *Educadores*. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/fc0>. Acesso: 01 mar 2022.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Ensino de História não é Educação, mas calma que eu explico! *Palavras ABEHRtas*, Curitiba, n.1, jul. 2021. Disponível em: <<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHRtas/article/view/16/14>>. Acesso em: 09/07/2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 05/08/2020.

SILVA, Célia Santana. *O Processo de Interiorização dos Cursos de Licenciatura em História na Bahia (1980-2002)*. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Udesc, Florianópolis, 2018.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento*. 2017. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUZA, Juliana Teixeira de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Catálogo. *I Catálogo de Materiais Didáticos para o Ensino de História. Escravidão*. Natal: EDUFRN, 2020.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TV SUABAÉ, G1 BA. Professores da BA perdem gratificações após diplomas de pós-graduação perderem validade: 'Decepcionante'. *G1*, 06/04/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/04/06/professores-da-ba-perdem-gratificacoes-apos-diplomas-de-pos-graduacao-perderem-validade-decepcionante.ghtml>>. Acesso: 04/03/2022.

VELOSO, Caio; GONDINHO, Marta Rochelly Ribeiro; GONDINHO, Marília Danielly Ribeiro. Formação continuada do professor de História: legislação e considerações importantes. *Vozes, Pretérito & Devir: Revista de História da UESPI*, Teresina-Pi, v. 8, n. 1, p. 107-123, jun. 2018. Semestral. Disponível em: <<http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/viewFile/181/204>>. Acesso em: 10/02/2021.

VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? *Educar em Revista*, n. 60, p. 171-196, jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.45980>. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200171&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20/04/2021.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO**Link de acesso: <https://forms.gle/VUze1xwRERkCbVL7A>****QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E LABORAIS**

1. Qual o seu nome? (será mantido o anonimato da (o) participante.

2. Qual o seu gênero?

Masculino. ()

Feminino. ()

Outro.

3. Qual é a sua idade? _____

4. Qual é o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?* (Marque apenas uma opção)

1. Não completou o Ensino Médio.

2. Ensino Médio.

3. Curso sequencial de formação específica.

4. Graduação em Bacharelado.

5. Graduação em Licenciatura.

6. Graduação em curso superior de tecnologia.

7. Especialização (pós-graduação lato sensu).

8. Mestrado.

9. Doutorado.

10. Pós doutorado.

11. Nenhuma das opções anteriores.

5. Você é licenciado(a) em História?

Sim.

Não.

6. Se marcou a opção sim na questão anterior, o curso foi realizado em:

Instituição pública.

Instituição privada.

Não se aplica.

7. Qual ano concluiu a licenciatura em História? _____

8. Atualmente está fazendo algum curso de formação continuada relacionado com sua área de atuação profissional? Se sim, qual das alternativas melhor define o curso? (se for o caso, pode marcar mais de uma opção)

Não estou participando de nenhum curso dessa natureza no momento.

Estou matriculado(a), mas por conta da pandemia, ou por problemas decorrentes da mesma as atividades estão suspensas.

Graduação na área de História.

Graduação na área de educação.

Mestrado na área de História.

Mestrado na área de educação.

Doutorado na área de História.

Doutorado na área de educação.

Curso de Extensão universitária.

Curso online ou à distância promovido pela SEC BA.

Curso de aperfeiçoamento profissional oferecido por instituição privada, pago com recursos próprios.

Curso oferecido por instituição pública (sem relação com a SEC BA) de forma gratuita.

Outra:

9. Você participa de algum grupo de estudos e/ou pesquisa relacionado à sua área de atuação profissional?

Sim.

Não.

10. Já atuou, ou atua em alguma ação de formação de professores na condição de formador(a)?

Sim.

Não.

11. Qual(is) disciplina(s) você leciona neste ano letivo?

12. Você leciona disciplinas que não são da sua formação? Se sim, quais? _____

13. Sua carga horária no colégio estadual em que é lotado (a) é:

Completa com aulas da disciplina de História.

A maioria das aulas são de História e completo carga horária com outras disciplinas.

A minoria das aulas são de História e as demais de outras disciplinas.

Não tenho nenhuma aula de História em minha carga horária atual, em outra(s) disciplina(s).

14. Licenciatura em História foi sua primeira graduação?

Sim.

Não.

15. Você tem outra(s) graduação(ções) além de História? Se sim, qual (is) _____

16. Há quantos anos (completos) você leciona? _____

17. Você leciona em mais de uma instituição de ensino? Se sim, em quantas? _____

18. Além de atuar no Ensino Médio, atua em outro nível de ensino? Qual?

Educação Infantil

Ensino Fundamental Anos iniciais

Ensino Fundamental Anos Finais

Ensino superior

Cursos preparatórios para o ENEM e Vestibular.

Atuo exclusivamente no Ensino Médio.

19. Qual a sua carga horário de trabalho semanal no Ensino Médio? (se trabalhar em mais de uma instituição some a carga horária)

20h

30h

40h

60h

80h

20. Exerce outro tipo de atividade remunerada além da docência?

Sim

Não

21. Durante os últimos 24 meses , você participou de alguma das seguintes atividades de desenvolvimento profissional?*

1. Sim 2. Não

Cursos ou seminários presenciais.

Cursos ou seminários on line.

Conferências sobre educação onde professores e/ou pesquisadores resultados de suas pesquisas ou discutem assuntos educacionais resultados de suas pesquisas ou discutem assuntos educacionais.

Programa de qualificação formal (por ex., especialização, mestrado, doutorado).

Visitas de observação a outras escolas.

Visitas de observação a locais de trabalho, organizações públicas e organizações não governamentais.

Observação entre pares e/ou auto observação e treinamento, como parte de um arranjo formal da escola.

Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores.

Leitura de bibliografia especializada.

Oficinas e palestras promovidas por editoras de livros didáticos

22. Considerando todas as suas atividades de desenvolvimento profissional durante os últimos 24 meses, alguma delas teve impacto positivo sobre a sua prática de ensino?

Sim

Não

23. Considerando a atividade de desenvolvimento profissional que teve o maior impacto positivo na sua prática de ensino nos últimos 12 meses , ela teve alguma das seguintes características?*

1. Sim. 2. Não.3. Em parte.

Foi baseada em um conhecimento que eu já possuía.

Foi adaptada para as minhas necessidades de desenvolvimento pessoal.

Foi focada de maneira apropriada sobre os conteúdos necessários para ensinar nas disciplinas em que leciono.

Teve uma estrutura coerente.

Ofereceu oportunidades para uma aprendizagem ativa.

Ofereceu oportunidades para uma aprendizagem colaborativa.

Ofereceu oportunidades de praticar/aplicar novas ideias e conhecimentos em minha própria sala de aula .

Ofereceu atividades de acompanhamento.

Foi oferecido em minha escola.

Envolveu a maioria dos colegas da minha escola.

Foi realizada durante um longo período de tempo (por exemplo, várias semanas ou mais).

Foi focada em inovação na minha prática de ensino.

24. Para cada uma das áreas relacionadas abaixo, por favor, indique em que medida você necessita de desenvolvimento profissional atualmente.*

1. Nenhuma necessidade atualmente. 2. Pouca necessidade. 3. Moderada necessidade. 4. Grande necessidade.

Conhecimento e compreensão de minha(s) área(s) de ensino.

Competências pedagógicas para lecionar em minha(s) área(s) de ensino.

Conhecimento do currículo.

Práticas de avaliação de alunos.

Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino.

Comportamento do aluno e gestão da sala de aula.

Gestão e administração escolar.

Abordagens para o aprendizado individual.

Ensino para alunos com necessidades especiais.

Ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue.

Ensino de habilidades intercurriculares (por exemplo, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas).

Análise e uso das avaliações dos alunos.

Cooperação entre pais/responsáveis e professores.

Comunicação com pessoas de diferentes culturas ou países.

Ensino de História no contexto curricular de reformas do Ensino Médio.

Ensinar e aprender História em tempos negacionistas.

25. Em que medida você concorda ou discorda de que cada uma das afirmações a seguir representa uma barreira para sua participação em desenvolvimento profissional?*

1. Discorda totalmente. 2. Discorda. 3. Concorda. 4. Concorda totalmente.

Eu não tenho os pré-requisitos (por exemplo, qualificação, experiência, tempo de serviço).

O desenvolvimento profissional é muito caro.

Existe falta de apoio do empregador.

O desenvolvimento profissional entra em conflito com meu horário de trabalho.

Não tenho tempo devido às responsabilidades familiares .

Não é oferecido nenhum desenvolvimento profissional relevante.

Não existem incentivos para participar de desenvolvimento profissional.

26. Com relação ao último desenvolvimento profissional do qual você participou, você recebeu algum dos seguintes apoios?*

1. Sim. 2. Não. 3. Parcialmente.

Dispensa de carga de trabalho voltada ao ensino para atividades realizadas durante o horário de trabalho.

Apoio não financeiro para atividades fora do horário regular de trabalho (redução de carga horária, dias livres, licença para estudos, etc.).

Reembolso ou pagamento dos custos.

Materiais necessários para as atividades.

Complemento salarial para atividades realizadas fora do horário de trabalho.

Recompensas não monetárias (materiais/recursos de aula, vale-compras para livros, softwares/aplicativos).

Benefícios profissionais não monetários (por exemplo, cumprimento de requisito de progressão na carreira, melhoria de oportunidades para promoção).

Aumento de salário.

27. Em que medida a sua busca por qualificação profissional está ligada à concessão de gratificações pecuniárias?

Baixa

Média

Alta

28. Como você avalia as ações de formação continuada oferecidas pela SEC, com relação ao temas:

1. Inexistente 2. Insuficiente 3. Suficiente 4. Mais que suficiente

O Ensino de História na BNCC do Ensino Médio.

Estruturas dos Livros Didáticos para o Novo Ensino Médio.

O Ensino de História do no Novo Ensino Médio.

Formação para desenvolvimento do Ensino remoto em tempos de pandemia.

A área de humanas e o ensino de História nas Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia (DCRB).

29. Qual a possibilidade de você participar de um curso de formação continuada que não lhe traga ganhos financeiros (gratificações, promoção na carreira, promoções, etc?)

1. Nenhuma.
2. Baixa.
3. Alta.
4. Altíssima.

30. O que normalmente acontece nas suas aulas de História?

1. Nunca
2. Quase nunca
3. As vezes
4. Frequentemente
5. Sempre

Os estudantes ouvem as minhas exposições

Produção de textos.

Montagem de materiais audiovisuais pelos estudantes, sob a orientação do(a) professor(a).

Leitura de livro didático.

Pesquisas através de aplicativos de celular.

Análise de fontes históricas.

Resolução de lista de exercícios.

Os estudantes se dispersam e o planejamento não é concretizado.

31. Nas turmas que você leciona a matéria de História, com que frequência você faz o seguinte?* (adaptada)

1. Nunca, ou quase nunca.
2. Eventualmente.
3. Frequentemente.
4. Sempre.

Eu apresento um resumo do conteúdo aprendido recentemente.

Eu defino objetivos no início da aula.

Eu explico o que eu espero que os alunos aprendam.

Eu explico como os novos e os antigos conteúdos das aulas estão relacionados.

Eu passo tarefas/exercícios para os quais não há uma solução óbvia.

Eu passo tarefas/exercícios que exigem raciocínio crítico dos alunos.

Eu separo a turma em pequenos grupos para chegarem a uma solução conjunta para um problema ou tarefa.

Eu peço para os alunos decidirem por conta própria a forma como vão resolver tarefas complexas.

Eu peço para os alunos seguirem as regras de sala de aula .

Eu faço referência a um problema do dia a dia ou do trabalho para demonstrar por que o novo conhecimento é útil.

Eu deixo os alunos fazerem tarefas similares até que eu perceba que todos os alunos entenderam o conteúdo da aula.

32. Quais afirmações melhor descreve os problemas de sua atuação docente como professor(a) de História?

1. Discordo totalmente. 2. Discordo. 3. Não sei. 4. Concordo. 5. Concordo totalmente.

Poucas oportunidades de formação continuada.

Mudanças no currículo de História.

Pouca carga horária destinada às aulas da disciplina.

Carência de recursos didático pedagógicos materiais na escola.

Falta de interesse dos estudantes pela matéria.

Pouca valorização ou reconhecimento docente por parte da SEC BA.

Pouca valorização ou reconhecimento por parte da gestão da escola.

Pouca valorização da sociedade.

Ataques à figura do professor de História.

Tempo insuficiente para o planejamento.

Recursos tecnológicos insuficientes.

33. Como você relaciona as seguintes ações e momentos formativos com a melhoria da prática do professor de História?

1. Irrelevante. 2. Pouco relevante. 3. Relevante. 4. Muito relevante. 5. Essencial.

Cursos com temas específicos da área de História.

Oficinas pedagógicas contínuas durante o ano letivo.

Horário destinado ao AC.

Jornada Pedagógica.

Especialização *lato sensu*.

Mestrado.

Doutorado.

Cursos de atualização profissional na área de metodologia.

Cursos sobre uso de tecnologias na educação.

Momentos de conversas com colegas profissionais da área.

34. Sobre a formação CONTINUADA oferecida pela SEC BA aos professores efetivos de HISTÓRIA do seu quadro você considera:

1. Suficiente 2. Insuficiente 3. Inexistente 4. Excelente

35. Na sua opinião a formação continuada para professores de História deve centrar:

No aperfeiçoamento de metodologias de ensino.

Nos conteúdos a serem trabalhados.

Na compreensão do comportamento dos jovens estudantes.

Nos conceitos e termos da ciência histórica e seu potencial formativo.

Nas Competências e habilidades trabalhadas na BNCC.

No aprofundamento sobre a estruturação do currículo do Novo Ensino Médio.

Nas questões teóricas e metodológicas do ensino de História

36. Com relação aos cursos de formação oferecidos pela SEC BA nos últimos 10 anos você considera que o impacto positivo na sua prática docente foi:

1. Nenhum 2. Pequeno 3. Moderado 4. Grande

37. Que tipo de formação continuada você julga mais efetiva para impactar positivamente em sua prática com professor de História?

1. Inexistente 2. Baixo impacto 3. Médio impacto 4. Alto impacto

Cursos oferecidos pela SEC, atrelados a progressão na carreira.

Momentos de planejamento do AC.

Cursos presenciais, promovidos pela SEC/IAT sem promoção na carreira.

Cursos oferecidos pelas universidades públicas.

Oficinas pedagógicas.

Jornada Pedagógica da Rede Estadual.

Interação entre os próprios professores da Educação Básica nos momentos de AC, organizados para fins de estudos e formação colaborativa ou por meio do compartilhamento de experiências.

38. Se recorda da última ação de formação continuada, que participou, através de cursos ou oficinas realizados pela SEC BA? E dos temas tratados no curso? _____

39. Participou de alguma ação de formação continuada promovida pela SEC que não fosse os cursos atrelados a progressão na carreira docente?

1. Não me recordo.
2. Sim
3. Não

40. Quanto a jornada pedagógica realizada nas escolas, sob orientação da SEC, você considera:

1. Discordo 2. Concordo em parte 3. Concordo completamente

1. Espaço tomado pela maioria de documentos burocráticos.
2. Excelente espaço de formação.

3. Melhor momento para fortalecer a formação continuada.
4. Não considera formação continuada.
5. Os assuntos tratados tem tudo a ver com a disciplina que leciono e com o trabalho na sala de aula.
6. Os assuntos tratados em pouco ou nada se relacionam com a disciplina que leciono, ou meu trabalho na sala de aula.

41. Comparando do início de sua atuação docente na rede estadual a atualidade, você percebeu que os cursos de formação continuada promovidos pela SEC BA:

1. Se intensificaram, aumentando a quantidade nos últimos anos.
2. Diminuiu a oferta de quantidade e qualidade.
3. Mantiveram a quantidade e qualidade.
4. Praticamente desapareceram.
5. Não me recordo.

42. Você avalia como espaço potente para o desenvolvimento da formação continuada:

1. Relevante
2. Muito relevante
3. Pouco relevante
4. Irrelevante
5. Inexistente

Horário de AC.

Articulação de área.

Jornada Pedagógica.

Cursos de extensão oferecidos pela SEC.

Oficinas oferecidas pela SEC o NTE.

Participação em cursos de curta duração em outras instituições.

Cursos promovidos por instituições privadas.

Roteiros de estudos.

Programas de Mestrado em parceria com universidades.

Programas de Mestrado em parceria com universidades

Diálogo com colegas da área.

43. As ações de formação continuada, promovidas, ou estimuladas pela SEC BA, para professores da área de ciências humanas, principalmente de História:

1. Inexistem.
2. São esparsas e sem relação com as demandas reais da sala de aula.
3. São estruturadas a partir da consulta aos professores da rede.
4. Fazem parte de uma política formativa constante.
5. Ocorre em momentos específicos para atender a alguma demanda emergencial.
6. São seletivas ao contemplar algumas áreas em detrimento de outras.
7. Contribuem diretamente para o aprofundamento da qualificação dos profissionais.

44. O que você pensa sobre uma Plataforma online interativa montada na perspectiva de atender aos professores de História, que contivesse conteúdos orientadores da formação continuada em ensino de História, materiais didáticos, exposição de experiências exitosas de professores da disciplina e espaço para interação entre professores de ciências humanas?

- 1.Sim 2.Não 3.Em parte

Não teria tempo para acessar.

Acessaria apenas para fazer consultas ocasionais..

Consultaria nos horários de AC.

Agregaria a minha rotina de formação continuada nos momentos de estudo e planejamento que já desenvolvo.

Me disponho a contribuir efetivamente com os exemplos exitosos de minhas experiências em sala de aula.

Acessaria semanalmente em busca de novidades.

Não acessaria.

45. Com que frequência você utiliza os canais listados a seguir em busca de recursos para o ensino e para ampliar sua formação.

1. Não acesso. 2. Acesso eventualmente. 3. Acesso frequentemente.

Youtube.

Revistas pedagógicas.

Site Nova Escola.

Revistas especializadas em educação.

Podcasts.

Blogs.

Site da SEC BA.

Livros didáticos.

Sites de universidades.

Portal Domínio público.

Blogs e páginas que disponibilizam planos de aula.

Nota:

* As questões foram extraídas do questionário da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem TALIS 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/questionarios/2019/questionario_professor_ensino_medio2018.pdf

Será enviada uma cópia das suas respostas por email para o endereço que forneceu.

ANEXO B - RESPOSTAS ÀS QUESTÕES

Experiências: O que é vivenciado quanto à formação continuada?	
Avaliações: Como avalia o que vivenciam?	
Expectativas: O que desejam?	

Com relação ao último desenvolvimento profissional do qual você participou, você recebeu algum dos seguintes apoios?*	Sim	Não	Parcialmente
Dispensa de carga de trabalho voltada ao ensino para atividades realizadas durante o horário de trabalho.	1	6	
Apoio não financeiro para atividades fora do horário regular de trabalho (redução de carga horária, dias livres, licença para estudos, etc.).	1	6	
Reembolso ou pagamento dos custos.	0	7	
Materiais necessários para as atividades.	1	6	0
Complemento salarial para atividades realizadas fora do horário de trabalho.	0	7	0
Recompensas não monetárias (materiais/recursos de aula, vale-compras para livros, softwares/aplicativos).	0	7	0
Benefícios profissionais não monetários (por exemplo, cumprimento de requisito de progressão na carreira, melhoria de oportunidades para promoção).	0	5	2
Aumento de salário.	1	4	2
Incentivo financeiro pela qualificação obtida.	3	3	1

31. Já participou de alguma ação de formação continuada promovida pela SEC que não fosse os cursos atrelados a progressão na carreira docente?	Sim	Não
--	-----	-----

	5	2
--	---	---

25. Quais afirmações melhor descreve os problemas de sua atuação docente como professor(a) de História?	Discordo totalmente	Discordo	Não sei.	Concordo.	Concordo totalmente.
Poucas oportunidades de formação continuada.	0	2	0	3	2
Mudanças no currículo de História.	0	2	2	2	1
Pouca carga horária destinada às aulas da disciplina.	0	1	1	4	1
Carência de recursos didático pedagógicos materiais na escola.	0	0	1	6	0
Falta de interesse dos estudantes pela matéria.		4		3	
Pouca valorização ou reconhecimento docente por parte da SEC BA.	0	0	0	5	2
Pouca valorização ou reconhecimento por parte da gestão da escola.	0	5	1	1	0
Pouca valorização da sociedade.	0	1	0	5	1
Ataques à figura do professor de História.		1	1	3	2
Tempo insuficiente para o planejamento.			1	5	1
Recursos tecnológicos insuficientes.				5	2

32. Quanto a forma como a jornada pedagógica é realizada nas escolas, sob orientação da SEC, você considera:	
1. Espaço de formação pouco aproveitado, tomado por ações de caráter burocrático.	4
2. Excelente espaço de formação continuada.	0
3. Melhor momento para fortalecer a formação continuada.	0
4. Não considera formação continuada.	2
5. Que os assuntos tratados têm uma relação muito próxima com a disciplina que leciono e com o trabalho na sala de aula.	1
6. Que os assuntos tratados em pouco ou nada se relacionam com a disciplina que leciono, ou meu trabalho na sala de aula.	0

36. Com que frequência você utiliza os canais listados a seguir em busca de recursos para o ensino de História e ampliação da sua formação?	Não acesso	Acesso eventualment e	Acesso frequente mente
Youtube.	0	0	7
Revistas pedagógicas.	1	5	1
Site Nova Escola.	2	3	2
Revistas especializadas em educação.	0	6	1
Podcasts.	2	2	3
Blogs.	1	2	4
Site da SEC BA.	1	6	0
Livros didáticos.	0	0	7
Sites de universidades.			
Portal Domínio público.	1	4	2
Blogs e páginas que disponibilizam planos de aula.	1	4	2
Página do IAT.	2	5	0

Em que medida você concorda ou discorda que cada uma das afirmações a seguir representa uma barreira para sua participação em uma ação de desenvolvimento profissional?*	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente
Eu não tenho os pré-requisitos (por exemplo, qualificação, experiência, tempo de serviço).	4	2	1	0
O desenvolvimento profissional é muito caro.	1	2	3	1
Existe falta de apoio do empregador.			5	2
O desenvolvimento profissional entra em conflito com meu horário de trabalho.	1		4	2
Não tenho tempo devido às responsabilidades familiares .	1	5	1	0
Não é oferecido nenhum desenvolvimento profissional relevante pelo empregador.	0	4	2	1
Não existem incentivos para participar de desenvolvimento profissional.		1	4	2

Como você avalia as ações de formação continuada oferecidas pela SEC BA, com relação aos temas:	Inexistente	Insuficiente	Suficiente	Mais que suficiente
O Ensino de História proposto pela BNCC do Ensino Médio.	1	5	1	0
Estruturas dos Livros Didáticos para o Novo Ensino Médio.	1	5	1	0
O Ensino de História no Novo Ensino Médio.	1	6	0	0
Formação para desenvolvimento do Ensino remoto em tempos de pandemia.	0	6	1	0
A área de humanas e o ensino de História nas Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia (DCRB).	1	6	0	0

27. Sobre a formação CONTINUADA, oferecida pela SEC BA aos professores efetivos de HISTÓRIA do seu quadro, você considera:	Suficiente	Insuficiente	Inexistente	Excelente
	0	4	3	0

33. Comparando do início de sua atuação docente na rede estadual a atualidade, você percebeu que os cursos de formação continuada promovidos pela SEC BA:	
1. Se intensificaram, aumentando a quantidade nos últimos anos.	1
2. Diminuiu a oferta de quantidade e qualidade.	3
3. Mantiveram a quantidade e qualidade.	0
4. Praticamente desapareceram.	3

34. Você avalia como espaço favorável para o desenvolvimento da formação continuada:	Relevante	Muito relevante	Pouco relevante	Irrelevante	Inexistente
Horário de AC.	3	2	1	0	1
Articulação de área.	2	4	1	0	0
Jornada Pedagógica.	2	2	2	0	1
Cursos de extensão oferecidos pela SEC.	2	1	3	0	1
Oficinas oferecidas pela SEC o NTE.	2	1	2	0	2
Participação em cursos de curta duração em outras instituições.	3	1	2	1	0
Cursos promovidos por instituições privadas.	3	0	3	0	1
Roteiros de estudos.	3	1	2	0	1
Programas de Mestrado em parceria com	1	3	1	0	1

universidades.					
Diálogo com colegas da área.	2	3	1	0	0

35. As ações de formação continuada, promovidas, ou estimuladas pela SEC BA, para professores da área de ciências humanas, principalmente os que lecionam a disciplina História:

1. Inexistem.	4
2. São esparsas e sem relação com as demandas reais da sala de aula.	3
3. São estruturadas a partir da consulta aos professores da rede.	0
4. Fazem parte de uma política formativa constante.	0
5. Ocorre em momentos específicos para atender a alguma demanda emergencial.	0
6. São seletivas ao contemplar algumas áreas em detrimento de outras.	0
7. Contribuem diretamente para o aprofundamento e ampliação da qualificação dos profissionais.	0

Para cada uma das áreas relacionadas abaixo, por favor, indique em que medida você necessita de formação para desenvolvimento profissional atualmente.*	Nenhuma necessidade atualmente	Pouca necessidade.	Moderada necessidade.	Grande necessidade.
Conhecimento e compreensão de minha(s) área(s) de ensino.	0	2	2	3
Competências pedagógicas para lecionar em minha(s) área(s) de ensino.	0	2	4	1
Conhecimento do currículo.	0	1	4	2
Práticas de avaliação de alunos.	0	3	0	4
Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino.	0	3	1	3

Comportamento do aluno e gestão da sala de aula.	2	1	3	1
Gestão e administração escolar.	2	2	2	1
Abordagens para o aprendizado individual.		2	4	1
Ensino para alunos com necessidades especiais.	0	1	2	4
Ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue.	0	1	3	3
Ensino de habilidades Inter curriculares (por exemplo, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas).	0	1	5	1
Análise e uso das avaliações dos alunos.	0	2	3	2
Cooperação entre pais/responsáveis e professores.	0	2	2	3
Comunicação com pessoas de diferentes culturas ou países.	0	2	2	3
Ensino de História no contexto curricular de reformas do Ensino Médio.	0	2	1	4

Qual a possibilidade de você participar de um curso de formação continuada que não lhe traga ganhos financeiros (gratificações, promoção na carreira, promoções, etc.)?	Nenhuma	Baixa	Alta	Altíssima
		3	3	1

28. Na sua opinião a formação continuada para professores de História deve centrar: (Pode marcar mais de uma opção, se julgar necessário)	
No aperfeiçoamento de metodologias de ensino.	2
Nos conteúdos a serem trabalhados.	0
Na compreensão do comportamento dos jovens estudantes.	0
Nos conceitos e termos da ciência histórica e seu potencial formativo.	2

Nas Competências e habilidades trabalhadas na BNCC.	1
No aprofundamento sobre a estruturação do currículo do Novo Ensino Médio.	2

30. Que tipo de formação continuada você julga mais efetiva para impactar positivamente em sua prática com professor de História?	Inexistente	Baixo Impacto	Médio Impacto	Alto Impacto
Cursos oferecidos pela SEC, atrelados a progressão na carreira.	0	1	3	3
Momentos de planejamento do AC.	0	1	2	4
Cursos presenciais, promovidos pela SEC/IAT sem promoção na carreira.	0	3	2	2
Cursos oferecidos pelas universidades públicas.	0	2	2	3
Oficinas pedagógicas.	0	2	2	3
Jornada Pedagógica da Rede Estadual.	0	3	3	1
Interação entre os próprios professores da Educação Básica nos momentos de AC, organizados para fins de estudos e formação colaborativa ou por meio do compartilhamento de experiências.	0	1	1	5

A questão 30, é o ponto principal para a justificativa do Produto Educacional, até porque a maioria julgou de alto impacto na formação, o processo de formação colaborativa.

26. Como você relaciona as seguintes ações e momentos formativos com a melhoria da prática do professor de História?	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Essencial
Cursos com temas específicos da área de História.	0	0	1	4	2
Oficinas pedagógicas contínuas durante o ano letivo.			2	4	1
Horário destinado ao AC.			4	1	2

Jornada Pedagógica.		3	1	2	1
Especialização <i>lato sensu</i> .			3	3	1
Mestrado.			2	4	1
Doutorado.			2	4	1
Cursos de atualização profissional na área de metodologia de ensino.			2	3	2
Cursos sobre uso de tecnologias na educação.			2	3	2
Momentos de conversas com colegas profissionais da área.			2	3	2

Como você avalia a disponibilidade de uma Plataforma on-line, com indicações de propostas e orientações, para o professor trabalhar com os alunos alguns temas relativos ao Ensino de História e promover a troca de experiências entre os educadores?	Sim	Não	Em parte
Acessaria apenas para fazer consultas ocasionais.	1	3	2
Consultaria nos horários de AC, para auxiliar no meu planejamento.	2	2	2
Agregaria a minha rotina de formação continuada nos momentos de estudo e planejamento que já desenvolvo.	5	0	2
Acredito que poderá contribuir efetivamente com a ampliação de minha formação, ao associar tais propostas às minhas experiências e necessidades de atuação em sala de aula.	5	1	1
Acessaria frequentemente em busca de propostas e para contribuir com minhas experiências.	4	1	1
Não acessaria.	1	4	1
Não julgo viável.	1	4	1