



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

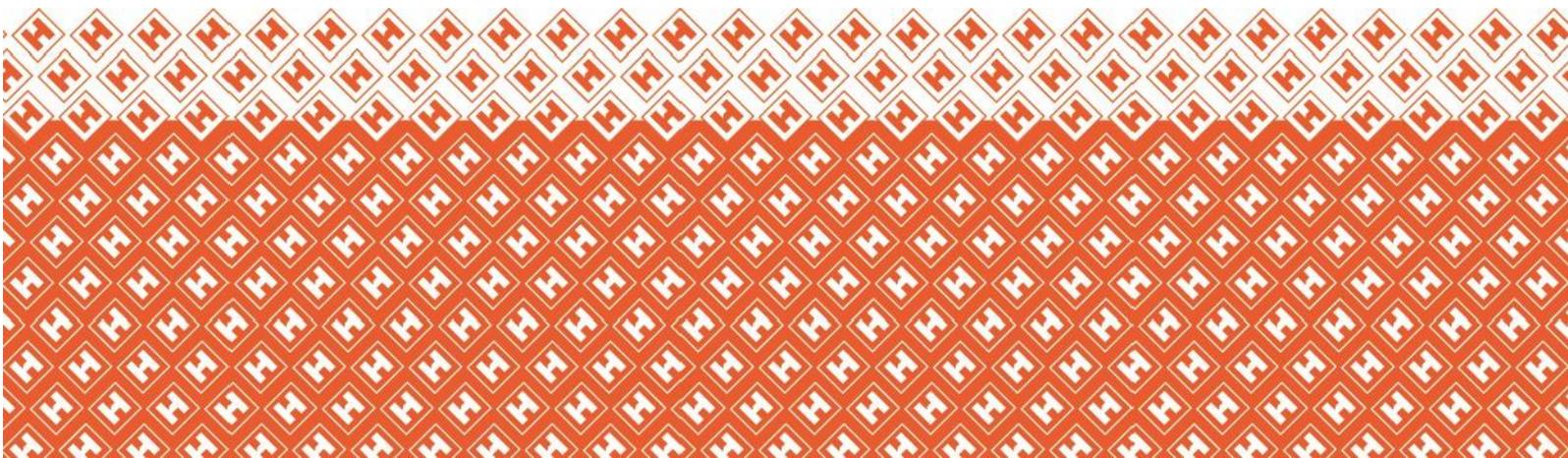
---

IASMIM CARMO RODRIGUES

Formação permanente de professores de  
História da rede pública municipal de  
Iguatu - CE: desafios na perspectiva  
docente



Universidade Regional do Cariri - URCA  
2024



IASMIM CARMO RODRIGUES

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE IGUATU – CE: DESAFIOS NA PERSPECTIVA  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória –, da Universidade Regional do Cariri, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zuleide Fernandes de Queiroz

Crato – CE  
2024

Ficha Catalográfica elaborada pela autora através do sistema de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Rodrigues, Iasmim Carmo

Icrf FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IGUATU – CE: DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOCENTE / Iasmim Carmo Rodrigues. IGUATU-CE, 2024.

142p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ZULEIDE FERNANDES DE QUEIROZ

1.Ensino de História, 2.Formação de professores, 3.Políticas educacionais;  
I.Título.

CDD: 370.71

IASMIM CARMO RODRIGUES

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE IGUATU – CE: DESAFIOS NA PERSPECTIVA  
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória –, da Universidade Regional do Cariri, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, em 12 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Francione Charapa Alves – UFCA (membro externo)



Documento assinado digitalmente

CICERO JOAQUIM DOS SANTOS

Data: 28/05/2024 10:36:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Cícero Joaquim dos Santos – URCA (membro interno)



---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz – URCA – Orientadora

Dedico a Deus e a minha família.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro, agradeço a Deus, a Ele toda honra pela realização desse sonho. Somente Ele e eu sabemos quantas provas tive que enfrentar para conseguir cursar este mestrado. As tempestades vieram das mais variadas formas, foram dias difíceis, de renúncias, dedicação, fadiga. Porém, com a certeza de que Deus sempre esteve comigo.

Agradeço às minhas filhas, Nilmara Rodrigues – que por muitas vezes desejou que o mestrado terminasse para eu “poder brincar com ela” – e a Melinda Rodrigues (Mel) – com quem enfrentamos, juntas, logo no início do meu curso, uma batalha por conta de alergia alimentar (APLV), e ainda assim, por muitas vezes, tive que me ausentar para assistir as aulas com ela doente, sob os cuidados de um anjo que eu tenho orgulho de chamar de mãe. Perdão, minhas filhas, pelas horas e dias abdicados durante esses pouco mais de dois anos, que não voltarão; saibam que também foi por vocês.

A minha mãe Silvana Vieira, por todo o zelo, dedicação e amor com os quais cuidou das minhas filhas nos momentos em que estive ausente. Saiba que sem a senhora e o meu pai, Luiz Rodrigues, que também abdicou de seu tempo para nos presentear com seus cuidados enquanto dedicava-se a elas, eu não teria conseguido.

Ao meu esposo José Marcilton, que mesmo relutante no início, passou a enxergar sob a ótica da oportunidade, pois esta não poderia ser desperdiçada, e a seu modo me apoiou, desejou sucesso.

Agradeço a minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zuleide Fernandes de Queiroz, que por muitas vezes enxergou em mim algo que nem mesmo eu percebia. Nesse tempo em que estivemos nessa relação, aprendi muito com ela. Aprendi vendo-a abraçar bandeiras de suas lutas das mais variadas, sobretudo do poder, da força e resiliência das mulheres, em meio a essa sociedade excludente, se sobressaindo e construindo presente/futuros possíveis. À senhora, minha eterna gratidão.

A minha prima Janaína Braz e sua família, que me acolheram em sua casa, num momento de incertezas de tudo que é novo.

Aos meus familiares (tias, avós, primos, irmãos, irmãos de fé, entre outros), amigos e companheiros de trabalho que torceram pela minha aprovação e realização desse sonho.

Gratidão aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Regional do Cariri – URCA, sem citar nomes para não cometer o equívoco de esquecer algum. Sou grata igualmente às demais instituições superiores que colaboraram na oferta de disciplinas optativas, qualificação e defesa, e em especial aos professores que compuseram as minhas bancas de qualificação e defesa, prof. Dr. Cícero Joaquim e profa. Dra. Francione Charapa. O compartilhar de seus conhecimentos e ensinamentos em minha vida são sementes plantadas na educação deste país. Hoje, carrego como profissional um pouquinho de cada um de vocês.

Agradeço à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo incentivo financeiro realizado durante esses dois anos.

Deixo registrada minha gratidão aos meus colegas do ProfHistória, especialmente pelas riquíssimas discussões, momentos em que partilhamos angústias e alegrias, e pelas palavras de encorajamento. Em especial a meu colega e amigo Djalma Luís, que sempre me auxiliou nos momentos de dúvidas, não importando o dia e a hora. Gratidão sobretudo pela sua amizade.

Não posso esquecer da querida Débora Barros, por partilhar sua amizade, conhecimentos e experiências enquanto mulher, mãe, amiga e profissional.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da minha cidade, Iguatu – CE, e aos gestores escolares, pela colaboração durante todo o período de construção e desenvolvimento desta pesquisa.

Minha gratidão à Review Assessoria, na pessoa do prof. Cleber Tourinho, pelo auxílio a mim concedido nessa reta final, no que tange aos serviços de editoração e correções da dissertação. Essa contribuição ultrapassa o lado profissional, pelo trato humanizado, paciente e responsável nesse processo.

Por fim, agradeço a cada colega professor de História desse mesmo município, os quais tiraram uma porção do seu tempo para participar desta pesquisa, que discute a formação docente, tão importante para cada um de nós.

## RESUMO

O presente trabalho busca elaborar um diálogo a respeito da formação permanente de professores e o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, tem como principal objetivo compreender como se dão e acontecem as formações permanentes dos professores de História dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Iguatu – CE e quais são as suas contribuições para as práticas pedagógicas. A fundamentação teórica proporciona discussões com teóricos do campo da educação, tais como Saviane (2016), Tardif (2014), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Gatti (2010), Pimenta e Almeida (2011) e Pimenta e Lima (2010); e do ensino de História, como Monteiro (2007; 2013; 2014), Fonseca (2017), Caimi (2015), Cerri (2003; 2011; 2014), Monteiro, Ralejo e Cicarino (2014), Funari (2009), Fonseca (1996; 2003), entre outros. Como proposta metodológica, adotou-se uma abordagem qualiquantitativa, realizando um estudo de caso de caráter exploratório sobre a formação permanente de professores de História da rede pública municipal de ensino. Inicialmente, procedeu-se a uma revisão bibliográfica, análise documental do Plano Municipal de Educação, seus relatórios de monitoramento e documentos e/ou informações referentes à oferta de formações permanentes promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) aos professores de História, bem como entrevista com o coordenador do setor pedagógico dessa mesma secretaria. Aplicou-se um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, com os docentes em exercício no componente curricular História, buscando informações sobre sua formação inicial, formação permanente, desafios da formação e o cotidiano escolar, além da referida entrevista com o representante da gestão municipal na educação. Em relação ao aspecto quantitativo, este se deu pela coleta e interpretação de dados numéricos e opinatórios sobre a frequência e a distribuição das percepções dos professores em relação à formação permanente, conforme obtidos por meio do questionário semiestruturado aplicado. Concluiu-se que as formações permanentes dos professores de História limitam-se às ofertas das jornadas pedagógicas realizadas no início de cada semestre letivo, não havendo continuidade ao longo do ano nem qualquer garantia de uma formação permanente específica para atualização de novos conhecimentos, situação que vem dificultando a prática docente para o ensino de História. Assim, o estudo aponta a necessidade de criação e aplicação de políticas educacionais públicas mais efetivas – advindas especialmente do ente municipal – que garantam o direito à formação permanente dos docentes em História, contribuindo positivamente para melhorias na capacitação desses profissionais em exercício, com efeitos na prática diária em sala de aula. Como parte propositiva, lançamos um e-book, com uma proposta de ciclo formativo em Ensino de História aos professores da educação básica. (apêndice C)

**Palavras-chaves:** Ensino de História; formação de professores; políticas educacionais.

## ABSTRACT

The present work seeks to develop a dialogue regarding the permanent training of teachers and the teaching of History in the final years of elementary school. To this end, its main objective is to understand how permanent training for History teachers in the final years of elementary school in the municipal public network of Iguatu – CE takes place and what their contributions are to pedagogical practices. The theoretical foundation provides discussions with theorists in the field of education, such as Saviane (2016), Tardif (2014), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Gatti (2010), Pimenta e Almeida (2011) and Pimenta e Lima (2010); and History teaching, such as Monteiro (2007; 2013; 2014), Fonseca (2017), Caimi (2015), Cerri (2003; 2011; 2014), Monteiro, Ralejo and Cicarino (2014), Funari (2009), Fonseca (1996; 2003), among others. As methodological proposal, it was adopted a qualitative and quantitative approach, carrying out an exploratory case study on the permanent training of History teachers in the municipal public education network. Initially, a bibliographical review was carried out, documentary analysis of the Municipal Education Plan, its monitoring reports and documents and/or information relating to the provision of training permanent meetings promoted by the Municipal Department of Education (SME) for History teachers, as well as an interview with the coordinator of the pedagogical sector of this same secretariat. A semi-structured questionnaire, composed of open and closed questions, was applied to teachers working in the History curricular component, seeking information about their initial training, ongoing training, training challenges and daily school life, in addition to the referred interview with the representative of municipal management in education. Regarding the quantitative aspect, this was done through the collection and interpretation of numerical and opinion data on the frequency and distribution of teachers' perceptions in relation to permanent training, as obtained through the semi-structured questionnaire applied. It was concluded that the permanent training of History teachers is limited to the offerings of pedagogical days held at the beginning of each academic semester, with no continuity throughout the year nor any guarantee of specific permanent training to update new knowledge, a situation that has been making teaching practice difficult for History teaching. Like this, the study highlights the need to create and apply more effective public educational policies – coming especially from the municipal entity – that guarantee the right to permanent training for teachers in History, contributing positively to improvements in the training of these professionals in practice, with effects on daily practice in the classroom. As a proposition, we launched an e-book, with a proposal for a training cycle in History Teaching for basic education teachers. (appendix C).

**Keywords:** History Teaching; teacher training; educational policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização da cidade de Iguatu – CE .....	25
Figura 2 – Mapa da localização da região Centro-Sul do estado do Ceará .....	26
Figura 3 – Relatório nota técnica de 2018 – Meta 15 do Plano Nacional de Educação (print de tela) .....	50
Figura 4 – Relatório nota técnica de 2018 – Meta 16 do Plano Nacional de Educação (print de tela) .....	51
Figura 5 – I Formação Eixo Ciências Humanas em 2018 .....	98
Figura 6 – Postagem de fotos da Abertura da Jornada Pedagógica do município de Iguatu – CE, 2019 .....	99
Figura 7 – Registros em imagens da Jornada Pedagógica 2020 do município de Iguatu – CE .....	100
Figura 8 – Card da Jornada Pedagógica 2021.1 do município de Iguatu – CE.....	102
Figura 9 – Card da Jornada Pedagógica 2021.2 do município de Iguatu – CE.....	103
Figura 10 – Card da Jornada Pedagógica 2022.1 do município de Iguatu – CE.....	105
Figura 11 – Card da Jornada Pedagógica 2022.2 do município de Iguatu – CE.....	106
Figura 12 – Card da Jornada Pedagógica 2023.1 do município de Iguatu – CE.....	107
Figura 13 – Card da Jornada Pedagógica 2023.2 do município de Iguatu – CE.....	109
Figura 14 – Card da Jornada Pedagógica 2024.1 do município de Iguatu – CE.....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de adequação da formação docente em relação à disciplina lecionada.....	33
Quadro 2 – Inovações e demandas na educação .....	56
Quadro 3 – O sentimento dos professores quanto à prática de lecionar História.....	73
Quadro 4 – Professores que consideram suficientes as horas destinadas a planejamento.....	80
Quadro 5 – Professores que consideram insuficientes as horas destinadas a planejamento.....	81
Quadro 6 – Dificuldades dos professores ao lecionarem o componente curricular História .....	83
Quadro 7 – Sugestões dos professores para melhorar suas atuações e práticas pedagógicas no ensino de História .....	87
Quadro 8 – Temáticas de formações pedagógicas que os docentes gostariam que lhes fossem ofertadas pela gestão municipal, para melhorarem suas práticas pedagógicas .....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação dos professores em regência na disciplina de História – 2022, Iguatu – CE .....	29
Gráfico 2 – Professores em regência da disciplina História que não possuem formação nesse componente curricular, 2022, Iguatu – CE.....	29
Gráfico 3 – Pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> . Professores de Iguatu – CE, 2022 .....	31
Gráfico 4 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental, segundo a disciplina – Brasil – 2020.....	34
Gráfico 5 – Formação dos professores em regência na disciplina de História – 2023, Iguatu – CE .....	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação inicial dos professores atuantes na disciplina História, Iguatu – CE, 2022 .....	28
Tabela 2 – Percentual de funções docentes com curso superior por município – ensino fundamental. Iguatu – CE.....	32
Tabela 3 – Percentual de docentes por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona – Ensino Fundamental Anos Finais – Iguatu – CE, na rede municipal...	34
Tabela 4 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental – disciplina de História – 2020.....	35
Tabela 5 – Resumo das metas 15 e 16 do PME de Iguatu – CE .....	52
Tabela 6 – Atividades/cursos formativos realizados pelos professores de História do município de Iguatu – CE durante o ano de 2023 .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ADI</b>	Ação Direta de Inconstitucionalidade
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAEE</b>	Centro de Atendimento Educacional Especializado
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAQ</b>	Custo Aluno Qualidade
<b>CAQI</b>	Custo Aluno Qualidade Inicial
<b>CE</b>	Ceará
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CODED</b>	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CREDE</b>	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
<b>CVT</b>	Centro Vocacional Tecnológico
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FACS</b>	Faculdade Centro Sul
<b>FASC</b>	Faculdade São Francisco do Ceará
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDJ</b>	Instituto Dom José de Educação e Cultura
<b>IFCE</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>IPECE</b>	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAIS PAIC</b>	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>PAFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PAIC</b>	Programa de Alfabetização na Idade Certa
<b>PCA</b>	Professora Coordenadora de área
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PROFHISTÓRIA</b>	Mestrado Profissional em Ensino de História
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEDUC-CE</b>	Secretaria de Educação do Ceará
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>SPAECE</b>	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
<b>STJ</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNIASSELVI</b>	Centro Universitário Leonardo da Vinci
<b>UNIFIC</b>	Faculdades Integradas do Ceará
<b>UNIPLAN</b>	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal
<b>URCA</b>	Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE IGUATU – CE</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1 Reconhecendo o contexto educacional do município de Iguatu – CE, espaço e sujeitos de investigação</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2 Índice de adequação da formação docente no município de Iguatu – CE</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Legislação educacional para a formação de docentes no Brasil</b> .....	<b>37</b>
<b>2.4 Plano Municipal de Educação na formação permanente dos docentes de História no município de Iguatu – CE</b> .....	<b>44</b>
2.4.1 Monitoramento e avaliação do Plano Municipal .....	53
<b>2.5 Saberes docentes e suas variantes</b> .....	<b>59</b>
2.5.1 Dos saberes .....	60
2.5.2 Das variantes.....	65
<b>2.6 Reflexão sobre a prática</b> .....	<b>67</b>
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>69</b>
<b>3.1 A formação docente em História na perspectiva dos professores</b> .....	<b>69</b>
3.1.1 Formação inicial e permanente.....	70
3.1.2 Atuação profissional .....	72
3.1.3 Conhecimento em História dos docentes .....	73
3.1.4 Dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lecionarem o componente curricular História.....	82
<b>3.2 A formação docente em História na perspectiva da gestão municipal</b> .....	<b>91</b>
3.2.1 Formação inicial e permanente dos docentes .....	92
3.2.2 Conhecimento em História dos docentes .....	92
3.2.3 Políticas públicas municipais .....	94
3.2.4 Dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lecionarem o componente curricular História.....	95
<b>3.3 As Jornadas Pedagógicas</b> .....	<b>96</b>
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>114</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri – URCA. Essa linha de pesquisa tem como foco as condições de formação de estudantes e de professores em exercício no ensino de História nas escolas públicas e privadas, vistas como espaços de produção e disseminação de conhecimentos.

Para chegar a esse estágio de construção de uma dissertação em um Mestrado Profissional, percorri um longo caminho, passando pela formação em graduação, licenciando-me em História, no ano de 2010, e pela especialização em História do Brasil, no ano de 2012. Na atual etapa em que me encontro, conto com o apoio e a experiência pessoal e profissional de uma grande mulher, a orientadora e coautora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zuleide Fernandes de Queiroz, a qual tem me ofertado uma vasta contribuição nesta temática.

Para início, gostaria de traçar um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, que despertou o interesse no estudo da temática “Formação permanente de professores de História da rede pública municipal de Iguatu – CE”. Assim, relembro que ingressei na graduação em História da Universidade Vale do Acaraú (UVA) no ano de 2007, curso em regime especial<sup>1</sup>. A princípio não sabia ao certo se de fato seria esse o caminho que me traria satisfação pessoal e profissional, mas o gosto pela profissão parece estar no sangue, ou na trajetória comum de quem mora em pequenas cidades do interior do Ceará e é oriundo de famílias pobres, já que boa parte das mulheres da minha família materna atuaram e atuam no magistério. Apesar das diversas dificuldades que enfrentei, como por exemplo, ter que conciliar estudos e trabalho e por ter abdicado de três oportunidades de emprego no primeiro ano da graduação, ficou evidente minha grande motivação em alcançar meu objetivo maior: concluir a licenciatura em História.

---

<sup>1</sup> As aulas eram ministradas nos fins de semana e férias, em parceria com o Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ), que coordena os cursos de licenciatura, bacharelado e cursos superiores de graduação tecnológica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em vários municípios do estado do Ceará. O IDJ foi criado em 2002 atuando como parceiro da UVA no Programa de Descentralização do Ensino Superior, oportunizando a profissionalização de professores das redes pública e privada do Ceará. Essa parceria permanece nos dias atuais.

No segundo semestre do curso, em 2008, ingressei no trabalho docente lecionando as disciplinas de História e Geografia em turmas do fundamental II na rede privada de ensino, e desde então, permaneço atuando na educação. Entre os anos de 2009-2010 trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Iguatu – CE, atendendo crianças com deficiência, em regime de contratação temporária pelo Governo do Estado do Ceará.

Em 2010, ingressei na escola pública regular da rede estadual, também como docente temporária, permanecendo até o nascimento da minha primeira filha, em 2016, retornando após encerrar a licença-maternidade e com finalização do contrato em fevereiro de 2017. Nesse período, lecionei em diversas escolas as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Cidadania, Professor Diretor de Turma e coordenei a área de Ciências Humanas na função de Professora Coordenadora de Área (PCA)<sup>2</sup>.

Concluí o curso de graduação em 2010, e no ano seguinte iniciei a especialização em História do Brasil pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Prestei concurso público no ano de 2012 para professora de História dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Iguatu – CE, na qual resido. Esse concurso diferenciou-se dos anteriores, pois era o primeiro a ser realizado por disciplina, nutrindo a esperança de estabilidade financeira e do fim das incertezas quanto à lotação na rede estadual. Finalizadas as etapas do processo, fui aprovada. Para surpresa minha e de outros também aprovados, a lotação não foi apenas em História, mas também ministrei as disciplinas Geografia, Educação e Cidadania e Ensino Religioso desde que fui empossada em 2013.

Daquele ano até 2017, conciliei a atividade docente nas duas redes de ensino – professora efetiva do município de Iguatu – CE e contrato temporário pelo Governo do Estado do Ceará. A saga de lecionar disciplinas para as quais não tenho formação permaneceu; embora houvesse a questão da minha experiência na docência, esta por si só não era suficiente, pois existia, e ainda existe, carência na formação dos profissionais que lecionam disciplinas para as quais não é preparado na academia, situação que, conseqüentemente, reflete na aprendizagem dos alunos.

---

<sup>2</sup> O Professor Coordenador de Área (PCA) desenvolve funções como assessoramento aos Coordenadores Pedagógicos, bem como o acompanhamento e apoio aos docentes da rede estadual do Ceará. Para assumir a função, o professor deve estar lotado 40 horas semanais na mesma unidade escolar, com metade de sua lotação em efetiva regência de sala. Esse professor pode ter vínculo efetivo ou contratação temporária.

Ribeiro (2015, p. 161) entende que os professores “não podem ensinar o que não aprenderam ou não tiveram oportunidade de partilhar”.

Pensando na necessidade de atualizar as discussões sobre a formação e trabalho docente, retornei à universidade no ano de 2022, ingressando no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Durante as discussões nas aulas do primeiro semestre do curso, surgiram muitas inquietações quanto à temática da formação permanente de professores de História, à medida que fomos tendo contato com conceitos como, por exemplo, o de letramento histórico, decolonialidade, entre outros, até então desconhecidos pela maioria dos mestrandos e mestrandas. Vi nascer em mim um sentimento de incômodo por constatar a acomodação quanto ao tempo em que permaneci afastada da universidade, um intervalo de dez anos entre a conclusão da especialização em História do Brasil e o Mestrado em Ensino de História. Embora nesse interstício eu tivesse realizado alguns cursos na área da educação, que foram extremamente importantes na minha formação, estes não me satisfaziam por completo. Afinal, mesmo eu acreditando que em todos os tempos estamos em formação, alimentava pretensões quanto ao que poderia agregar de conhecimentos em função dos estudos no ProfHistória.

Na perspectiva freiriana (Freire, 1996), a formação permanente é fundamentada na reflexão crítica sobre o trabalho educativo, considerando o caráter de incompletude do ser humano, e por isso, estamos em constante formação. Pensando a partir dessa linha de pensamento, dois fatores foram determinantes para minha opção por essa temática. Primeiro, por ser professora efetiva da rede pública municipal de ensino da cidade Iguatu – CE, e sentir a necessidade de maior incentivo à formação permanente dos professores de História no município em que atuo como docente há quase dez anos; o segundo, está relacionado ao fato de haver uma grande preocupação com os componentes curriculares de Português e Matemática devido às avaliações externas, em detrimento das demais disciplinas, dentre elas a de História. Acredito que, não desmerecendo ou supervalorizando qualquer que seja, o ensino de História é tão importante quanto o de outros componentes, por estimular o pensamento crítico, respeitando as diferenças étnico-raciais, de gênero, culturais, religiosas, sociais, indispensáveis à convivência harmoniosa entre os diferentes grupos atendidos nas instituições de educação.

As questões citadas anteriormente reforçam a minha percepção sobre a importância da formação permanente dos professores, além disso, a legislação

educacional brasileira apresenta expressiva atenção com relação à educação dos brasileiros, com a qualidade e a formação dos docentes. A Constituição federal de 1988, em seu artigo 205<sup>3</sup>, versa sobre a educação enquanto um direito, e sua efetivação perpassa por uma série de questões fundamentais que as políticas educacionais têm que dar conta, como os investimentos na educação das três esferas governamentais em transporte escolar, alimentação, infraestrutura, planos de carreira e salário dos docentes, reformas institucionais e curriculares dos cursos de formação e qualificação profissional. Assim, esta pesquisa abordará estes dois últimos mais especificamente, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/1996, em seu artigo 62, parágrafos 1º e 4º, trata da formação de professores, fator importante para a garantia de uma educação de qualidade. Diz o artigo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 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.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Brasil, 1996).

A meta 15 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma a preocupação com a formação dos profissionais da educação:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Busca-se, por intermédio deste estudo, responder a seguinte questão: a formação permanente recebida pelos professores de História que atuam na rede municipal de Iguatu, contribui para as suas práticas pedagógicas na área em que atuam? Para além dessa questão central, também nos leva a pensar: como os

---

<sup>3</sup> Diz a CF/88, em seu art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

professores com ou sem formação em História, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, têm adquirido conhecimento para trabalhar com esse componente curricular na educação básica? Quais são as principais dificuldades que os professores de História dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Iguatu – CE têm enfrentado em sala de aula? De que maneira as políticas públicas têm contribuído para suprir as dificuldades de se ensinar História, com ou sem formação específica para tal?

Após tal reflexão, a problemática dessa questão surge como elemento subsidiador dessa pesquisa, em harmonia com as palavras de Monteiro, Ralejo e Cicarino (2014, p. 189):

Apesar dos períodos em que seu ensino foi questionado, negado ou objeto de censura, sua importância tem sido reconhecida, de modo geral, pela sociedade e pelo Estado como conjunto de saberes necessários à formação de cidadãos e à viabilização da participação política, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica, ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado e contribuir para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos estudantes, cidadãos atuantes na sociedade em que vive.

Essa citação produz inquietações com relação ao ensino de História e a prática pedagógica dos professores, pois os alunos necessitam acessar um ensino que instigue o pensamento crítico, reflexivo, com ênfase no protagonismo e na formação para a cidadania, partindo dos saberes que mobilizamos em sala de aula.

A formação inicial e permanente à qual temos acesso é de suma importância para o desenvolvimento de ações que proporcionem uma aprendizagem significativa, distanciando-se de uma prática pautada na transmissão tradicional dos conteúdos. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como se dão e acontecem as formações permanentes dos professores de História dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Iguatu – CE e suas contribuições para as práticas pedagógicas. Dos objetivos específicos buscamos: 1. Conhecer as formas de aquisição de conhecimento em História dos docentes que não possuem formação nesse componente; 2. Investigar as principais dificuldades que os professores têm enfrentado ao lecionar o componente curricular História; 3. Identificar quais políticas públicas municipais têm sido implementadas para suprir as dificuldades dos docentes em ensinar História, sejam eles com ou sem formação nesse componente curricular; 4. Proporcionar aos professores um curso de formação pedagógica em ensino de História.

As inquietações são latentes, e pensando a partir delas, estruturamos esta pesquisa. Afinal, pensarmos junto com os demais profissionais que também buscam por alternativas que possibilitem a construção de um conhecimento histórico significativo é uma opção importante e de grande valor para todos.

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (Ruiz, 2009, p. 78).

Fazer com que o aluno desperte para a compreensão de que ele faz parte dessa “edificação” é uma tarefa desafiadora, requerendo do professor conhecimentos teóricos e práticos para que o saber acadêmico se torne um saber ensinável. No entanto, não há receita pronta quando se trata de ensino, algo que simplesmente se possa aplicar e colher um resultado aguardado. Nossos métodos e práticas necessitam ser constantemente repensados, reavaliados e reelaborados, e por isso as formações permanentes provenientes das políticas educacionais são fundamentais para ajudar a nós profissionais a melhorarmos nossas práticas pedagógicas, de modo a garantir um ensino de qualidade.

Tendo em vista que o ambiente escolar é um espaço dinâmico, heterogêneo, apresentando-nos cotidianamente novas demandas, além das que já estão postas, precisamos então estar minimamente preparados para saber intervir adequadamente. Afinal, entende-se a escola como sendo:

Motivadora de um ensino dinâmico e prático. Dinâmico por estar alinhado às questões contemporâneas de uma época, ao observar as mudanças que acontecem cotidianamente, que se traduzem em novas finalidades, e novos objetivos. Prático no sentido de inculcar condutas e comportamentos para viver em sociedade, tornando os alunos sujeitos para uma atuação de forma qualitativa na sua realidade (Faria; Almeida; Silva, 2022, p. 333).

Essas novas condutas de comportamento não são possíveis sem que os alunos tenham contato com elementos que os façam refletir sobre sua percepção enquanto sujeitos históricos capazes de transformar o meio em que vivem. A mediação do professor é fundamental nesse processo.

Neste caminho, o presente trabalho mantém diálogo com dois campos, o da educação e do ensino de História, proporcionando discussões com teóricos do

campo da Educação, tais como Saviane (2016), Tardif (2014), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Gatti (2010), Pimenta e Almeida (2011) e Pimenta e Lima (2010); e do ensino de História, dentre eles Monteiro (2007; 2013; 2014), Fonseca (2017), Caimi (2015), Cerri (2003; 2011; 2014), Monteiro, Ralejo e Cicarino (2014), Funari (2009), Fonseca (1996; 2003), entre outros.

Na compreensão de que o pesquisador é um produtor de conhecimento preocupado com o processo de investigação, e de que pesquisar é, para Silva e Menezes (2001), a procura por respostas das indagações propostas, estruturamos esta pesquisa por meio, inicialmente, de uma revisão bibliográfica que versa sobre a formação de professores de História; realizamos uma análise documental do Plano Municipal de Educação, seus relatórios de monitoramento e documentos e/ou informações referentes à oferta de formações permanentes promovidas pela Secretaria Municipal de Educação – SME aos professores de História, e também entrevistamos o coordenador do setor pedagógico da SME; por fim, efetuamos a aplicação de um questionário semiestruturado com os docentes em exercício no componente curricular História, lotados nas turmas de anos finais do ensino fundamental, e propusemos um curso/ ciclo formativo como proposta de Produto Educacional.

Andrade (2001) entende a pesquisa como a solução de problemas por meio da utilização de método científico. Sendo assim, como metodologia de pesquisa apropriada para o alcance dos objetivos traçados, adotamos uma abordagem quali-quantitativa, realizando um estudo de caso de caráter exploratório sobre a formação permanente de professores de História da rede pública municipal. Nesse sentido, foram estudadas as características, contextos, práticas e desafios do objeto de estudo, em harmonia com Gil (2002) e Yin (2015), o que incluiu a investigação das políticas educacionais que embasam a formação continuada dos professores de História, os métodos e abordagens de ensino utilizados, a participação dos docentes, os recursos disponíveis, os resultados obtidos e os desafios enfrentados na implementação e efetivação dessa formação.

O aspecto quantitativo, por sua vez, foi abordado por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, que permitiram a coleta de dados numéricos e opinativos sobre a frequência e a distribuição das percepções dos professores em relação à formação permanente (Gil, 2002; Minayo, 2001). Essa abordagem quantitativa complementou a análise

qualitativa, fornecendo dados cruciais que permitiram uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados e necessidades no processo de formação permanente dos docentes do município.

Durante todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa, seguimos as disposições das Resoluções do CNS/Ministério da Saúde, nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, que traça diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e a nº. 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Também asseguramos aos participantes confidencialidade e a opção de desistência sem prejuízos a eles em qualquer tempo, conforme dispõe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. O Projeto foi aprovado na data de 21 de setembro de 2023, com o número do Processo 6.316.989.

Para a análise dos dados obtidos nos questionários, adotamos o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (1977), o qual consiste em três etapas: (1ª) *Pré-Análise*: trata-se da organização dos materiais disponíveis, avaliando o que importa ou não analisar, e o que ainda precisa ser coletado; (2ª) *Exploração do material*: consiste na análise propriamente dita, o que deve ser estudado com mais profundidade, isto é, a “administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p. 101); e (3ª) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, que é a interpretação dos dados por meio de inferência.

Como Produto Educacional, elaboramos um Plano de Ensino de um Ciclo Formativo a ser ofertado aos professores de História em exercício nas turmas de ensino fundamental II do município de Iguatu. O ciclo formativo se propõe a ter um formato híbrido-presencial, com atividades assíncronas organizadas em seis encontros, a serem realizados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares e com a colaboração voluntária de professores, egressos e mestrandos do ProfHistória, da Universidade Regional do Cariri. Detalhamos a metodologia de construção e execução das atividades propostas com mais riqueza de detalhes no produto educacional, fruto desta dissertação.

Em função disso, o texto compreende um conjunto de reflexões sobre a formação permanente de professores de História do município de Iguatu – CE e sobre a prática docente, bem como a necessidade de implementação de políticas educacionais mais efetivas que garantam a continuidade de formação do

professorado ao longo de sua carreira, de acordo com o referencial teórico especializados nesses assuntos.

Sendo assim, apresentamos na segunda seção um breve histórico do cenário educacional local, pensando a formação de professores de História do município de Iguatu a partir do lugar<sup>4</sup> de fala de quem investiga este tema. Posto isto, traçamos algumas considerações importantes a respeito da construção das políticas de formação de professores no Brasil, tendo a Constituição Federal de 1988 como referencial. Ainda neste tópico, tecemos reflexões quanto à implementação do Plano de Educação do município de Iguatu. Também discutimos sobre os saberes necessários ao ensino de História, na compreensão de suas multiplicidades e interdependências. Na terceira e última seção, realizamos a análise dos questionários aplicados com os docentes em exercício no componente curricular História, assim como da entrevista conduzida com a gestão municipal, buscando compreender as contribuições das formações permanentes dos professores de História dos anos finais do ensino fundamental para suas práticas pedagógicas.

---

<sup>4</sup> Refiro-me a lugar de fala como posicionamento político adotado diante da temática em estudo, visto que sou mulher branca, professora de História da educação básica em rede pública com formação em escola pública, carregando comigo vivências que legitimam a mim discutir e questionar a formação docente.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE IGUATU – CE

Nesta seção apresentamos informações gerais referentes à educação no município de Iguatu – CE, no ano de 2022, localizando-as a partir desse contexto. Para isso, expomos a maneira como foi construído o cenário desta pesquisa, partindo de um mapeamento inicial, realizado com os gestores das escolas municipais, nas quais havia oferta de anos finais do ensino fundamental. Também apresentamos os dados sobre a adequação à formação docente dos professores no município, utilizando-se de informações disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visando compreender a relevância das implementações de políticas públicas locais.

Em seguida, tecemos reflexões sobre a construção da Política Nacional de Educação para a formação de professores, adotando como referência a Constituição de 1988, bem como a respeito da construção, monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Iguatu – CE.

### 2.1 Reconhecendo o contexto educacional do município de Iguatu – CE, espaço e sujeitos de investigação

O município de Iguatu fica localizado no interior do estado do Ceará, distante cerca de 365 km da capital Fortaleza (Figura 1).

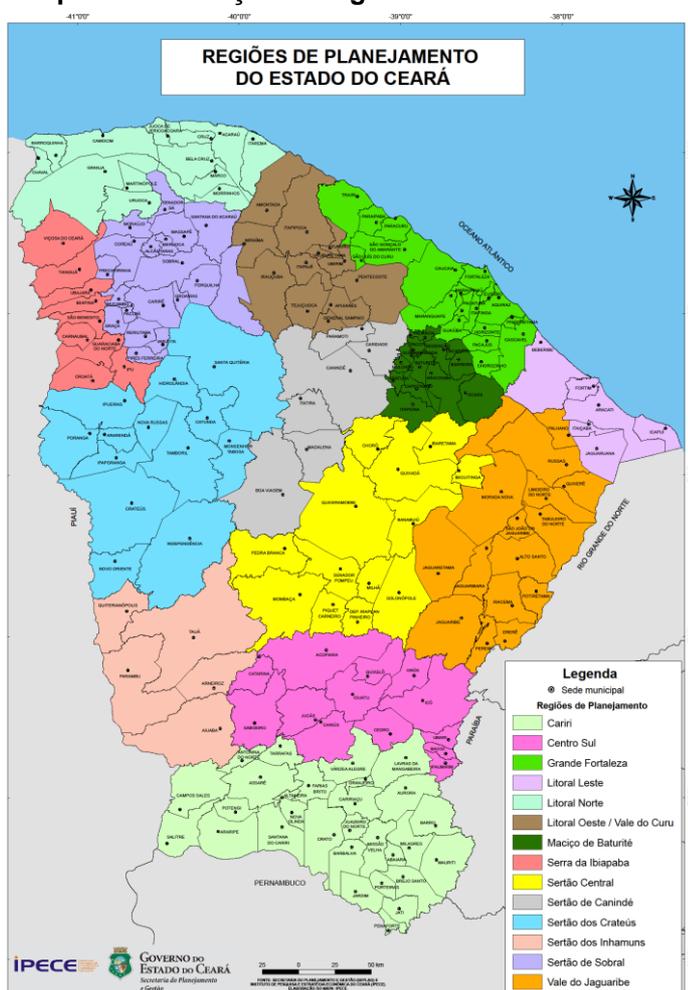
Figura 1 – Mapa da localização da cidade de Iguatu – CE



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Iguatu\\_%28Cear%C3%A1%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Iguatu_%28Cear%C3%A1%29).

De acordo com a regionalização baseada no planejamento estratégico feito pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), o município faz parte da região Centro-Sul do estado do Ceará, junto com mais 13 outros municípios (Acopiara, Baixio, Cariús, Catarina, Cedro, Icó, Ipaumirim, Jucás, Orós, Quixelô, Saboeiro e Umari). Segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), possui extensão territorial de 992,208km<sup>2</sup>, e população com quase 100 mil habitantes, cidade mais populosa da região Centro-Sul do estado.

**Figura 2 – Mapa da localização da região Centro-Sul do estado do Ceará**



Fonte: IPECE (2018)

Atualmente, a cidade é reconhecida como centro econômico e educacional, tanto na educação básica quanto superior, recepcionando estudantes de Iguatu e região circunvizinha. Sedia um grande campus universitário do interior do Ceará, o Campus Multi-institucional Humberto Teixeira, ofertando ensino superior no Centro-Sul cearense, atendendo em um mesmo espaço alunos da Universidade Estadual do

Ceará – UECE, Universidade Regional do Cariri – URCA, Centro Vocacional Tecnológico – CVT, um polo UAB e uma unidade do Poder Judiciário, além de contar com um polo do Centro Universitário Estácio, Faculdade São Francisco do Ceará – FASC, Faculdades Integradas do Ceará – UNIFIC, Faculdade Centro Sul – FACS, uma unidade da UNIASSELVI, um polo do Centro Universitário UNIPLAN, entre outras unidades e polos de educação, ofertando formação em nível de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Com base em dados do IPECE (2023), no ano de 2022, o município de Iguatu – CE contava com 75 estabelecimentos de ensino da educação básica em funcionamento. Destes, 46 municipais, 20 particulares, 8 estaduais (2 com educação profissional) e 1 federal (com educação profissional). Esses estabelecimentos atendiam um total de 21.676 estudantes, sendo 11.678 da rede municipal (dos quais 5.834 eram alunos dos anos finais do ensino fundamental), 5.763 de escolas particulares, 3.631 das escolas estaduais e 604 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Com relação aos dados sobre os docentes deste município em 2022, estavam em atuação um total de 1.006 professores, sendo 479 na rede municipal, 312 em estabelecimentos particulares, 187 na rede estadual e 67 na esfera federal. Em atuação no ensino fundamental eram 529 docentes, 338 atuando na rede municipal e 199 em instituições particulares.

No tocante às formações dos professores dos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2022, 73 possuíam apenas ensino médio e 456 estavam atuando com formação superior.

Durante a etapa da construção do projeto para este estudo, efetuamos um levantamento inicial para conhecer os sujeitos da pesquisa. Valendo-se do que versa a legislação educacional na tríade Constituição Federal de 1988, LDB/1996 e Plano Nacional de Educação 2014/2024, aliado à questão central deste trabalho, isto é, investigar se as formações permanentes recebidas pelos professores de História contribuem para as suas práticas pedagógicas na área em que atuam, realizamos um primeiro levantamento sobre esses profissionais e suas respectivas formações.

Na ocasião, elaboramos e aplicamos um questionário com os gestores de todas as instituições municipais, totalizando 23 unidades escolares. Nesse questionário, abordamos a situação do perfil dos professores e sua atuação no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental. Ao todo eram 48 profissionais, dos

quais 11 do sexo masculino e 37 do sexo feminino, com idades entre 20 a 30 anos (7), entre 31 e 40 anos (11), entre 41 e 50 anos (12) e entre 51 e 60 anos (16) e idade não informada (2). Trinta e quatro deles possuíam vínculo efetivo obtido nos anos de 1983, 1998, 1999, 2002, 2013, 2014 e 2022, e 14 eram profissionais com contratações temporárias.

No que diz respeito às formações, deparamo-nos com um universo bastante diversificado, desde professores formados na disciplina de História como professores sem formação em nível superior. Vejamos a seguir, na Tabela 1, como se distribuem essas informações.

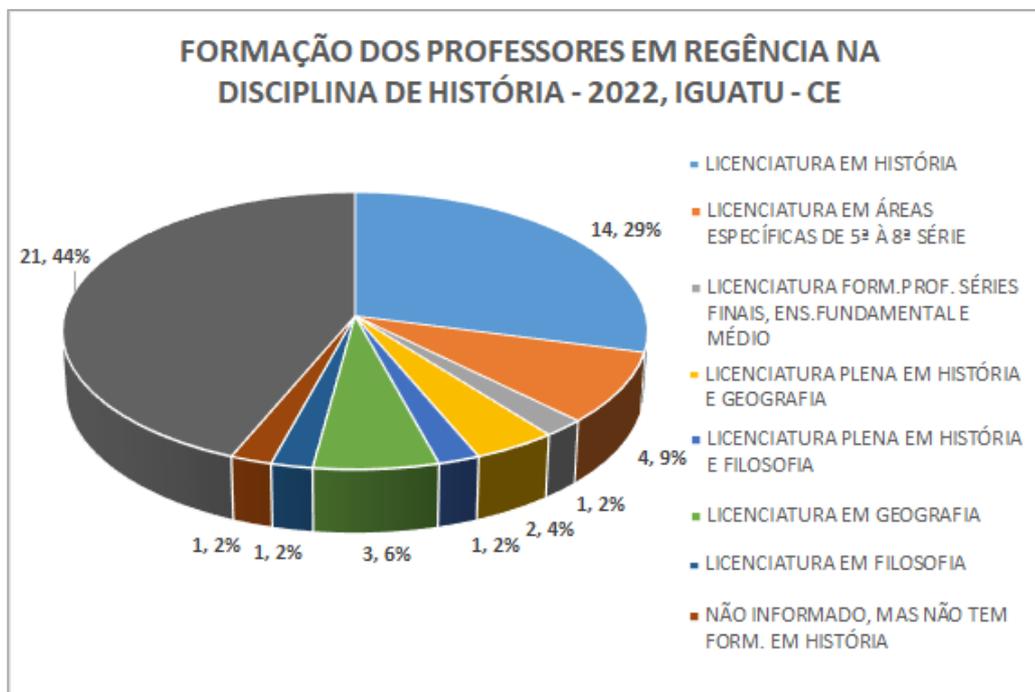
**Tabela 1 – Formação inicial dos professores atuantes na disciplina História, Iguatu – CE, 2022**

<b>CURSO DE FORMAÇÃO</b>	<b>QUANT. PROFESSORES</b>
Licenciatura em História	14
Pedagogia	10
Licenciatura em Áreas Específicas de 5° a 8° série	4
Geografia	3
Letras	3
Biologia	3
Ciências da Religião	2
Licenciatura plena em História e Geografia	2
Ensino Médio	2
Licenciatura Form. Prof. Séries finais, Ens. Fundamental e Médio	1
Licenciatura Plena 1° a 4° série	1
Licenciatura plena em História e Filosofia	1
Licenciatura em Filosofia	1
Não informado (não tem formação em História)	1
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir desses dados, é possível distribuir suas informações para a construção do Gráfico 1, a seguir, cuja visualização nos ajuda a concluir que, em 2022, 46% dos professores em exercício na disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental possuíam habilitação condizente com o que a legislação entende que seja adequado para lecionar esse componente curricular. Já os professores com formação na área de Ciências Humanas e suas tecnologias correspondem a 8% do total, sendo 3 formados em Geografia (6%) e 1 em Filosofia (2%).

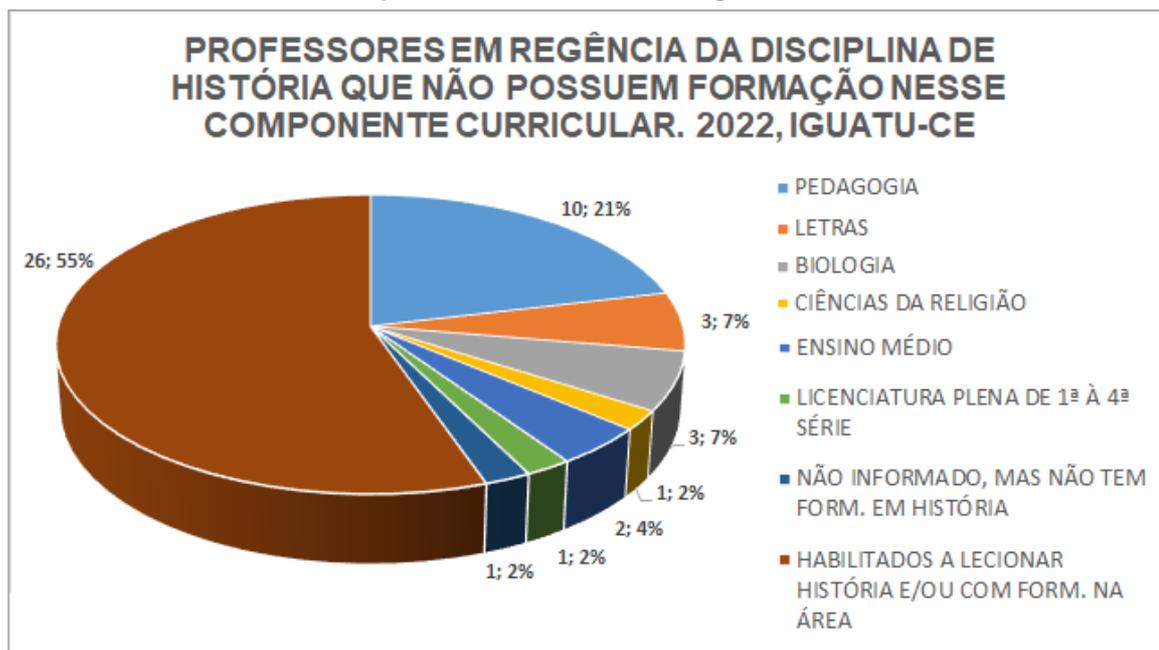
**Gráfico 1 – Formação dos professores em regência na disciplina de História – 2022, Iguatu – CE**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Os demais professores (44%) não possuíam formação na disciplina nem na área correspondente. Vejamos o Gráfico 2, abaixo:

**Gráfico 2 – Professores em regência da disciplina História que não possuem formação nesse componente curricular, 2022, Iguatu – CE**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em entrevista à *Revista Instituto Humanidades Unisinos*, Ana Maria Monteiro (2014) afirma que “assumir disciplina para a qual você não foi formado é improvisação e aposta na precarização da educação”. Em concordância com essa autora, uma boa formação inicial para a disciplina à qual o professor virá a lecionar é indispensável para aprendizagens mais significativas. A articulação entre os saberes científicos adquiridos na formação do professorado e os saberes dos alunos possibilita um saber próprio da cultura escolar, possível exclusivamente no ambiente da escola, envolvendo todos os seus agentes.

No entendimento de Faria, Almeida e Silva (2022, p. 16):

É oportuno salientar que quando se trata de compreender a cultura escolar de forma ampla, deve-se ter em mente a discussão sobre o que está sendo ensinado nas escolas em termos de conteúdo, metodologias e de debates sobre a responsabilidade da formação na sociedade.

Sendo assim, faz-se necessário repensar a formação do magistério, articulando os saberes universitários e os provenientes do cotidiano escolar, a partir de uma melhor abordagem entre a teoria e prática de ensino.

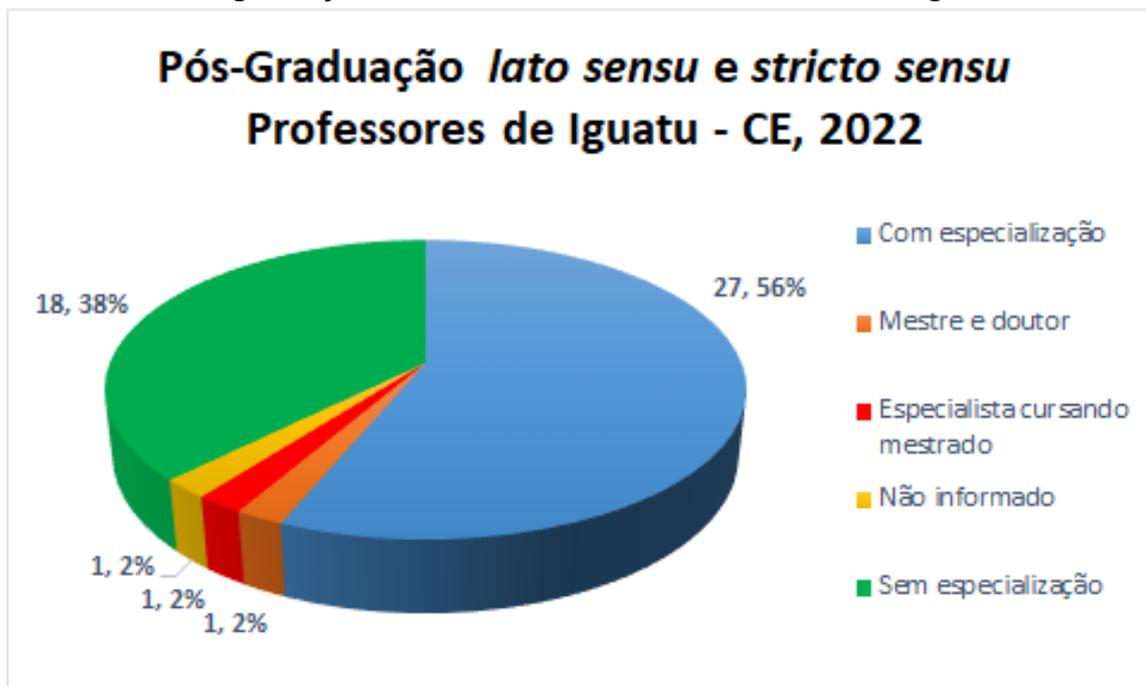
Embora não possamos dispensar o conhecimento dos conteúdos adquiridos na academia, é evidente que não basta apenas ser dotado do conhecimento a respeito da matéria a ser ensinada, uma vez que o ofício do professor também tem que dar conta de outros elementos. Por isso, Gauthier (1998, p. 20) explica: “quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, mais tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc.”. Entretanto, não basta apenas o saber experiencial; ele ocupa, sim, lugar importante, mas não pode estar desvinculado do saber formal.

Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimento que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la (Gauthier, 1998, p. 24).

Logo, é preciso compreender que a relação teoria-prática-ressignificação desses saberes e formação permanente dos profissionais da educação constitui-se um pilar de grande expressividade que requer esforços conjuntos para possibilitar uma sólida formação docente.

Retomando o levantamento inicial sobre os sujeitos desta pesquisa, com relação aos estudos no nível de pós-graduação, observa-se que das 32 especializações, 13 são na área de História e 19 na educação em geral. Na categoria mestre e doutor, foi identificado apenas 1 sujeito, e também somente 1 cursando mestrado (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Professores de Iguatu – CE, 2022**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Pode-se concluir que ainda existem grandes desafios para o alcance da meta 15 do Plano Nacional de Educação, que visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação em nível superior na área em que atuam, bem como a necessidade de ampliação de formação na pós-graduação.

Portanto, esta pesquisa revela indícios de negligência para com o cumprimento das metas traçadas no Plano Nacional e Municipal de Educação em relação à formação de professores. Não obstante, é preciso considerar que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem escolar é uma construção coletiva que envolve vários atores e, sobretudo, aquilo que se tem priorizado com relação aos investimentos educacionais. Por conta disso, fomenta-se aqui a necessidade de formações permanentes para os docentes que atuam no componente curricular História, pois os conhecimentos que estes vão construindo ao longo da carreira impactam significativamente na aprendizagem dos estudantes e em suas próprias formações.

## 2.2 Índice de adequação da formação docente no município de Iguatu – CE

O Ministério da Educação conta com uma importante autarquia federal responsável por promover estudos, avaliações e pesquisas do sistema educacional brasileiro, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>5</sup>. A partir dos dados obtidos nos censos educacionais, provenientes de informações fornecidas por instituições públicas e privadas, pode-se obter um panorama amplo da situação da educação nacional, permitindo um acompanhamento, avaliação e disponibilização de indicadores adotados para elaboração e implementação de políticas públicas visando à melhoria de qualidade de cada nível de ensino.

Com base em dados do INEP dos últimos anos, elaboramos a Tabela 2, por meio da qual podemos observar a realidade apresentada no município de Iguatu – CE.

**Tabela 2 – Percentual de funções docentes com curso superior por município – ensino fundamental. Iguatu – CE**

Anos	Total	Total municipal	Anos iniciais	Total municipal anos iniciais	Anos finais	Total municipal anos finais
<b>2022</b>	<b>86,7</b>	<b>88,4</b>	83,2	<b>84,0</b>	<b>90,1</b>	<b>92,1</b>
<b>2021</b>	<b>88,3</b>	<b>89,2</b>	86,6	<b>87,6</b>	<b>90,1</b>	<b>90,8</b>
<b>2020</b>	<b>88,0</b>	<b>88,9</b>	85,8	<b>86,8</b>	<b>90,3</b>	<b>90,2</b>
<b>2019</b>	<b>86,4</b>	<b>88,8</b>	84,9	<b>88,3</b>	<b>89,2</b>	<b>90,5</b>

Fonte: Dados do INEP – anos 2019-2022.

Obs.: Os itens: *Total*, *Anos iniciais* e *Anos finais* compreendem as redes pública e privada juntas.

Frente a esses dados, podemos concluir que a atuação de docentes com curso superior nos anos finais tem crescido timidamente no município como um todo, enquanto que, nos anos iniciais, apresenta-se uma certa oscilação.

Quando analisamos o Indicador de Adequação da Formação Docente do município, também percebemos certos avanços. Esse indicador foi instituído pelo Ministério da Educação, via INEP, por meio da Nota Técnica nº. 020/2014, objetivando

<sup>5</sup> Desde o ano de 1997, os dados referentes às estatísticas da educação brasileira passaram a ser de responsabilidade do INEP, que em 2008, por meio do Decreto nº. 6.425, assumiu a tarefa de realizar anualmente o censo escolar da educação básica e o censo da educação superior.

introduzir um indicador da adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira, propondo uma classificação desses docentes segundo sua formação e disciplina que lecionam, possibilitando condições para os sistemas de ensino planejarem ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada desses profissionais de educação.

[...] a avaliação de adequação da formação do docente depende da sua área de atuação, ou seja, da (s) etapa (s) da educação básica em que leciona e disciplina (s) que ministra. Portanto, em última instância, o que se está avaliando são as docências oferecidas pela escola e seu corpo docente aos discentes. Docência compreendida como ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vista ao desenvolvimento de habilidades e competências (Brasil; 2014).

O indicador foi organizado levando em consideração os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento científico dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos fundamental e médio. No nosso caso, como estamos tratando dos anos finais do ensino fundamental, são: I – Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna; Arte; e Educação Física); II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas (História; Geografia); V – Ensino Religioso.

[...] para cada uma das disciplinas analisadas foi identificada a formação do docente responsável por seu desenvolvimento na turma, a partir dos dados do Censo Escolar. A fundamentação legal orientou a análise dos dados e possibilitou a identificação 5 (cinco) perfis de regência das disciplinas (Brasil, 2014).

No Quadro 1, a seguir, observamos as categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina lecionada.

**Quadro 1 – Categorias de adequação da formação docente em relação à disciplina lecionada**

GRUPO	DESCRIÇÃO
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina, com curso de complementação pedagógica concluído
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores
5	Docentes que não possuem curso superior completo

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O município de Iguatu – CE, nos últimos quatro anos, apresentou os seguintes indicadores de adequação à formação docente (Tabela 3):

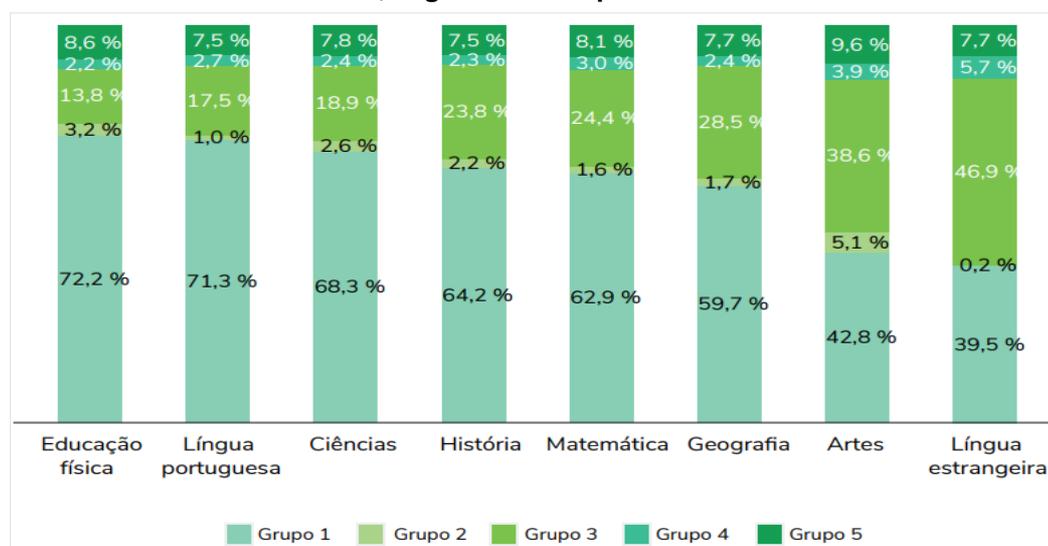
**Tabela 3 – Percentual de docentes por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona – Ensino Fundamental Anos Finais – Iguatu – CE, na rede municipal**

ANO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
2022	32,4	0,0	58,7	3,8	5,1
2021	27,6	0,2	60,3	5,4	6,5
2020	26,6	0,3	63,3	3,6	6,2
2019	24,3	0,2	60,4	8,7	6,4

Fonte: Dados do INEP – anos 2019-2022.

De acordo com esses indicadores, o grupo 3 possui um número maior de docentes em atuação (58,7% em 2022), correspondendo aos professores com licenciatura em área diferente de atuação ou bacharéis em disciplinas de base curricular comum e complementação pedagógica em área diferente da que leciona. Entretanto, se compararmos de 2019 para 2022, o grupo 1 ganhou 9 pontos percentuais e o Grupo 3 diminuiu 2 pontos. É possível deduzir que quanto mais professores se enquadram em grupos distintos do grupo 1 (docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído), mais suas formações se distanciam da formação adequada (Gráfico 4).

**Gráfico 4 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental, segundo a disciplina – Brasil – 2020**



Fonte: Censo da educação (Brasil; INEP, 2021).

Ao analisarmos os indicadores de adequação da formação docente por disciplina nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2020 e os dados da Tabela 4, abaixo, grupo a grupo, percebemos uma certa disparidade entre os indicadores nacionais e os do município de Iguatu – CE. No grupo 1, os índices nacionais alcançam 64,2%, mas os índices locais apenas 26,6%.

**Tabela 4 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental – disciplina de História – 2020**

<b>GRUPO</b>	<b>INDICADOR NACIONAL</b>	<b>INDICADOR MUNICIPAL</b>
<b>Grupo 1 – Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído</b>	64,2%	26,6%
<b>Grupo 2 – Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica</b>	2,2%	0,3%
<b>Grupo 3 – Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona</b>	23,8%	63,3%
<b>Grupo 4 – Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores</b>	2,3%	3,6%
<b>Grupo 5 – Docentes que não possuem curso superior completo</b>	7,5%	6,2%

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do INEP (Brasil; INEP, 2020)

A análise realizada desses percentuais demonstra que as políticas de educação para a formação docente ainda têm um longo caminho a percorrer para que venham a atender a meta 15 do Plano Nacional de Educação, tendo em vista que tanto em nível nacional como local não se alcança o mínimo preconizado. Vale ressaltar que esse mapeamento realizado pelo INEP por meio do censo escolar monitora o nível de formação dos docentes e subsidia a elaboração de políticas de capacitação e valorização dos professores, e cada município possui acesso a seus dados por meio de seus sistemas. Cabe a cada Estado e Municípios, em suas respectivas redes, estabelecer estratégias de fomento à capacitação dos profissionais da educação, com a devida garantia de recursos financeiros para investir em formação permanente que mitigue tais divergências entre as formações desses profissionais e as disciplinas que lecionam.

Ressaltamos que, legalmente, todas as instâncias governamentais são responsáveis por desenvolverem políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, o Estado do Ceará, por meio do Decreto

nº. 33.897/21, criou a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED) da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), com o objetivo de desenvolver, implementar e acompanhar a formação continuada de professores da rede pública estadual, visando à modernização e inovação dos processos de ensino e aprendizagem.

Por meio de regime de colaboração estabelecido entre as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e as Secretarias Municipais de Educação, o Governo do Estado do Ceará oferece apoio às gestões municipais, materiais didáticos a alunos e professores, assim como formações para esses profissionais mediante o programa Paic Integral<sup>6</sup>. Essa política pública prioritária chega aos 184 municípios cearenses por meio dos eixos: Gestão de formação de gestores do ensino fundamental; Anos iniciais do ensino fundamental; Anos finais do ensino fundamental; Literatura e formação do leitor; e Avaliação externa, conforme delineado pela Secretaria da Educação do Estado (Ceará, [2017]).

No entanto, essas formações priorizam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, cobrados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece<sup>7</sup>, assim como em outras avaliações externas de nível nacional, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Spaece é uma avaliação em larga escala, aplicada anualmente no final de cada ciclo, 2º ano, 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, com o objetivo de avaliar as competências e habilidades dos alunos em Português e Matemática, nível de proficiência e evolução de desempenho dos alunos.

A história da Avaliação Educacional, no Ceará, tem uma ligação direta com a história da avaliação educacional em âmbito nacional, haja vista que a implantação do Sistema de Avaliação Estadual segue a rota dos processos ocorridos na implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Tratam-se de duas histórias tão entrelaçadas em sua constituição que se torna inviável falar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará – SPAECE, sem que não tenhamos que fazer menção ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Magalhães Júnior; Farias, 2016, p. 533).

---

<sup>6</sup> O programa tem origem no ano de 2007, quando o Governo do Estado do Ceará, sob liderança de Cid Ferreira Gomes, lança o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas séries iniciais. Inicialmente, 60 municípios realizaram a adesão ao programa. No ano de 2011, o governo lança o PAIC +5, propondo realização de ações para melhorar a aprendizagem até o 5º ano de escolaridade em 184 municípios. Em 2015, o então governador Camilo Santana lançou o Mais PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa, ampliando as ações até o 9º ano do ensino fundamental nos 184 municípios cearenses. Em 2022, a governadora Izolda Cela lançou o Programa Paic Integral.

<sup>7</sup> O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, existente desde o ano de 1992.

A partir da visão desses autores, o entrelaçamento está intimamente relacionado ao contexto histórico da década de 1990, período em que esses dois sistemas de avaliação se consolidaram, influenciados por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), financiadora da elaboração do Relatório Delors<sup>8</sup>, o qual aponta que a educação do século XXI deve estar fundamentada em quatro pilares.

Os pilares deveriam embasar a construção do currículo escolar e permear o trabalho pedagógico da escola na busca de uma educação de “qualidade” tendo seus impactos sobre a política de formação docente e de gestores escolares ao longo do percurso histórico das últimas duas décadas (Magalhães Júnior; Farias, 2016, p. 528).

Dessa maneira, tanto as avaliações externas nacionais quanto os currículos escolares e as políticas para a formação de professores deverão estar alinhados aos interesses das organizações internacionais. Na próxima seção discutiremos sobre essas influências dos organismos internacionais na constituição da política educacional brasileira.

### **2.3 Legislação educacional para a formação de docentes no Brasil**

O debate sobre a formação de docentes no Brasil não é recente e não ocorre desvinculado do contexto sociopolítico e econômico vivenciado no país em diferentes contextos históricos; pelo contrário, estes mesmos possuem interferências diretas na elaboração da legislação, diretrizes e políticas educacionais que venham a ser implementadas. Percebemos isso pelos constantes ataques que a educação brasileira vem sofrendo quanto a cortes financeiros, desvalorização da carreira, projetos de lei objetivando a implantação do *homeschooling*<sup>9</sup>, e as tentativas de desqualificação da figura do professor, especialmente o de História, não raras vezes apontados como doutrinadores.

---

<sup>8</sup> O relatório, entre outras coisas, trata também da formação de professores, das suas aspirações e responsabilidades sobre o ensino. Além disso, o documento fornece pistas e faz recomendações do que seria o novo perfil, ou o perfil ideal do professor para esse novo século (Ferreira, 2021, p. 73).

<sup>9</sup> O Projeto de Lei nº. 3179/2012, de autoria do Deputado Lincoln Portela PR/MG, passou dez anos tramitando na Câmara dos Deputados, sendo aprovado em 2022. O PL foi despachado para o Senado Federal por meio do Of. nº. 327/2022/SGM-P, onde se encontra em tramitação. Para saber mais acesse: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>.

Nos propomos neste momento a apresentar uma discussão sobre as diretrizes de formação de professores no Brasil, tendo como referência a Constituição de 1988, a partir da qual as questões educacionais passaram a ganhar maior expressividade na legislação dos anos seguintes à sua promulgação, delineando o percurso percorrido para a consolidação da política nacional para a formação de professores no Brasil.

A nossa jovem Constituição, que acaba de completar trinta e cinco anos de vigência, surgiu após um longo período em que imperou a censura, torturas, perseguições a artistas e intelectuais das mais diversas áreas, um tempo em que a educação no Brasil foi alijada, sofrendo graves consequências no quesito desenvolvimento, sobretudo do ensino de História. Fonseca (2017) trata desse projeto de educação do antigo governo e das permanências das suas características – que já se faziam presentes nas práticas tradicionais e das concepções do ensino de História, combinados às restrições à formação dos professores e sua atuação – como forma de exercer controle ideológico do ensino e desestabilizar as possibilidades de resistência contra o autoritarismo, característico daquele regime ditatorial. Evidenciou-se esse controle na reorganização universitária, inspirada no modelo norte-americano, nos pedidos de aposentadorias compulsórias de professores e servidores públicos da área administrativa, arrocho salarial, lançamento das agremiações estudantis e de professores na ilegalidade, entre outras medidas.

Mesmo diante do autoritarismo imperante, não cessaram as buscas pela democracia, e as lutas sociais, que desempenharam papel fundamental para o processo de redemocratização e da construção de uma Constituição mais justa, preocupada com a garantia de direitos a grupos considerados minoritários, resistiam à opressão institucional, mesmo que na clandestinidade. Por conta disso:

[...] as práticas educativas que buscavam romper com o modelo de Estado autoritário não podiam ser explícitas, mas desenvolvidas, aproveitando-se alguns “espaços”, algumas “brechas”, em que a sociedade civil teve papel predominante nos processos de resistência, de luta e de busca de alternativas para a reconquista dos direitos civis e políticos, ou seja, na abertura de uma nova democracia no país (Silva, 2011, p. 108).

O processo de redemocratização e as discussões amplas com a população brasileira resultam por fim na elaboração e aprovação da Constituição de 1988, que recebe o título de Constituição Cidadã, ter acolhido propostas de diversos setores sociais. Começa então a se delinear, entre outras iniciativas, a política de formação

de professores, tendo em vista que foi esta a primeira Carta Maior brasileira a destinar uma seção inteira para tratar das questões educacionais.

Nesse aspecto, nossa Constituição adota os princípios da igualdade de acesso e permanência, a obrigatoriedade do ensino e sua gratuidade, o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, gestão democrática, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, incentivo à pesquisa e à criação artística, respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais, programas suplementares de transporte, alimentação e material didático, liberdade de aprender e ensinar, autonomia universitária, bem como valorização dos profissionais, garantindo plano de cargos e carreiras com piso salarial e, em seu artigo 22, inciso XXIV, legisla sobre diretrizes e bases da educação nacional, bem como, no artigo 214, prevê a criação de um plano nacional de educação.

A década de 1990 é marcada pela efervescência dos debates quanto à legislação educacional brasileira, ocorrendo então a criação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Lei nº. 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), permeando as discussões também no campo historiográfico, dos objetos e objetivos da disciplina de História.

Nos últimos trinta anos, o debate entre estas concepções tem influenciado as discussões acerca do ensino de História. Além das questões teórico-metodológicas, são abordadas outras temáticas que, em geral, discutem aspectos ligados à formação de professores, história do ensino de História, o livro didático, e nos últimos anos à história e cultura africana e afrodescendente. Percebe-se a preocupação em estudar questões relacionadas ao “que ensinar” e “como ensinar” (Silva, 2014, p. 87).

É importante destacar a implantação, em 1996, da avaliação dos livros didáticos como política educacional, mediante a publicação periódica do *Guia de Livros Didáticos* (Brasil, 1996)<sup>10</sup>, possibilitando ao profissional do ensino de História acesso a materiais didáticos em consonância com as questões trazidas pelos PCN, tais como os objetivos da aprendizagem histórica, a compreensão da importância de novas fontes e sujeitos históricos e as concepções de ensino e aprendizagem. Esse documento tornou-se referência para as práticas pedagógicas dos educadores.

---

<sup>10</sup> De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Brasil, 2021), 1996 foi um ano marcante por ter sido “iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro ‘Guia de Livros Didáticos’ de 1ª a 4ª série”. O grande diferencial a partir de então foi a adoção de critérios discutidos com especialistas de cada área, em constante aperfeiçoamento, ano a ano, a fim de serem excluídos do Guia quaisquer “erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo”.

Viu-se naquela década a emergência pela formação permanente de professores, considerada como estratégica na construção de um novo perfil docente frente ao processo da globalização que passava cada vez mais a influenciar a economia brasileira.

Nesse período tornou-se comum, inclusive, defender que a formação inicial, mesmo em nível superior, embora necessária, não seria uma condição suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim sendo, a formação permanente dos professores emerge, simultaneamente, como a necessidade intrínseca dos sistemas de ensino e um direito de todos os professores (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 59).

A LDB/1996 define e organiza todo o sistema de ensino, desse modo, é a legislação mais importante que regulamenta o sistema educacional brasileiro. A partir desse texto normativo, todos os demais foram constituídos, portanto, será referenciada em todas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. Para esta produção, nos atentaremos às principais Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam diretamente sobre este tema, as Resoluções nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, nº. 2, de 1º de julho de 2015, e nº. 2, de 20 de dezembro de 2019.

No estudo de Pereira (2022), faz-se uma análise comparativa desses três documentos e sobre o perfil do professor neles presente, destacando o que possuem em comum e o que os diferencia. A autora conclui que a elaboração desses documentos está alinhada ao neoliberalismo e aos organismos internacionais, algo que vem se expandindo e influenciando os governos dos países em desenvolvimento na construção de suas políticas educacionais, sendo possível perceber as interferências das mudanças do sistema produtivo na educação formal.

A formação de professores encontra-se relacionada a esses movimentos da sociedade capitalista, em sua fase neoliberal, exatamente por buscar formar um profissional que capacite os indivíduos com habilidades para a vida social e produtiva, exigindo um disciplinamento para contenção e manutenção da hegemonia do capital (Pereira, 2022, p. 24).

Quanto ao perfil desses professores, destaca-se que as DCNs 2002 e 2019 estão pautadas nas pedagogias do aprender a aprender, sendo elas as pedagogias construtivista, pedagogia multiculturalista, pedagogia de projetos, pedagogia das competências e pedagogia do professor reflexivo, as quais “influenciam na formação de um perfil do professor, que deixa de ser o sujeito detentor do conhecimento para apenas ofertar situações práticas” (Pereira, 2022, p. 28). Esse perfil de professor

atende ao ideário neoliberal, presente nas políticas de educação como normativos das DCNs.

Conforme defendido por Duarte (2010), os autores das pedagogias do aprender a aprender estão pautados em um ideário neoliberal, não propõem nenhuma perspectiva de superação da sociedade capitalista, e mesmo trazendo algumas críticas a certos aspectos, acabam justificando a resolução dos problemas sociais sem a superação da organização da sociedade, supostamente propondo a solução de todos os problemas para a educação (Pereira, 2022, p. 33).

Portanto, essas pedagogias do aprender a aprender contribuem para a secundarização da formação dos professores e esvaziamento da finalidade do trabalho docente, resumindo-o a formar o cidadão submisso e, ao mesmo tempo, que domina competências<sup>11</sup> para o mercado de trabalho, enquanto a ideia de professor reflexivo<sup>12</sup> torna-se atributo ao trabalho docente. Nesse aspecto, Pereira (2022, p. 39) afirma que

[...] o pensamento neoliberal enfatiza o indivíduo como responsável por suas ações, seu bem-estar e seus resultados. Assim como no toyotismo, observa-se que o neoliberalismo é visto como aparato político e ideológico para responsabilização do trabalho docente.

Referindo-se à formação permanente de professores, Monteiro (2013) a chama de “política de responsabilização individual”, inspirado no modelo norte-americano, que ocorre mediante pagamento de premiações e gratificações de desempenho individual a professores, o que “motivaria” a busca por capacitação, por vias próprias desses profissionais. Fonseca (1996, p.101-102) destaca:

No Brasil, a formação do professor, aparece não só como “bode expiatório”, uma das principais causas do fracasso educacional brasileiro, mas também como “panaceia”, fórmula milagrosa capaz de mudar as práticas em nossas escolas, melhorar a qualidade do ensino ou, como afirmam alguns setores do governo, diminuir os índices de evasão e repetência.

No entanto, o poder estatal enquanto mantenedor do ensino e responsável por formar profissionais para tal, não pode eximir-se da sua responsabilidade constitucional de promover uma educação pública de qualidade, evitando transferir,

---

<sup>11</sup> Para Pimenta (2002), o discurso das competências representa a tecnicização do trabalho e da formação do professor, o que dificulta o engajamento docente em práticas mais críticas.

<sup>12</sup> Os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e Europa, e sua disseminação no Brasil iniciou-se na década de 1990, com a difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal. Nessa teoria, o objetivo do professor é contribuir para que os alunos aprendam a pensar e resolver problemas, colocando em ação as práticas cotidianas em torno do aprender a aprender e aprender fazendo (Pereira, 2022, p. 30).

muito menos atribuir, os insucessos e déficits da educação aos professores.

Pereira (2002) destaca que a concepção de formação de professor reflexivo presente nas DCNs 2002 e 2019 contrapõe-se com a de 2015, que apresenta uma concepção omnilateral<sup>13</sup> da formação, conforme visto em seu artigo 5º:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015, p. 6).

Na construção de uma sociedade na perspectiva emancipatória, ou seja, levando em consideração todas as suas dimensões, faz-se necessário romper com a concepção burguesa de educação, que coloca o indivíduo em formação como único responsável pelo seu sucesso ou insucesso frente ao mercado de trabalho.

O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência, quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor (Frigotto, 2010, p. 221).

Essas prerrogativas quanto à formação dos estudantes contribuem para as novas composições referentes à formação dos professores, exigindo que os docentes sejam sujeitos reflexivos e engajados. Silva, Almeida e Gatti (2016) apresentam uma concepção ampla de engajamento, e, nesse sentido, podemos afirmar que esta se contrapõe a tal noção de engajamento atrelado às normas empresariais de produtividade e alcance de resultados:

O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 308).

---

<sup>13</sup> A formação *omnilateral*, refere-se a uma formação que busca levar em consideração todos as dimensões que constituem as especificidades do ser humano, oposta à formação unilateral, provocada pela alienação e divisão social do trabalho.

De acordo com Ferreira (2021), a Resolução nº. 2 de 2019 não estabelece diálogo com a Resolução nº. 2 de 2015, por pensar a formação de professores de modo fragmentado, assim como a versão atual da BNCC não dialoga com a versão anterior, o que configura um retrocesso. Em consonância com essa autora, Pereira (2022, p. 82) destaca que as DCNs 2019:

[...] promovem uma formação que se afasta de um ensino pautado na consciência crítica, relacionando um controle da formação e trabalho docente, e indo mais além, da própria vida das pessoas, influenciando no modo de ser e de pensar como estratégia para controlar a subjetividade do sujeito.

No entendimento de Shiroma e Evangelista (2015, p. 316), nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica. Para essas autoras, o campo discursivo direcionado para uma formação de competências é o que tem norteado as formações de professores no Brasil, conduzindo à precarização das condições de trabalho e ao reducionismo do sentido de produção de conhecimento. Também tecem questionamentos quanto à formação de professores para a produções de resultados, o que destoa da formação humana.

Pereira (2022) conclui que a DCN 2015 faz uma aproximação maior com as concepções defendidas historicamente pelos profissionais da área, mais crítica e solidificada quanto à formação de professores, condições de trabalho e valorização profissional. Matos *et al.* (2021, p. 124) complementam:

Já a DCN 2/2015 surgiu através de uma proposta democrática de construção do conhecimento, em que a comunidade participou amplamente da sua formulação, ficando evidente seu alinhamento a referenciais progressistas, críticos e emancipatórios.

O Manifesto da Frente Nacional pela revogação das CNE/CEP 02/2019 e 01/2020<sup>14</sup> e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015<sup>15</sup>, aponta para o fato de a Resolução 2019 haver sido implantada precipitada e irresponsavelmente, antes do fim do prazo para o cumprimento da Resolução de

<sup>14</sup> Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 27 de outubro de 2020, a resolução CNE/CP Nº 1 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada).

<sup>15</sup> A Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 foi criada em 30 de março de 2023, reunindo fóruns, entidades e movimentos sociais ligados ao campo educacional e à formação de professores. Defende a revogação dessas resoluções e a reimplantação da Resolução CNE/CEP 02/2015. Para saber mais, acesse: <https://shre.ink/r9Ew/>.

2015. Indicam também os motivos pelos quais não concordam com as Resoluções de 2019 e 2020<sup>16</sup>, assim como apresentam as concepções de formação por eles defendidas, destacando-se o seguinte excerto:

Nossa defesa centra-se em uma Formação de Professores/as para a Educação Básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória. Repudiamos as normativas que desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente (Movimento Revoga..., 2023, p. 1).

O Manifesto defende a reimplantação da DCN 2015 por ter sido

[...] elaborada considerando os diagnósticos e a produção científico-acadêmica, em diálogo efetivo com as entidades e instituições, incorporando as contribuições de especialistas do campo da formação de professores/as e pesquisadores/as das universidades, que participaram ativa e propositivamente dessa construção coletiva, em reuniões, seminários e audiências públicas (Movimento Revoga..., 2023, p. 2).

Concordando com as premissas mencionadas acima, é imprescindível adotar políticas educacionais propositivas para a formação contínua dos docentes. Nesse sentido, é fundamental considerá-los como agentes ativos na construção de sua própria construção formativa, com base nos saberes historicamente construídos ao longo do tempo, possibilitando a formação permanente de professores na perspectiva da formação humana.

#### **2.4 Plano Municipal de Educação na formação permanente dos docentes de História no município de Iguatu – CE**

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) e outros dois grandes dispositivos legais, LDB/1996 e PNE/2014-2024 estabelecem as bases para a construção das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil. A elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), instituído pela Lei nº. 13.005/2014, fruto de muitas disputas entre defensores da educação pública e privatistas, foi precedida pela Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, organizada pelo MEC no final da vigência do PNE 2001-2011, que teve importante

---

<sup>16</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Anped, aponta quinze aspectos que devem ser problematizados nesta resolução, dentre eles a fragmentação da formação inicial e contínua. De acordo com o Manifesto de Repúdio por ela elaborado e assinado por outras instituições (Anped, 2020), a formação contínua é apresentada de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial.

papel na organização das discussões basilares para a construção do projeto de lei do atual Plano Nacional de Educação.

Precedida de conferências municipais ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, a CONAE 2010 resultou numa grande mobilização reunindo quase 4 mil participantes, sendo registrados 3.889 delegados credenciados que produziram 5.300 deliberações e 2.037 emendas ao Documento-Base, sendo que na Plenária Final foram aprovadas 677 propostas (Saviani, 2016, p. 325).

Saviani (2016), em análise da legislação brasileira, em especial as constituições históricas republicanas, conclui que a ideia de um sistema nacional de educação, como é o caso do que prevê o PNE, é uma exigência reiterada em todas as Cartas constitucionais brasileiras desde a década de 1930.

O PNE/2014 estabeleceu 20 metas e 254 estratégias para o seu cumprimento durante o decênio 2014/2024. O Plano, assim como a LDB, reitera a importância de cooperação entre as esferas federal, estaduais e municipais na adoção de medidas governamentais para o alcance dessas metas, que perseguem a melhoria do ensino, sobretudo, do ensino público.

As metas 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 tratam diretamente da elevação dos percentuais de matriculados nos cursos de nível superior, ampliação da qualidade desses cursos, valorização profissional, planos de carreira e Lei Nacional do Piso Salarial. Porém, as de maior relevância para esta pesquisa estão relacionadas às metas 14, 15 e 16.

Meta 14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

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 (Brasil, 2014).

Embora haja metas que proponham a elevação da oferta de matrículas na graduação e pós-graduação de professores, a atuação docente sem formação adequada ainda faz parte da realidade brasileira, algo que lamentavelmente está

pautado na própria legislação, que por meio de várias brechas legais, permite que em regiões de difícil acesso, onde não há professores com habilitação adequada, possa-se lecionar sem a devida formação inicial ou habilitação, a fim de que o ensino escolar não deixe de ser assegurado aos estudantes. É claro que, com estas palavras, não pretendemos aqui fazer juízo de valor, mas sim, discutir os avanços ou estagnações que vêm ocorrendo nesse cenário.

As mudanças estabelecidas pelas reformas nas diretrizes para a formação de professores<sup>17</sup>, relativas às práticas institucionais e curriculares, têm contribuído para superar essa defasagem, incentivando os docentes que já estão em exercício a buscarem habilitação e aperfeiçoamento profissional, no entanto, ainda é grande o número de professores no Brasil que atuam sem formação adequada ou mesmo sem nenhuma formação em nível superior.

Dados do Censo da Educação do ano de 2016 (Brasil; INEP, 2016) evidenciaram que dos mais de 2 milhões de professores, 480 mil possuíam apenas ensino médio, e acima de 6 mil apenas ensino fundamental, 95 mil com curso superior sem licenciatura e pouco mais de 1 milhão e 600 mil apresentando formação em licenciatura, sendo que parte deles não atua na área. Para superar essa complexa realidade, em 2017 o Ministro da Educação, à época, Mendonça Filho, lançou o Programa de Residência Pedagógica<sup>18</sup>, com o objetivo de aprimorar a formação de professores no Brasil.

Outro programa importante quanto à formação de docentes é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>19</sup>, fomentando o

---

<sup>17</sup> Mediante o Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. A partir daquele período, então, tornou-se nítido um ordenamento legal para tratar da formação inicial e continuada de professores. No mesmo ano, como estratégia que assegurasse o desenvolvimento das políticas de formação, foi criado o PAFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O documento foi mais tarde revogado e substituído pelo Decreto nº. 8.752, de 2016.

<sup>18</sup> Vale salientar que nessa mesma época em que o Residência Pedagógica foi lançada, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, passou por uma série de mudanças que configuraram um retrocesso para a educação, como cortes de bolsas e redução da duração do programa.

<sup>19</sup> Criado em 2007 e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid atua no estímulo à docência entre estudantes de graduação e na valorização do magistério. Em 2009, por meio do Decreto nº. 6.755/2009, foi introduzido como política de Estado relacionado à formação de professores em todo o Brasil, promovendo cursos de licenciatura e segunda licenciatura para os docentes em atuação na rede pública de ensino que ainda não possuíssem formação ou atuassem em área diferente de sua formação.

aperfeiçoamento à formação de professores e a qualidade da educação pública, a partir da inserção de alunos dos cursos de licenciatura em contato com a educação básica, aproximando teoria e prática. Também propicia a formação de professores em exercício da rede pública que realizam o acompanhamento das atividades dos bolsistas nas turmas da educação básica e participam das formações promovidas pelas universidades, e das instituições superiores, aproximando-as com o universo escolar, que busca antecipar o contato dos alunos dos cursos de licenciatura de instituições públicas com a realidade da educação básica, estabelecendo essas ações mediante convênios entre as instituições formadoras e redes de ensino.

De acordo com o resumo técnico do censo da educação básica do ano de 2020 (Brasil; INEP, 2021), já se começa a serem apresentados avanços significativos, com a elevação em nível de graduação em todas as etapas da educação básica. Dos 753 mil docentes cadastrados nos anos finais no ano de 2020, 91,8% possuem nível superior, um aumento de 6,6% de professores com formação superior em licenciatura em relação ao ano de 2016. Os números também são positivos no que diz respeito ao quantitativo de professores com pós-graduação, um crescimento de 8,8% entre 2016 e 2020. Tais resultados são atribuídos às metas do atual PNE, que preveem o incremento desses indicadores.

No entanto, precisamos compreender que políticas públicas de investimentos na educação e formações permanentes voltadas para uma análise da própria prática não se constituem como iniciativa meramente do Estado, mas são construídas:

[...] através de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e professores, que nos últimos anos vêm buscando reinventar, a partir de estudos, pesquisas e práticas institucionais, uma maneira mais pertinente de formar continuamente os professores (Araújo, Araújo, Silva, 2015, p. 60).

Não se promove formação, seja inicial ou permanente, sem que haja investimentos financeiros em políticas educacionais. Porém, no que tange ao tema, Saviani (2016) destaca que durante o período de tramitação do PNE no Senado, o termo “financiamento público da educação pública” foi substituído por “financiamento público da educação”, ampliando a possibilidade de aplicação dos recursos públicos na esfera privada. Sharoma e Evangelista (2015) manifestam que a mudança do conceito de “sistema público de ensino” para “sistema de ensino”, alteração

aparentemente sutil, oferece potenciais condições para a transferência de recursos públicos para instituições privadas.

Daniel Cara (2019), discute sobre os campos do direito à educação<sup>20</sup> e do direito à aprendizagem<sup>21</sup>, afirmando que este último, defendido veementemente pelos que ele define como sendo “reformadores da razão mercantil”, compreende que reduzir o direito à educação ao direito à aprendizagem se apresenta como uma estratégia (des) mascarada pela disputa da fatia do financiamento público em instituições privadas de ensino, deixando a formação integral das pessoas aquém do que realmente deveria ser, uma vez que esta, conforme a concepção de Freire (2005), deve constituir-se como uma educação apta a capacitar os sujeitos a realizarem uma leitura de mundo, fundamental em sua emancipação.

A elaboração do último PNE 2014/2024 estabeleceu prazo de um ano para que os entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios – pudessem elaborar seus respectivos planos de educação, a partir de 26 de junho de 2014, data de sua promulgação. Saviani (2016) também considera o prazo estipulado inadequado, pelo comprometimento da participação da sociedade nas discussões necessárias à sua elaboração, pela ausência de estudos que justifiquem as metas estipuladas, dentre outros motivos.

Com o intento de respeitar o prazo estabelecido, o município, sob força da Lei nº. 2.233/2015, aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Iguatu – CE<sup>22</sup>, na gestão do então prefeito Aderilo Antunes Alcântara Filho, que esteve à frente do Poder Executivo municipal entre os anos de 2013 a 2016. Tendo em vista que as vigências dos planos são decenais, o referido documento legal permanecerá válido até 2025. Seguindo o Plano Nacional, o PME estabeleceu 20 metas e dispõe de 186

---

<sup>20</sup>De acordo com Cara (2019), o Manifesto dos Pioneiros, liderado por Anísio Teixeira é o precursor da defesa do campo do direito à educação. Na atualidade, quem melhor exerce essa função é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criada em 1999. Embora seja um campo diverso, existem seis pontos consensuais entre seus defensores: 1. Defesa da educação universal, pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada; 2. Oferta da educação sendo dever do Estado; 3. Formação humana integral como finalidade da educação; 4. Financiamento das políticas públicas com recursos destinados exclusivamente para escolas públicas; 5. Valorização dos profissionais da educação; 6. Gestão democrática da educação.

<sup>21</sup> Defendido pelo setor privado de educação, organismos internacionais, bancos e grupos empresariais reivindicam o direito à aprendizagem como a solução para os problemas educacionais.

<sup>22</sup> A Lei nº. 2.233/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Iguatu – CE, não se encontra disponível no site da Câmara Municipal, assim como o próprio plano. Também não foi encontrado no site da Prefeitura e nem no da Secretaria Municipal de Educação, e foi somente disponibilizado para esta pesquisa mediante ofício enviado àquela Secretaria.

estratégias: “As metas são estruturantes e passíveis de serem acompanhadas pela sociedade, e as estratégias são procedimentos para que União, Estados e Municípios, em colaboração, se organizem para atingir as metas” (Iguatu, 2015, p. 13).

A pactuação entre os entes federados não nos deixa dúvidas quanto à responsabilização na execução das estratégias indispensáveis para o alcance de cada meta estabelecida nos respectivos Planos de Educação.

Em análise geral do Plano Municipal de Educação do Município de Iguatu, fica perceptível a existência de uma disparidade entre as estratégias propostas para o alcance das metas. As metas com um maior quantitativo de estratégias são as 7 e 20, ambas com vinte e duas estratégias traçadas, respectivamente tratando de aprendizado adequado na idade certa e financiamento na educação. A meta com menor número de estratégias é a 17, que trata de valorização do professor, com apenas três estratégias, acompanhando o Plano Nacional de Educação, que também tem a meta da valorização dos profissionais do magistério com o menor número de estratégias, a saber, apenas quatro.

Nesse caminho, Saviani (2016) entende que a pequena quantidade de estratégias na meta 17 é um sintoma negativo das políticas de educação nos tempos atuais, deixando a valorização profissional em segundo plano. Nesse sentido, o autor faz a seguinte reflexão:

Embora a questão quantitativa não seja critério suficiente para se aquilatar a importância atribuída às metas, não deixa de ser sintomático que a meta relativa à avaliação por resultados, sem dúvida o carro-chefe das políticas de educação na atualidade tanto no âmbito mundial como nacional, tenha sido aquinhoadada com uma quantidade de estratégias disparadamente maior, enquanto a valorização dos profissionais da educação que, apesar de alardeada tem sido sempre secundarizada e postergada, corresponda à meta com o menor número de estratégias voltadas à sua consecução. (Saviani, 2016, p. 326).

No que concerne às metas 15 e 16, que tratam da formação de professores, formação continuada e pós-graduação docentes, respectivamente, foram estabelecidas cinco e seis estratégias.

A meta 15, que trata da formação de professores no âmbito municipal, prevê cinco estratégias:

Meta 15. Divulgar política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegure a todos os professores e as professoras da educação básica, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias: **1 Formação continuada. Fortalecer e implementar** a política pública de formação continuada, através de parcerias com as instituições de Ensino Superior inclusive em serviço, para docentes de acordo com a necessidade. **2 Iniciação à docência. Formar** parceria com as Instituições de Ensino Superior através do programa de iniciação à docência (PIBID) para 30% das escolas. **3 Qualificação** Expandir a oferta de cursos de formação complementar para os docentes, conforme sua área de atuação e formação, assim como também buscar parcerias com as instituições que possam sediar cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela Plataforma Freire. **4 Plataforma eletrônica.** Fomentar junto aos professores o acesso a plataforma eletrônica, divulgando a oferta e as matrículas em curso de formação inicial, pós-graduação e extensão, a fim de aprimorar a formação dos profissionais da educação. **5 Grupo de estudos. Organizar** grupos de estudo, em parceria com os cursos de formação inicial e continuada das Instituições de Ensino Superior, com os profissionais da educação para a formação de núcleos educacionais, a fim de fomentar a discussão sobre o processo pedagógico, as condições necessárias para produção de materiais pedagógicos e tecnologias educacionais (Iguatu, 2015)

De acordo com a Relatório de Monitoramento 2018 do PME, a única estratégia que ainda não havia sido implementada consistia na organização de grupos de estudo (estratégia 5), e as demais já vinham sendo implementadas parcialmente. Vejamos agora a situação dessa meta, conforme disponível na plataforma PNE em Movimento (Figura 3).

**Figura 3 – Relatório nota técnica de 2018 – Meta 15 do Plano Nacional de Educação (print de tela)**



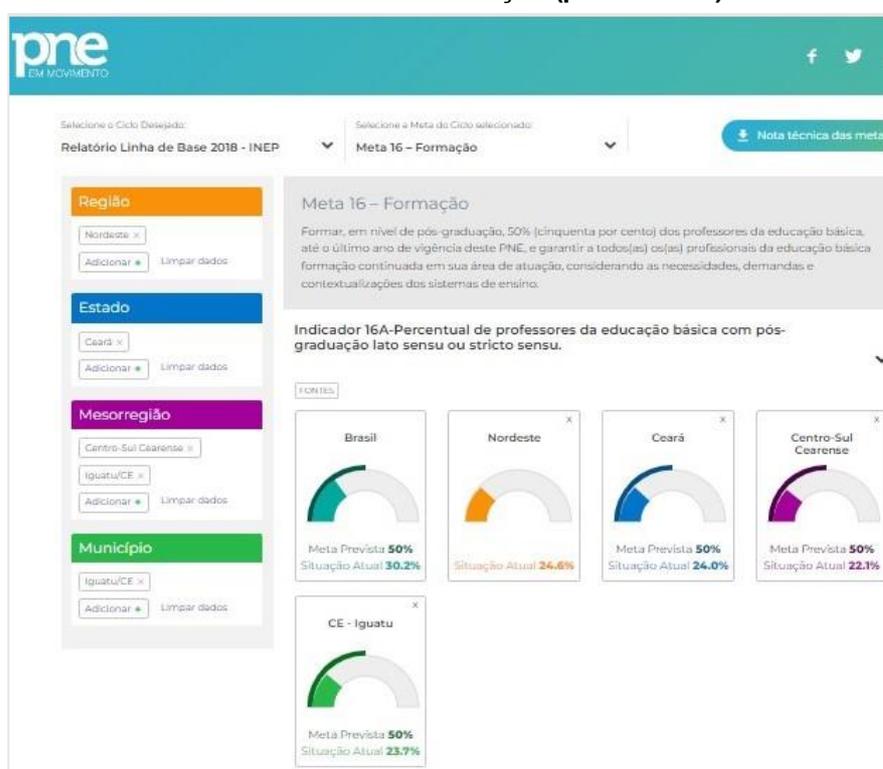
Fonte: Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>.

No que concerne à meta 16, que trata da pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, o percentual não alcançava 25% em 2018, considerando que o ingresso em cursos de mestrado e doutorado não são tão acessíveis quanto nos cursos de

especialização, estes amplamente difundidos, principalmente pelas instituições privadas de ensino superior. Nesse campo, os programas de mestrado e doutorado profissionais têm contribuído para a expansão da pós-graduação no Brasil.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) exerce papel de fundamental importância na formação permanente de professores, com a concessão do título de mestre para docentes de História da educação básica brasileira<sup>23</sup> (Figura 4).

**Figura 4 – Relatório nota técnica de 2018 – Meta 16 do Plano Nacional de Educação (print de tela)**



Fonte: Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>.

Mesmo diante da expansão de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, percebemos que as dificuldades em ingressar, cursar e concluir um curso de mestrado e/ou doutorado, principalmente, são muito grandes. Diversos são os fatores que dificultam que os professores do município de Iguatu deem prosseguimento em suas carreiras com formações permanentes, posteriores a sua formação inicial:

<sup>23</sup> Entre os anos de 2014 a 2021, o mestrado em rede ProfHistória teve 2.107 discentes matriculados, dos quais 184 chegaram a abandonar. Para saber mais acesse: (ProfHistória, [2021]). Professores com curso superior de licenciatura e em exercício na disciplina de História em qualquer ano da educação básica podem pleitear uma vaga, sendo o objetivo do programa melhorar a qualidade do ensino de História e do exercício docente na educação básica.

distância de centros que ofertam esse tipo de curso, custos financeiros com deslocamento, estada, um plano de cargos e carreira que possibilite um crescimento horizontal e vertical, e a questão salarial não ser atrativa, devido aos baixos percentuais pagos por titulação<sup>24</sup>, além de conciliar as atividades acadêmicas com o exercício da profissão.

Vale salientar que os resultados do monitoramento dessas metas e estratégias não se encontram amplamente divulgadas e à disposição para consulta pública, tanto que no PNE em Movimento (Brasil, [2022]), plataforma na qual os municípios alimentam as informações sobre o andamento dos planos, só encontramos registradas as informações referentes ao município de Iguatu do ano de 2018.

Com base em documentações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, durante entrevista dada por um dos gestores e visitas à instituição durante a realização da pesquisa de campo, construímos a Tabela 5, em que se apresentam mais detalhes sobre o acompanhamento dessas duas metas. Vejamos:

**Tabela 5 – Resumo das metas 15 e 16 do PME de Iguatu – CE**

<b>*Descrição dos indicadores<sup>25</sup></b>				
<b>Ano</b>	<b>Indicador</b>	<b>Meta Alcançada no Período</b>	<b>Meta Prevista até o fim da vigência do Plano (2025)</b>	<b>Fonte do Indicador</b>
<b>2017</b>	Indicador 15	46,1%	100%	SME
<b>2017</b>	Indicador 16 A	32,9%	50%	SME
<b>2018</b>	Indicador 15	47,7%	100%	PNE EM MOVIMENTO
<b>2018</b>	Indicador 16 A	23,7%	50%	PNE EM MOVIMENTO
<b>2020/2021</b>	Indicador 15 C	88%	100%	SME
<b>2020/2021</b>	Indicador 16 A	40%	50%	SME

Fonte: Elaborada pela autora. Documentos internos da Secretaria Municipal da Educação, cedidos para consulta desta pesquisa. Não publicado.

Consideremos que o Plano Municipal não associa esses indicadores às áreas de conhecimento ou componentes curriculares e sim pelas etapas da educação

<sup>24</sup>O adicional de incentivo à formação para professores especialistas no município de Iguatu – CE é de 10%; para mestres, é de 15%; e para doutores, 30%, não cumulativos entre si.

<sup>25</sup> Indicador 15: Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica.

Indicador 15 C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Indicador 16 A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>.

básica, portanto, essas informações incluem todos os docentes de todas as áreas, e não apenas os sujeitos diretamente envolvidos desta pesquisa.

#### 2.4.1 Monitoramento e avaliação do Plano Municipal

O art. 5º do Plano Nacional de Educação (PNE) 2004/2014 define que sua execução seja monitorada continuamente e a avaliação ocorra periodicamente por meio de ações coordenadas com apoio e participação dos entes federados, pois as informações mobilizadas permitem uma rápida identificação situacional e de suas fragilidades. Esse acompanhamento torna possível que as políticas educacionais ganhem novos rumos, pois auxiliam ao poder público na realização de ajustes, identificação das lacunas e revisões quanto a sua efetivação.

Nesse momento, é importante fazermos uma rápida distinção entre avaliação e monitoramento. Para Malcones (2012), avaliação consiste num exame realizado com profundidade, produzindo complexas informações que poderão ou não ser consideradas para as tomadas de decisões. Antero (2008) compara avaliar com um retrato de uma situação passada, não sendo, portanto, necessariamente uma situação da realidade do presente. Para esse mesmo autor, o monitoramento:

[...] busca detectar as dificuldades que ocorrem durante a programação para corrigi-las oportunamente. O monitoramento fundamenta-se principalmente nos dados da implementação, detecta os desvios quando comparados ao plano para, oportunamente, definir ações corretivas para se manter em curso o objetivo da ação ou até mesmo decidir sobre a revisão do planejamento do programa ou projeto (Antero, 2008, p. 806).

De acordo com Dourado, Grossi Júnior e Furtado (2016), embora monitorar e avaliar sejam etapas distintas, fazem parte de um mesmo processo e não se realizam de forma isolada, ou seja, ambos são ações complementares.

A avaliação do PNE está prevista na própria lei que o instituiu, Lei nº. 13.005/2014, em seu artigo 6º, por meio da realização de conferências nacionais organizadas pelo Fórum Nacional de Educação, as quais, além de avaliar a execução do Plano, devem subsidiar sua elaboração para o decênio vindouro. Também estabelece a quantidade (2 conferências) e o período de realização (intervalo de até 4 anos), a serem realizados até o final do decênio.

Para auxiliar o processo de monitoramento e avaliação dos planos subnacionais, em 2016 o MEC lança o *Caderno de Orientações para Monitoramento*

e *Avaliação dos Planos Municipais de Educação* (Brasil, 2016). De acordo com esse documento, é necessário que a equipe técnica<sup>26</sup> encaminhe as informações na ficha de monitoramento à comissão coordenadora<sup>27</sup> a fim de que esta proponha debates, estudos e reuniões para emissão de relatório anual sobre a evolução das metas traçadas.

A comissão coordenadora, apoiada pela equipe técnica, deverá recolher as análises e as impressões manifestadas durante a divulgação dos Relatórios Anuais de Monitoramento, enviando, a cada ano, a sistematização dessas contribuições a todas as instituições envolvidas no processo (Brasil, 2016, p. 10).

Os municípios são responsáveis por montar a comissão e/ou equipe técnica, com função de colher e instrumentalizar os dados relativos ao monitoramento contínuo e avaliações periódicas dos PMEs. Quando se trata do monitoramento dos planos municipais, estes devem ser acompanhados pelos Fóruns Municipais de Educação, espaço importante de participação social para formulação e acompanhamento das políticas locais de educação. Nesse sentido, compreendemos a importância da divulgação dos dados e a participação social na construção dessa significativa política de educação municipal.

Anualmente, os municípios têm de realizar os Relatórios Anuais de monitoramento, que vão servir de base para as avaliações periódicas, que poderão ocorrer bienalmente, trienalmente ou quadrienalmente, de acordo com o período escolhido durante a elaboração do plano. No entanto, o período estabelecido para realização da avaliação do Plano no município de Iguatu é a cada quatro anos.

Na plataforma online intitulada PNE em Movimento (Brasil, [2022])<sup>28</sup>, a população civil encontra disponíveis todas as informações referentes ao Plano Nacional e aos subnacionais, podendo fazer a consulta de todas as ações realizadas pelo seu município de origem, inclusive os relatórios de monitoramento e avaliação dos planos, adesões, agenda de trabalho das Comissões, entre outras informações.

No dia 5 de abril de 2016, a Secretaria de Educação do município de Iguatu realizou adesão voluntária para o recebimento de assistência técnica para

---

<sup>26</sup> Instituída por meio da Portaria municipal nº. 001/2017, restaurada pelas Portarias nºs. 014/2018 e 10/2023. O único membro dessa comissão que permaneceu em todas essas 3 portarias é Carlos Vieira de Souza.

<sup>27</sup> Instituída por meio da Portaria municipal nº. 002/2017, restaurada pelas Portarias nºs. 015/2018; 11/2023; 15/2023; 21/2023.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2022.

monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação, ofertada pelo MEC, com base na metodologia descrita no *Caderno de Orientações* (Brasil, 2016). Além disso, teve que se responsabilizar por: I. Mobilizar as instituições responsáveis pelo monitoramento e avaliação do plano; II. Possibilitar a participação da comissão nas formações ofertadas pelo MEC; III. Dispor-se a fornecer informações sobre o monitoramento e avaliação para serem divulgados no portal PNE em Movimento; IV. Indicar um técnico da SME responsável por realizar interlocução com o avaliador do MEC.

Com relação aos relatórios de monitoramento e avaliação, constam apenas um relatório do ano de 2018, período compreendido entre o mês de dezembro de 2017 a novembro de 2018, e nenhuma avaliação disponível na plataforma. De acordo com o *Caderno de Orientações* (Brasil, 2016, p. 12),

Não se pode deixar para o final de dez anos a constatação de que as metas não foram alcançadas, negligenciando direitos constitucionalmente consagrados e a possibilidade de desenvolvimento dos cidadãos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os resultados obtidos nos planos subnacionais impactam diretamente os resultados alcançados no cumprimento das metas do PNE.

Para que isso aconteça, é necessário que os municípios invistam tempo e recursos financeiros em seus próprios planejamentos educacionais. Podemos definir planejamento como ato racional de pensar, definir e organizar como as atividades serão realizadas, portanto, trata-se de uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de ações e para o sucesso daquilo que se objetiva alcançar. Luckesi (1992, p. 121) entende planejamento como sendo “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. No entanto, este deve ocorrer levando em consideração a coletividade para que ele também seja participativo.

Daniel Cara (2019) corrobora nossa compreensão de que o PNE é tratado como a agenda das agendas pelos governos, ao fazer uma comparação entre o PNE 1 (Lei nº. 10.172/2001), o PNE 2 (Lei nº. 13.005/2014) e as políticas de governo da União, concluindo que no PNE 2, ora em vigência, aparecem dez inovações ou demandas, tanto nas metas e estratégias quanto no texto da lei, abaixo elencadas pelo autor:

- 1) Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- 2) Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CAQ);
- 3) Equiparação média salarial dos professores em relação aos demais profissionais com escolaridade equivalente (graduação);

- 4) Estabelecimento de meta de investimento público equivalente a 10% do PIB em educação pública e em parcerias público-privadas;
- 5) Lei de Gestão Democrática em todos os sistemas de ensino;
- 6) Lei de Responsabilidade Educacional;
- 7) Sistema de controle social do Plano Nacional de Educação baseado no Fórum Nacional de Educação e nas Conferências Nacionais de Educação;
- 8) Sistema federativo do plano (estabelecimento dos planos estaduais, distrital e municipais articulados com o PNE);
- 9) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
- 10) Sistema Nacional de Educação (SNE) e mecanismos interfederativos (Cara, 2019, p. 19-20).

Para melhor compreensão de sua tese, Cara (2019, p. 121, 122, 152) elabora três quadros relacionados a essas inovações e demandas. Quadro 3 – Temas agendados por campo; Quadro 4 – Metas prioritizadas por campo; Quadro 5 – Tendência de cumprimento dos temas agendados. Tomamos a liberdade de fazer uma junção deles para apresentar brevemente um pouco de suas interpretações (Quadro 2).

**Quadro 2 – Inovações e demandas na educação**

<b>CAMPOS:</b>			
<b>INOVAÇÕES E DEMANDAS DO PNE (TEMAS AGENDADOS)</b>	<b>DIREITO À APRENDIZAGEM (DA) OU DIREITO À EDUCAÇÃO (DE)</b>	<b>TENDÊNCIA DE CUMPRIMENTO DOS TEMAS AGENDADOS</b>	<b>METAS PRIORITÁRIAS POR CAMPO</b>
<b>1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>	DA	PROGRESSIVA	Direito à aprendizagem 5, 6, 7, 19
<b>2. Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CAQ)</b>	DE	REGRESSIVA	
<b>3. Equiparação da média salarial dos professores em relação aos demais profissionais com escolaridade equivalente (graduação)</b>	DE	REGRESSIVA	
<b>4. Estabelecimento de meta de investimento público equivalente a 10% do PIB em educação pública e em parcerias público-privadas</b>	DE	REGRESSIVA Obs.: A EC 95/2016 inviabiliza a Meta para o PNE atual e para o próximo.	
<b>5. Lei de Gestão Democrática em todos os sistemas de ensino</b>	DE	AGENDA IGNORADA	
<b>6. Lei de Responsabilidade Educacional</b>	DA/DE	INDEFINIDA	Direito à educação

<b>7. Sistema de controle social do Plano Nacional de Educação baseado no Fórum Nacional de Educação e nas Conferências Nacionais de Educação</b>	DE	REGRESSIVA	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
<b>8. Sistema federativo do plano (estabelecimento dos planos estaduais, distrital e municipais articulados com o PNE)</b>	DE	AGENDA IGNORADA	
<b>9. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</b>	DE	REGRESSIVA	
<b>10. Sistema Nacional de Educação (SNE) e mecanismos interfederativos</b>	DE	INDEFINIDA	

Fonte: Cara (2019), adaptado pela autora, 2024.

Quando se dividem os temas elencados acima por campo, a BNCC (1) aparece no campo do direito à aprendizagem, e oito desses temas pertencem de forma exclusiva ao campo do direito à educação (2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10). A Lei de Responsabilidade Educacional (6), por seu turno, possui duas concepções em disputa.

Igualmente aos temas, as metas do PNE também foram organizadas por prioridade de cada campo. Nesse sentido, as metas 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 12, 14, 15, 16, 17, 18 e 20 são metas prioritárias de defensores do campo do direito à educação, as metas 5 e 7<sup>29</sup> são prioritárias dos defensores do campo do direito à aprendizagem. As metas 6 e 19 aparecem concorrendo nos dois campos.

No que diz respeito às tendências de cumprimento dos temas agendados, Cara (2019) as classifica como progressiva (se encontra mais perto de ser cumprida); regressiva (contrário da progressiva), indefinida (impossível de apontar uma tendência) e ignorado (tema desconsiderado). A BNCC aparece como sendo o único tema com tendência progressiva, ou seja, que de fato vem se cumprindo. Vale aqui salientar que durante a elaboração desta tese, a base encontrava-se homologada e não implementada. Atualmente o cenário é outro, o novo redesenho curricular já está

<sup>29</sup> Meta 5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Meta 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (PNE 2014/2024 – Brasil, 2014).

concretizado em todos os níveis de ensino da educação básica, inclusive o Novo Ensino Médio vem sendo implementado desde o ano de 2022 nas escolas brasileiras.

A inviabilização das políticas educacionais estão atribuídas aos cortes orçamentários dos três últimos governos, Dilma Rousseff (exerceu o cargo de 2011 até seu afastamento por meio do golpe em 2016), Michel Temer (empossado após o golpe de Dilma Rousseff, governou até o final de 2018) e o catastrófico governo Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022) que, de acordo com o nosso balanço, a partir dos dados das supressões de verbas na educação, fechamento de escolas, perseguição a professores em nome de uma “ideologia de gênero”<sup>30</sup>, pode ser considerado o responsável pela maior contenção de receitas nos Ministérios da Educação e Ministério da Ciência e Tecnologia, alcançando as marcas de 20% e 44% respectivamente, de acordo com o Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB)<sup>31</sup> (Luz, 2022). Outro fator está atrelado à priorização de uma agenda que beneficia o campo do direito à aprendizagem focado nos aspectos relativos a um currículo pouco oneroso e apoiado pelo *lobby* do segmento da educação.

Além disso, a base colabora para o controle da disputa pelo fundo público, orientando como e quanto gastar a partir do desempenho nas avaliações em larga escala. Portanto, o PNE começa sua trajetória de secundarizado pela União, a principal responsável por liderar a execução do plano, e com apenas uma de suas (ínfimas) partes avançando: a questão curricular (Cara, 2019, p. 154).

Diante do exposto, podemos perceber algumas das fragilidades quanto ao cumprimento da lei, metas e estratégias definidas no Plano Municipal de Educação de Iguatu, a começar considerando os entraves do PNE, que sem sombra de dúvidas respingam no (des)cumprimento dos planos estaduais e municipais.

Outro ponto a ser considerado está relacionado à quase inexistência e ineficiência de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, como podemos detectar na plataforma de acompanhamento dos planos nacional e subnacionais. Conseqüentemente, essa dificuldade em monitorar o Plano de Educação impedem as tomadas de decisões e o redirecionamento das estratégias traçadas inicialmente.

---

<sup>30</sup> Setores mais conservadores da sociedade se utilizam do termo como algo pejorativo, pois são contrários à discussão das questões de gênero e assuntos relacionados à sexualidade nas escolas, o que atentaria, na ótica desses grupos, contra os valores familiares tradicionais.

<sup>31</sup> O Observatório Legislativo Brasileiro é um importante centro de pesquisa e ensino de Pós-Graduação em Ciência Política e Sociologia. Tem sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (OLB, 2023).

## 2.5 Saberes docentes e suas variantes

Os saberes necessários para a atuação docente são múltiplos, e interseccionados por diversos fatores, por isso, não podemos correr o risco de cometermos o erro de determinar qual saber é mais ou menos importante. Por isso, pretendemos discutir a relevância desses saberes como um todo para as práticas de ensino, sobretudo o ensino de História.

Tardif (2014) faz importantes apontamentos e reflexões sobre o que um professor necessita mobilizar para atender aos objetivos do ensino. Esse autor discute os conceitos que servem de base para o ofício de ser professor, ou seja, os saberes docentes necessários para a formação profissional, saberes esses que não ocorrem desvinculados das relações sociais desses profissionais. Defende que o saber dos professores é socialmente constituído e partilhado por agentes de um grupo com formação em comum e que o professor não define sozinho seu próprio saber profissional, sendo ele fruto de negociações com diversos grupos. Também é social, por lidar diretamente com sujeitos, os alunos:

Ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educa-los e instruí-los. Ensinar é agir com os outros seres humanos; é saber como agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor etc. (Tardif, 2014, p. 13).

Essa relação produz conhecimento, oriundo da reciprocidade contida nas negociações entre o professor e a turma.

A formação em exercício, ou seja, ao longo da atuação profissional, adquire maior importância pois, “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência” (Tardif, 2014). Portanto, esses saberes articulados com uma boa e progressiva formação permanente são fundamentais para que haja eficácia e impactos positivos nas práticas desses professores, mesmo porque as mudanças sociais exigem mudanças no saber ensinar.

Em harmonia com esses pressupostos, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), preconiza em seu art. 7º que a formação permanente possua:

[...] Duração prolongada da formação – adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor (Brasil, 2020).

A concepção reflexiva de formação de professores é percebida por Pimenta (2002, p. 31) como:

[...] uma política de valorização do conhecimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requerem permanente formação [...].

Dessa maneira, reafirmamos a compreensão discutida por vários autores ultimamente, que para além da formação acadêmica inicial, das discussões teóricas presentes nas epistemologias que são essenciais para o preparo dos futuros professores de História, é no contexto escolar que os conhecimentos (saberes) ligados ao ensino se consolidam, aprimoram-se e se ressignificam.

Pontuaremos a seguir reflexões de alguns autores sobre os saberes docentes essenciais de serem mobilizados pelos professores, dos quais destacamos: saberes disciplinares, ou dos conhecimentos específicos; saberes pedagógicos; saberes curriculares; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica; e saberes do aprender.

### 2.5.1 Dos saberes

Não podemos nos ater exclusivamente a um ou a outro saber isoladamente, pois um dos fatores que possivelmente distinguem a docência de outras profissões é justamente a interligação desses diversos saberes e variantes que ocorrem tanto interna quanto externamente à escola/sala de aula. Assim, discutiremos a seguir os saberes que dão existência à docência e permeiam a nossa prática.

**Os saberes disciplinares ou dos conhecimentos** – Tardif (2014) é defensor de que o saber dos professores possui relação intimamente ligada ao trabalho que desenvolvem nas escolas em interação com seus pares e alunos. Isso

não anula ou torna menos importante a formação acadêmica dos professores, nem minimiza a importância de o professor lecionar a disciplina para a qual é formado. A fala desse autor valida tal conhecimento, ao afirmar que os saberes disciplinares elaborados pelas ciências, ofertados nas universidades em forma de disciplinas, “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua)” (Tardif, 2014, p. 38).

Os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos específicos dos quais, sem eles, os professores não poderiam ensinar bem. Para Gauthier (1998) e Tardif (2014), o saber disciplinar é equivalente aos conhecimentos das diversas áreas (matemática, história, artes, ciências sociais), produzidos por meio de pesquisas científicas. Sobre ele, Gauthier (1998, p. 29) destaca:

O professor não produz o saber disciplinar, mas para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, equivalentemente, não se pode algo cujo conteúdo não se domina.

Pimenta (1999) acredita que esses conhecimentos constituem um dos elementos na construção das identidades dos professores. Os conhecimentos específicos, na visão de Caimi (2015), são os saberes a ensinar, ou seja, o domínio dos conteúdos, pressuposto para ensinar História. Afirma que “todo professor de História, para poder ensinar, deve antes que nada, saber História” (Caimi, 2015, p. 112), e ainda acrescenta: “o conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada [...]” (Caimi, 2015, p. 113). Essa autora defende ser necessário que os docentes alcancem domínio complexo dos conteúdos a serem ensinados a fim de superar o esvaziamento de conhecimentos significativos nas escolas.

**Os saberes pedagógicos** – “Articulam-se com as ciências da educação” (Tardif, 2014, p. 37). Esses saberes estão para além dos conteúdos, do domínio de métodos e técnicas que possam vir a transmiti-los, pois é na prática docente que esses saberes são formalizados de modo concreto, por meio do confronto entre os conhecimentos sobre educação e sobre a pedagogia; e é na ação que esses saberes se reelaboram. Assim:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma construção absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (Pimenta, 1999, p. 27-28).

Imbernón (2011) pontua que o conhecimento pedagógico é a particularidade da atividade docente, pois é construído da relação teoria e prática ao longo da profissão.

Caimi (2015, p. 114) adota a nomenclatura “saberes para ensinar”, fazendo referência ao amplo domínio dos conhecimentos da ciência, substanciais “para que o professor possa ensinar”. Esse saber ocorre em interação com os saberes do conhecimento disciplinar, visto que

[...] a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes (Caimi, 2015, p. 115).

Por fim, no entendimento do professor como sendo um mobilizador de saberes, Fonseca (2003, p. 164) ressalta que este

[...] tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica.

**Os saberes curriculares** – Esses saberes correspondem aos programas escolares, ao conjunto de implicações do currículo nas instituições, seus objetivos, discursos, métodos, conteúdos, relacionados à forma como as instituições de ensino gerenciam os conhecimentos produzidos pelas ciências.

Embora os professores não produzam esses programas, uma vez que são elaborados por outros agentes, como os especialistas, ou pelo Estado, e ainda sofrem diversas interferências, a exemplo das editoras, até serem aprovados, Gauthier (1998) considera que os docentes devem conhecê-los, pois são por eles utilizados em seus planejamentos e avaliações. Em consonância com esse pensamento, Tardif (2014, p. 38) defende que “os professores devem também apropriar-se desses saberes que podemos chamar de curriculares”.

Fonseca (1996) e Caimi (2015) compartilham do pensamento de que o professor interpreta e reinterpreta o currículo, ou seja, distingue o que lhe é útil ou não no contexto em que está inserido. Portanto, os professores de História têm um

importante papel de mediação do chamado currículo prescrito, sendo a sala de aula o lugar oportuno para implantação e efetivação desse currículo, no entanto, enfatizando ser primordial sua aproximação com as realidades dos educandos. Dessa maneira, os currículos precisam acompanhar as mudanças no campo historiográfico, mostrando-nos que novas formas de pensar a didática da história são necessárias e possíveis. Uma história que coloque em evidência temáticas pouco presentes e mesmo ausentes nos currículos, prezando pela descontinuidade de uma história factual, tradicional, excludente, mas que valorize todos os sujeitos envolvidos nos processos históricos.

**Os saberes experienciais** – São “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p. 49-49). São os saberes edificados no cotidiano escolar, no exercício da docência, provenientes das experiências individuais e coletivas. É a habilidade de saber fazer.

Apesar de serem válidas, Gauthier (1998, p. 33) alerta: “um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar sua maneira de agir”. Pimenta (1999) comunga do pensamento de que não basta ter experiência, é preciso refletir sobre sua prática (Schön, 2000). Defendemos que esse processo de reflexão sobre a prática deve ser incentivado e oportunizado constantemente, por meio dos cursos de formação pedagógica em exercício, promovidos pelas instituições competentes em parceria com as secretarias de educação.

**Os saberes da ação pedagógica** – Para Gauthier (1998), são os saberes experienciais tornados públicos, em função das pesquisas realizadas em sala de aula, tendo passado por um processo de sistematização, em que o saber que antes era privado passou a ser assimilado por outros professores. Aqui chamamos atenção para a importância da pesquisa na formação/atuação do professor, a ponto de Freire (1983) conceber que é por meio da pesquisa que o professor forma e se forma ao mesmo tempo, pensamento este acompanhado por outros pesquisadores que teorizam sobre o professor-pesquisador, como Stenhouse (1991), Zeichner (2001) e Elliot (2001).

A DCN nº. 02/2015 apresenta que, ao concluírem os cursos de formação inicial, os egressos devem estar aptos a realizarem pesquisas sobre os processos de ensinar e aprender, proporcionando conhecimentos sobre os estudantes, sua realidade sociocultural e sobre sua própria prática. Isso se harmoniza com o pensamento de Gauthier (1998, p. 34):

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

A pesquisa contribui para o aperfeiçoamento da prática dos docentes, do contrário, sua ausência promove uma lacuna que precisa ser preenchida, e caso não ocorra, os saberes docentes ficam prejudicados.

**Os saberes do aprender** – Os alunos não são meros expectadores do ensino, mas constituem parte importante nesse processo, portanto, é relevante conhecer “quem são os que aprendem”, suas estruturas de cognição nas situações de aprendizagens, visto que cada um aprende em ritmos e sob estímulos diferenciados. Para Caimi (2015, p. 118), “o conhecimento não é mobilizado espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por todas as pessoas que se encontram em situação de aprendizagem”.

A mesma autora destaca uma série de funções atribuídas aos professores de História para possibilitar as aprendizagens dos educandos, a saber:

[...] analisar em profundidade as possibilidades e dificuldades que se apresentam nos processos de construção do conhecimento histórico; reconhecer as representações e concepções prévias dos alunos que obstaculizam e/ou potencializam as possibilidades de aprender; assumir posição de professor investigador da própria prática; auxiliar os jovens a compreender que os acontecimentos do passado são interpretados, invariavelmente, no contexto de uma complexa rede de relações causais e motivacionais; contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, de modo que se apropriem de esquemas mentais de ordenamento temporal que lhes permita operar com relações de causa-efeito, multicausalidade, mudanças e continuidades, dentre outros; identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas; adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados; considerar os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a auxiliar os jovens a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas; colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente; compreender a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador.

Em nossa perspectiva, para que essas aprendizagens históricas ocorram de maneira significativa, faz-se necessário que sejam mobilizadas por profissionais com formação adequada para tal. Do contrário, temos apenas um ato de apostar na deficiência delas, pois não se ensina o que não se sabe.

Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (Caimi, 2006, p. 21).

Um dos princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, e com o qual comungamos integralmente, está recomendado na DCN 2015, e compreende a formação permanente como componente fundamental à profissionalização, guiada pelos diferentes saberes e nas experiências docentes, integrando-se ao cotidiano e ao projeto pedagógico das instituições de educação.

Nesse aspecto, Araújo, Araújo e Silva (2015) defendem que a formação permanente dos professores deva ocorrer tendo como base a concepção de formação humana, compreendendo-a como inacabada, relacionada com as realidades e em constante aperfeiçoamento. Advogam também que a prática educativa, nessa perspectiva, precisa possibilitar a humanização dos sujeitos, e essa humanização não deverá ser instituída pelas políticas públicas. Ressaltamos, para não deixar dúvidas: *esses sujeitos referem-se tanto aos alunos quanto aos docentes.*

### 2.5.2 Das variantes

Perante o contexto apresentado, compreendemos a multiplicidade e interdependência dos saberes necessários à ação docente, visto que estes se complementam e se (re)constroem constantemente, em todo o tempo de exercício do ofício de ser professor.

Gatti (2010) tem a percepção de que múltiplos fatores convergem para o desempenho atual dos professores nas redes de ensino. Assim, a autora destaca:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais

menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p. 1359).

Inúmeros fatores internos e externos interferem no trabalho do professor:

Externamente o trabalho do professor é impactado pelas políticas educacionais e curriculares, pelos agentes de governo, pelas demandas da sociedade em cada época, pelo mercado editorial de produção de materiais escolares e, até mesmo, pela tradição (Caimi, 2015, p. 116).

O trabalho docente também não pode ser analisado fora do tempo e espaço em que ocorre, sem considerar as experiências e ações individuais e coletivas dos sujeitos (Gasparello, 2013). Diante do que já discutimos até aqui, compreendemos que a atuação docente é mais complexa do que aparenta à primeira vista, pois não se limita à sala de aula, está para além dela, abarcando também “a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (Oliveira, 2004 *apud* Lima, 2011, p. 94).

Não podemos nos esquecer da precarização do trabalho docente, vivenciado por meio da desvalorização salarial, dos planos de cargos e carreira, inadequação/inexistência de infraestrutura das escolas, ausência de materiais pedagógicos e laboratórios, excessivas jornadas de trabalho, da violência que a cada dia ganha mais espaço dentro das instituições, e que por muitas vezes provoca adoecimento físico e mental desses profissionais, e a carência de formações permanentes. Nem por isso, os docentes deixam de exercer suas funções com responsabilidade, que é o que se espera de todo profissional, afinal:

[...] os professores dão muito de si: põem seu corpo, seus sentimentos e emoções na resolução das mais variadas e complexas situações, o que demonstra que, nesse contexto, são obrigados a mobilizar muito mais que o conhecimento de competências, técnicas ou procedimentos aprendidos durante sua formação inicial (Oliveira; Ribeiro, 2023, p. 37).

Mesmo com esse grande leque de interferências que impactam diretamente nas condições de trabalho, ensino e aprendizagens dentro das instituições escolares, existe uma prática recorrente no Brasil, não por acaso, de atribuir/ responsabilizar os professores pelos resultados negativos empreendidos por uma série de fatores, tornando-se rota de fuga para muitos gestores justificarem a ineficiência, por vezes inexistência, de políticas públicas neste campo.

## 2.6 Reflexão sobre a prática

Alguns dos problemas envolvendo a formação dos docentes consistem em muitas vezes ocorrer um distanciamento entre teoria e prática e também uma hierarquização de um saber docente sobre os demais.

Silva (2018, p. 12, 13) aponta:

Os saberes da experiência ocupam, portanto, um lugar fundamental em relação aos demais saberes, pois respondem de maneira imediata às necessidades da formação ao enfatizar que ensinar é mobilizar uma variedade de conhecimentos compostos, reinventando-os no trabalho, adaptando-os e transformando-os. A experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos são aplicados, mas é em si mesma um conhecimento do trabalho a respeito dos outros conhecimentos, que não apenas faz parte de um corpo de saberes, mas que estabelece lugar onde os saberes são amalgamados e reelaborados.

Também nos chama atenção para

[...] a secundarização dos conteúdos teóricos-científicos nos processos de formação docente, os quais, em grande medida e à revelia de sua intenção, têm reforçado a dicotomia entre teoria e prática no desenvolvimento do trabalho educativo (Silva, 2018, p. 13).

Diante do exposto, a autora propõe que lutemos contra o “recuo da teoria” na formação dos professores, por meio da consolidação de conhecimentos teóricos-didáticos que venham a colaborar com o aperfeiçoamento do ensino dos conteúdos escolares e pela construção de uma formação que fomente a unidade teórica/prática.

Na perspectiva de Matos *et al.* (2021, p. 121), os cursos de licenciaturas responsáveis pela formação de professores deixam lacunas nessa formação, sobretudo no campo didático, o que contribui para a insegurança no exercício da docência, pois os professores acabam “não adquirindo os saberes necessários para uma boa formação”. São defensores de que a formação docente

[...] é um processo inacabado que deve ser permanentemente aprimorado, por isso, os saberes adquiridos na formação inicial, os saberes da experiência, da academia e o saber profissional são fundamentais para a composição de uma prática mais significativa (Matos *et al.*, 2021.p. 121).

No entendimento de Pimenta e Lima (2010), a dissociação entre teoria e prática promove empobrecimento da ação docente nas escolas, portanto, os estágios supervisionados são fundamentais para evitar reducionismos e aproximar os alunos dos cursos de licenciaturas das realidades em que atuarão. Sendo assim, pensar a formação como continuidade da formação inicial é reconhecer seu caráter

autoformativos, em que os saberes são construídos e fortalecidos em confronto com a prática vivenciada nos contextos escolares e nos processos coletivos e colaborativos das trocas de experiências.

Não por acaso, Pimenta (1999) sugere que os docentes constantemente realizem reflexões sobre suas práticas. Nesse sentido, Matos *et al.* (2021, p. 122) dissertam que “é através da reflexão constante que se dá um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, uma formação voltada para a autonomia e emancipação de sujeitos que abrem caminhos, tornando possível essa ação reflexiva.

Não nos limitamos aqui ao sentido adjetivo<sup>32</sup> da palavra refletir, mas num contexto mais amplo de promoção de transformação de sua prática, por meio da problematização das ações, das condições em que ocorrem o ensino e de sua própria formação, ressignificando-os.

Pimenta e Lima (2010, p. 45) anunciam que “é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. Também é nesse contexto que a reflexão sobre a práxis deve emergir. No entendimento das autoras, não é sempre que os docentes têm clareza sobre os saberes que fundamentam suas ações pedagógicas, daí a importância de se investir nos “processos de reflexão nas e das ações pedagógicas” (Pimenta; Lima, 2010, p. 43).

---

<sup>32</sup>Para aprofundamento sobre o professor reflexivo, sugerimos a leitura de Pimenta (2005). Salientamos, contudo, que a concepção de professor reflexivo desta autora diverge do entendimento de professor reflexivo discutido no item 2.3 desta dissertação.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, discorreremos sobre os resultados obtidos na pesquisa de campo realizada com os docentes em atuação no componente curricular História, nas turmas de ensino fundamental II da rede municipal de ensino de Iguatu – CE, bem como na entrevista com a gestão municipal, no intuito de mobilizarmos as versões sobre a temática desta pesquisa. Com isso, buscamos evitar a reprodução da perspectiva de uma história única, como bem frisa Chimamanda Ngozi Adichie<sup>33</sup>: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. A nossa compreensão sobre determinado assunto é mais completa pela diversidade de narrativas sobre ele, portanto, para este estudo, não nos limitamos quanto à diversificação das fontes utilizadas.

#### 3.1 A formação docente em História na perspectiva dos professores

A participação dos docentes se deu de forma voluntária. Os participantes responderam a um questionário online composto de 18 questões, tanto objetivas como dissertativas. Para melhor entendimento e análise dos dados, as perguntas foram organizadas em 4 (quatro) sessões: Formação inicial e permanente; atuação profissional; conhecimento em História dos docentes; dificuldades que os professores têm enfrentado ao lecionar o componente curricular História. Contou com a participação de 26 dos 43 professores de História da rede pública municipal da cidade de Iguatu – CE (média de 60%) em regência de sala de aula no ano de 2023.

O link do questionário esteve disponível para ser alimentado entre os dias 20 de outubro e 22 de dezembro de 2023. Inicialmente, encaminhamos o link para os gestores escolares disponibilizarem aos docentes em suas respectivas instituições de ensino, no entanto, fez-se necessário a mobilização individual com cada professor.

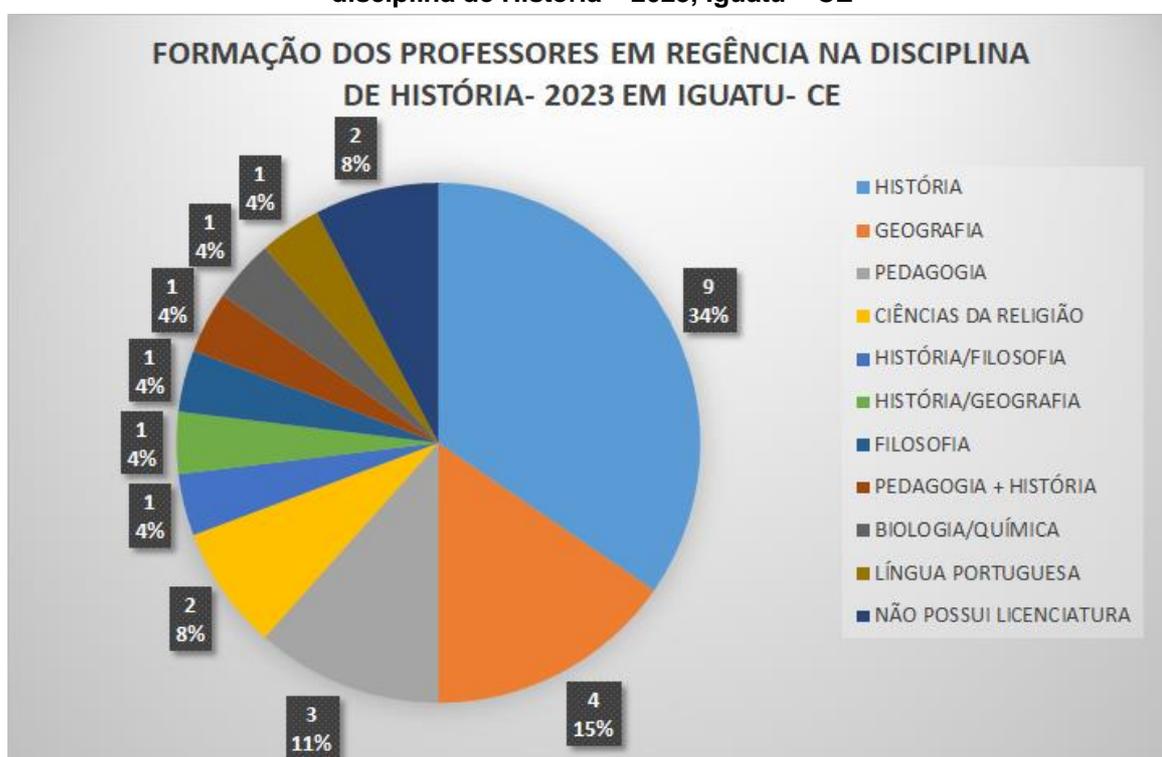
---

<sup>33</sup> Palestra completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 10 jun. 2022.

### 3.1.1 Formação inicial e permanente

Nessa parte inicial do questionário, apresentamos 7 (sete) questões, das quais 1 (uma) era subjetiva. Com relação ao nível de formação dos professores, constatamos que a maioria é de especialistas (73,1%), seguida de uma boa parcela apenas com a formação de nível superior (19,2%), apenas 1 professor com doutorado (3,8%) e 1 professor com curso superior em andamento (3,8%). Sobre a formação inicial, os docentes majoritariamente possuem formação em cursos de licenciatura, 24 docentes (92,3%), e 2 docentes não possuem licenciatura (8,7%).

**Gráfico 5 – Formação dos professores em regência na disciplina de História – 2023, Iguatu – CE**



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante de tais resultados, concluímos que 46% dos docentes possuem curso de licenciatura com formação para lecionar o componente curricular História, enquanto os demais não são graduados nesse componente. Destes, 19% possuem formação na área de Ciências Humanas e 27% têm formação em outras áreas<sup>34</sup>, além

<sup>34</sup> Os professores com formação em Ciências da Religião foram analisados como professores de outras áreas, considerando que na BNCC, Ensino Religioso constitui-se como uma área do conhecimento a parte da área de Ciências Humanas.

de 8% não possuem licenciatura. Assim, tais resultados demonstram a necessidade de políticas permanentes de formação docente.

Quando indagados sobre pós-graduação *latu sensu* de no mínimo 360 horas, 15,4% dos docentes afirmam não possuir esse curso. Dos que são especialistas, 65,4% dizem ter realizado sem apoio da Secretaria de Educação ou mantenedora, 11,5% realizaram com apoio total e 7,7% afirmam ter recebido apoio parcial.

Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado profissional ou acadêmico, 88,5% dos docentes não possuem esse curso, 7,7% realizaram sem apoio da Secretaria de Educação ou mantenedora e apenas 3,8% (1 docente) diz ter realizado com apoio parcial. Sobre a realização de doutorado profissional ou acadêmico, apenas 1 docente possui essa formação (3,8%).

Ao serem questionados sobre a frequência com que a Secretaria de Educação tem ofertado formações permanentes na área de atuação, 76,9% dos docentes dizem que não são ofertadas formações. 15,4% dizem ser ofertadas uma vez ao ano e 7,7% afirmam ser ofertadas 3 ou mais vezes ao ano. Interpelados sobre a contribuição dessas formações para suas práticas pedagógicas no ensino de História, 65,4% dizem não haver contribuição, contribui pouco, 23,1%, razoavelmente, 3,5%, contribui muito, 7,7%.

Finalizando essa primeira etapa do questionário, pedimos para que os docentes indicassem a quantidade de atividades formativas/cursos realizados durante o ano de 2023. Condensamos os resultados na Tabela 6, a seguir, para uma visão mais ampla e clara dessas informações.

**Tabela 6 – Atividades/cursos formativos realizados pelos professores de História do município de Iguatu – CE durante o ano de 2023**

Atividades formativas / cursos	Menos 20 horas	20 a menos de 180 horas	De 180 a menos de 360 horas
<b>Nenhuma</b>	<b>76,9%</b>	<b>57,7%</b>	<b>76,9%</b>
<b>Uma</b>	11,5%	26,9%	15,4%
<b>Duas</b>	3,9%		3,8%
<b>Três ou mais</b>	7,7%	15,4%	3,8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em face dessas informações, percebemos que a maioria dos docentes não realizou nenhuma atividade formativa/cursos nas diferentes cargas horárias durante

o ano de 2023. Isso causa preocupação, visto que necessitamos estar em constante aperfeiçoamento profissional, além de não podermos nos esquecer de que um terço dos professores em atuação na disciplina de História não tem formação na área.

### 3.1.2 Atuação profissional

Nessa segunda etapa do questionário, abordamos três questões objetivas quanto ao tempo de atuação docente, forma de contratação e quantidade de escolas em que atuam. A maioria dos professores está em atuação docente há mais de 16 anos (46,2%), enquanto os que estão em seu primeiro ano na docência é de apenas 7,7%; entre o terceiro e décimo quinto ano, são 46,1%. Podemos inferir que os professores em atuação no componente curricular História possuem alguns anos de experiência nessa profissão, carregam consigo vivências que lhes são únicas e as quais compartilham com seus pares.

Quanto à forma de contratação, 30,8% dos professores são submetidos às contratações temporárias, os demais foram admitidos mediante concurso público, sendo que pelo tempo de atuação, boa parte já adquiriu estabilidade. Esse dado demonstra a necessidade de concurso público para admissão de professores de História, sendo também justificado pelo dado que apresentamos acima, em que 21% dos professores que atualmente lecionam a disciplina não possuem formação adequada para tal.

A maioria dos docentes que fizeram parte desta pesquisa trabalha apenas em uma instituição (69,2%), e os demais (30,8%) ensinam em mais de uma escola. Estes últimos possivelmente são os professores com contrato temporário<sup>35</sup>, que no contexto da rede municipal local costumam ficar com aulas fragmentadas e têm as piores remunerações.

Conforme Oliveira e Ribeiro (2023), os docentes que trabalham em mais de um contexto costumam enfrentar certas dificuldades como a falta de conhecimento da realidade dos estudantes, pouca identificação com os colegas e instituições em que trabalham, dificuldades com a qualidade na elaboração de planejamentos,

---

<sup>35</sup> Druck (2012) aborda trabalho e precarização em suas discussões, classificando seis tipos de precarização do trabalho na passagem do século XX para o XXI, aos quais os trabalhadores vêm sendo submetidos, a saber: insegurança e saúde no trabalho; perda das identidades individuais e coletivas; fragilização da organização dos trabalhadores e a condenação e descarte do Direito do Trabalho. Essa precarização é claramente perceptível no contexto da educação pública brasileira.

realizações de atividades e correções de avaliações, e com sua própria formação, ficando sem tempo suficiente para aperfeiçoamento profissional e reflexão sobre suas práticas.

### 3.1.3 Conhecimento em História dos docentes

Essa parte do questionário foi composta por quatro questões, todas subjetivas. A partir dessas informações, pretendemos responder ao objetivo específico 1º desta pesquisa (Conhecer as formas de aquisição de conhecimento em História dos docentes) e levantar subsídios que nos ajudem a compreender o 2º objetivo (investigar as formas de aquisição de conhecimento em História dos docentes e as principais dificuldades que os professores têm enfrentado ao lecionar o componente curricular História).

Indagados sobre se eles se sentem preparados para lecionar o componente curricular História, concluímos a partir das justificativas apresentadas que a maioria dos professores se considera preparada. Apenas dois participantes admitem não estarem preparados. Declaram-se parcialmente preparados outros dois docentes. Observemos suas falas.

**Quadro 3 – O sentimento dos professores quanto à prática de lecionar História**

<b>VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA LECIONAR O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA? JUSTIFIQUE.</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>P1</b>	Não me sinto, pois não sou formado na área, mas busco sempre tirar dúvidas com os colegas formados na área.
<b>P2</b>	Sim. Tenho formação na área.
<b>P3</b>	Sim. Gosto da área e busco me atualizar. Tenho licenciatura em Pedagogia também, que me proporcionou conhecimento pedagógico que facilita conduzir o ensino às turmas.
<b>P4</b>	Sim. Nossa formação acadêmica é importante, a minha me ajudou muito a ter preparo, a especialização e os estudos pra planejar a aula.
<b>P5</b>	Sim. Pois é minha área de formação, na qual trabalho há quase 10 anos.
<b>P6</b>	Sim. Esforço-me para ministrar os conteúdos de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa.
<b>P7</b>	Sim.

<b>P8</b>	Não.
<b>P9</b>	Parcialmente, minha graduação é em Geografia.
<b>P10</b>	Sim. Além de Pedagogia, fiz Licenciatura em História.
<b>P11</b>	Sim, por ser uma disciplina [com] que me identifico bastante.
<b>P12</b>	Sim, pois considero que várias cadeiras do meu curso de Geografia dialogaram com História, além do mais, busquei me especializar no ensino tanto de Geografia como de História.
<b>P13</b>	Sim. Por conta de minha formação, minha experiência em sala de aula e meus estudos que realizo de forma individual.
<b>P14</b>	Sim.
<b>P15</b>	Sim.
<b>P16</b>	Sim, estudando e se preparando cada dia, para desenvolver qualquer atividade pedagógica.
<b>P17</b>	Não sou formada na área, mas procuro estudar e pesquisar muito para ministrar minhas aulas.
<b>P18</b>	Sim, estudando e se preparando cada dia, para desenvolver qualquer atividade pedagógica.
<b>P19</b>	Não totalmente, sempre precisamos estar atualizados, estudando, inovando e acompanhando as mudanças.
<b>P20</b>	Sim. Além de ter uma formação acadêmica. Gosto de estudar.
<b>P21</b>	Sim. Gosto do que faço e tento trabalhar com os alunos o mais didático possível.
<b>P22</b>	Sim, embora, não esteja sendo ofertada nenhuma formação pelo município, procuro me atualizar através de leitura e pesquisa.
<b>P23</b>	Sim. A minha formação em História foi muito bem-feita e acredito que domino o conteúdo.
<b>P24</b>	Sim. Com os anos, fui ganhando experiência e me aperfeiçoando, procurando novas formas de desenvolver as aulas para torná-las mais dinâmicas.
<b>P25</b>	São grandes os desafios devido à ausência de formações ofertadas, porém, me sinto preparada.
<b>P26</b>	Sim. Procuro estudar o conteúdo, buscar informações que possam complementar o livro didático.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Das justificativas apresentadas pelos professores que se consideram preparados para lecionar o componente curricular História, estão associadas as experiências adquiridas durante os anos de exercício da profissão, atreladas também aos esforços pessoais e individuais dos participantes (P3, P6, P16, P17, P18, P20, P22, P24, P26). Já discutimos sobre a importância dos saberes experienciais no exercício docente, no entanto, esse saber, se exercido de forma isolada, anuncia grandes fragilidades.

Outra justificativa a ser considerada é quanto ao preparo proveniente de suas formações (P2, P4, P5, P10, P12, P13, P20, P23), embora parte deles afirme não possuir licenciatura em História como formação inicial. Consideremos também outro elemento que se repete na fala dos participantes P22 e P25. Embora não estejam sendo ofertadas formações, os docentes têm buscado por vias próprias mitigar as dificuldades enfrentadas no cotidiano de sua profissão.

P22 – “Sim, embora, não esteja sendo ofertada nenhuma formação pelo município, procuro me atualizar através de leitura e pesquisa”.

P25 – “São grandes os desafios devido à ausência de formações ofertadas, porém, me sinto preparada”.

Os docentes que declararam preparo parcial (P9, P19) e ausência de preparo (P1, P8) possuem formação em Geografia, Ciências da Religião, Geografia e Filosofia, respectivamente.

A questão de número 12 buscou conhecer quais recursos os professores costumam utilizar para lecionar a disciplina de História. Os resultados obtidos, ao serem analisados, foram agrupados por similaridade e por repetição de palavras.

Inquiridos sobre quais recursos costumam utilizar para lecionar as aulas de História, majoritariamente responderam que utilizam o livro (16 deles responderam “livro didático” e outros 5 citaram “livro” como respostas). Essa informação nos direciona ao levantamento da seguinte hipótese: mesmo para os que afirmam utilizar “livros”, o livro didático pode estar incluso. Algo que nos chama atenção, além da quantidade de vezes em que os termos “livro didático” e “livro” aparecem, é o fato de estarem como primeira opção para 15 dos participantes. Conforme Cavalcanti (2016), o livro didático é o material didático que chega gratuitamente a todas as escolas do país, sejam elas da zona rural, urbana, escolas indígenas, quilombolas ou ribeirinhas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Talvez por esse motivo seja também o mais utilizado entre os professores.

Dentre os que responderam “livro didático”, identificamos que um participante o colocou como recurso único. É consenso entre os pesquisadores o perigo de utilizá-lo exclusivamente, em detrimento à imensa multiplicidade de possibilidades. Cavalcanti (2016, p. 276) alerta: “os professores precisam usar o livro didático como um recurso a mais e não como única ferramenta de trabalho”. Na realidade, os usos específicos e a aplicação dada pelo professor a esse material fazem toda a diferença na compreensão e no significado que os conteúdos trarão para os alunos. Entende-se então que:

A fala do professor está permeada de indícios sobre a forma como ele usa o livro e sobre a sua compreensão sobre seu uso em sala de aula e no processo de ensino. Caio afirma que o livro é um suporte importante para o aluno, como um meio de fixação e consolidação do ensinado pelo professor. A partir dessa leitura, podemos observar sinais que nos fazem refletir sobre a questão “se o aluno não chegar em casa e firmar esses conceitos... e firmar esta construção toda feita em sala de aula com a leitura do livro didático...”. No sentido apontado, o livro é um suporte indispensável, mas não como um agente independente, pois está a serviço da ação do professor e presente na dinâmica do ensino (Azevedo, 2014, p. 115).

Como podemos perceber, embora o livro didático seja um importante suporte no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ele por si só não se basta, pois mesmo um bom livro necessita da ação direta que o professor fará durante o seu uso. Parafraseando Bittencourt (2014), “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor”.

Em segundo lugar, aparecem a utilização de data show, slide, TV, projetores, tabletes, computador. Não fica claro se a utilização desses equipamentos seria para exibição de imagens em movimento: vídeos, videoaulas, filmes e documentários, que despontam em terceiro lugar como mais utilizados, pois só aparecem simultaneamente em resposta de dois participantes (ex.: data show + filme ou documentário).

Ocupando a quarta posição, temos quatro grupos de recursos: música; pesquisa; mídias (nesse grupo, os participantes não fizeram especificações a que tipo de mídia se referiam); documentos iconográficos – fotografias, desenhos, imagens, gravuras. Na quinta sequência de recursos mais utilizados temos: seminários; documentos cartográficos (mapas e maquetes) e jogos (didático, quiz, gamificação), que só aparecem nas respostas de três participantes. Em menor escala são citados os recursos: material impresso (atividades e simulados) e internet, por apenas dois participantes.

A utilização de recursos didáticos e tecnológicos na metodologia dos docentes ajuda a proporcionar a superação do ensino tradicional e amplia a visão dos estudantes sobre as problemáticas e conceitos discutidos nas aulas de História. Vale salientar que não é simplesmente levando um material didático “novo” para a sala de aula que a compreensão em História dos alunos vai melhorar significativamente, visto que se faz necessário um uso intencional, saber quais objetivos vamos atingir. Cavalcanti (2016) traz importantes discussões sobre os materiais didáticos que valem muito serem observadas.

[...] os materiais didáticos não se resumem aos livros e são instrumentos que desempenham a função de mediadores no processo de construção do conhecimento. São ferramentas que auxiliam e facilitam a construção e apreensão dos fundamentos que cada área de conhecimento – em nosso caso, a história – almeja alcançar (Cavalcanti, 2016, p. 271).

Os filmes, gravuras, jogos, mapas, músicas, entre outros, no entendimento desse autor, também podem ser considerados materiais didáticos “quando mobilizados no processo de construção do conhecimento” (Cavalcanti, 2016, p. 270).

Dentre os recursos menos utilizados/citados pelos pesquisados estão: debate, aplicativo, patrimônio, material reciclável, aula de campo e realidade virtual (cada um desses aparece apenas uma vez nas respostas dos participantes).

Uma das respostas nos deixou intrigados quanto à disponibilidade e viabilidade de utilização dos recursos em sala de aula, conforme citado pelo P15: “Realidade virtual. Felizmente os equipamentos para a realidade virtual estão se tornando mais acessíveis... gamificação... Tablets, smartphones e notebooks... Plataformas adaptativas”. O que justificaria a inviabilidade de utilização desses recursos seria a própria ausência deles, considerando a realidade do município, em que a maioria das escolas não dispõe desses equipamentos sequer para uso burocrático, como preenchimento de diário online e pesquisa para os professores, e quanto aos alunos, quando dispõem, são pouquíssimas as quantidades.

O distanciamento chega a ser bem maior, pois, além de não dispor de tablets, notebooks e smartphones para uso dos alunos, vale lembrar que a escola pública atende majoritariamente aos filhos da classe trabalhadora, conseqüentemente, a que possui menor poder aquisitivo. Além disso, a realidade virtual trata-se de uma experiência imersiva em que o usuário se sente parte de um ambiente que não é dele, não é real, a partir da utilização de um dispositivo móvel.

A recente pandemia de Covid-19 obrigou as instituições de ensino a fazerem uso de recursos tecnológicos e metodologias diversificadas nas ações pedagógicas, mesmo assim, essa realidade não foi suficiente para promover uma mudança significativa nas instituições de ensino da nossa rede municipal, que não adotou medidas como distribuição de equipamentos tecnológicos ou tablets com acesso à internet para dar suporte à realização das atividades pedagógicas promovidas pelos professores e de condições mais equitativas para os alunos poderem aprender, mesmo enfrentando essa difícil realidade.

A resposta do(a) participante P15 nos passa a impressão de que esses recursos são utilizados corriqueiramente, no entanto, quando analisado mais detidamente, considerando todo um contexto, chegamos à conclusão de que não se exclui a possibilidade de uso desses recursos, entretanto, a probabilidade de que ocorra de maneira pontual é bem maior.

A despeito do uso de novas tecnologias na educação, é necessário fazê-lo não no sentido de substituição do professor, ou com o mero objetivo de tornar as aulas diferentes, mas visando à utilização do recurso como meio de proporcionar aulas mais atrativas e permeadas de significados para os discentes, condizentes com a nova realidade da qual não podemos mais fugir.

Objetivando conhecer as formas de aquisição de conhecimentos em História dos docentes fora do ambiente de trabalho, propusemos a questão 13.

Nas respostas dos participantes apareceram duas formas de aquisição de conhecimento em História como mais utilizadas: livros e internet. Ambos apareceram nas falas de sete participantes. Cabe-nos aqui levantar algumas reflexões, primeiro: dos sete docentes que citaram livros, apenas um especificou que não se trata exclusivamente do livro didático, vejamos: P12: “Pesquisas na internet em sites, artigos, outros livros além do didático, vídeos”. A não especificação do tipo de livro presente na fala dos demais nos leva à hipótese de que pode se tratar da leitura do livro didático.

No entanto, embora os livros didáticos em sua maioria tragam aporte subsidiador para uso geral do material didático, elementos de grande importância a ser estudado, consultado e utilizado pelo professor, não pode ser considerado como única possibilidade de pesquisa, nem dos professores, nem dos alunos.

Segundo, com relação à internet, nos preocupa saber que três docentes a colocaram como único meio de aquisição de conhecimento em História. Vivemos

numa era em que o uso da internet e das mídias sociais está cada vez mais em ascensão, e vinculado a essa expansão, cresceram também os negacionismos históricos e a produção de conteúdo com fins de manipulação. Como sugerem Valim, Avelar e Bevernage (2021), este é um fenômeno patrocinado pelo Estado, juntamente com o falseamento das notícias que circulam nos meios digitais, sobretudo nas narrativas construídas e presentes nas publicações do Instagram, Twitter, YouTube, Facebook, WhatsApp e diversos sites, confundindo e gerando certa descredibilidade nas instituições de ensino e na figura do professor de História.

É no contexto escolar que essas desconstruções podem ser debatidas e combatidas, portanto, as questões contemporâneas e que circulam na grande mídia, devem fazer parte dos conhecimentos e inquietação dos docentes. Assim, defendemos, neste caso, uma postura de combate, não atribuindo a internet como fonte exclusiva, nesse caso de informação. Nos termos de Silva (2017, p. 105), a pesquisa histórica erudita/acadêmica se apresenta como matéria prima sobre a qual o professor pode e deve se debruçar, sem, no entanto, desconsiderar o quadro de referências da cultura escolar a partir da qual o conhecimento sobre a história é inserido e disseminado.

Os usos da internet como fonte de aquisição de conhecimento são um terreno fértil, porém, bastante delicado, pois os conteúdos que nela circulam precisam ser utilizados criteriosamente, para que não se tornem fonte de desinformação até mesmo para os docentes, principalmente se esse professor não tiver uma sólida formação em História.

Outra fonte de aquisição de conhecimento em História que ocupa o segundo lugar entre os professores, com base em similaridade das palavras, são pesquisas/estudos e leituras, conforme citado por seis docentes. Nesses casos, os participantes não fizeram especificações das fontes dessas pesquisas/estudos e leituras, exceto o P3, sugerindo que exista um leque de possibilidades de onde eles vão buscar esses conhecimentos.

O participante P3 especifica: “Integro grupos de estudos de outras instituições de ensino, como o IFCE (meu outro local de trabalho). Recebo artigos científicos da Universidade que cursei doutorado e busco **leituras de escritores contemporâneos**”.

Outro destaque entre as respostas estão os documentários (6), seguidos de vídeos (5) e filmes (3). Podemos constatar que fontes mais confiáveis baseadas

na ciência, como artigos científicos (4), cursos (1), grupos de estudo (1), palestras (1) e livro de autores reconhecidos (1) foram citadas menos vezes que a própria internet, tratada anteriormente.

Além de cursos, grupos de estudo e palestras, jornais, fontes orais e visitação a locais históricos foram os menos citados, aparecendo apenas uma vez. Um dos participantes não respondeu a essa questão, P9, colocando apenas “.” (ponto).

Um dos participantes responde: P15 – “Observação e comparação; permitir uma visão mais ampla do mundo e de sua diversidade, trabalhar várias formas de expressão, como interpretação”. Percebemos claramente que esse docente não compreendeu a solicitação desta questão.

Na pergunta de número 14, interrogamos os professores sobre se eles consideram suficientes as horas destinadas a planejamento, elaboração e correção de atividades, trabalhos, avaliações, participação de reuniões etc. Essa questão dividiu opiniões, pois 12 participantes concordam que o tempo seja suficiente. Cinco dos participantes responderam apenas “sim”, e os demais apresentaram justificativas para a concordância. Observemos o Quadro 4, abaixo.

**Quadro 4 – Professores que consideram suficientes as horas destinadas a planejamento**

<b>VOCÊ CONSIDERA SUFICIENTES AS HORAS DESTINADAS A PLANEJAMENTO, ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE ATIVIDADES, TRABALHOS, AVALIAÇÕES, PARTICIPAÇÃO DE REUNIÕES ETC.?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>P1</b>	Sim, pois o estudo e planejamento são fundamentais para o início das aulas.
<b>P2</b>	Sim. Está dentro das horas de estudo.
<b>P3</b>	Sim, apenas para o exercício do ensino. Não temos tempo para desenvolver pesquisas ou atividades de extensão.
<b>P4</b>	Se for bem aproveitada, sim. Hoje essas horas nos ajudam muito.
<b>P5</b>	Sim.
<b>P6</b>	Sim.
<b>P8</b>	Sim.
<b>P15</b>	Sim.
<b>P16</b>	Sim.
<b>P18</b>	Sim, temos tempo razoável para preparação das atividades.
<b>P21</b>	Sim. O tempo para estudo comporta a necessidade de planejamento.
<b>P26</b>	Sim, no meu caso, da forma que organizo a minha rotina, dá certo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O município de Iguatu – CE segue a legislação que destina 1/3 da jornada de trabalho dos docentes para realização das atividades extraclasse<sup>36</sup>. De acordo com a fala do P26, requer uma organização dentro dessas horas. O P3 afirma que em função das atividades pedagógicas, sim, mas não sobra tempo para o professor desenvolver pesquisa e atividades de extensão, tão importantes para a profissionalização docente.

Doze participantes discordam, isto é, não consideram o tempo suficiente. Dentre as justificativas apresentadas estão (Quadro 5):

**Quadro 5 – Professores que consideram insuficientes as horas destinadas a planejamento**

<b>VOCÊ CONSIDERA SUFICIENTES AS HORAS DESTINADAS A PLANEJAMENTO, ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE ATIVIDADES, TRABALHOS, AVALIAÇÕES, PARTICIPAÇÃO DE REUNIÕES ETC.?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>P7</b>	Não.
<b>P9</b>	Insuficiente.
<b>P11</b>	Não é suficiente por causa da quantidade de turmas que leciono...
<b>P12</b>	Não. O tempo reservado a estudo, principalmente, deixa muito a desejar, levando em consideração as demais horas destinadas a outras coisas.
<b>P14</b>	O tempo sempre deixa algo a desejar ao longo da história, porém, devemos trabalhar da melhor forma para termos resultados satisfatórios.
<b>P17</b>	Tempo pouco para muitas atividades.
<b>P19</b>	Não. Pouco tempo para realizar muitas atividades.
<b>P20</b>	Não. Poderíamos ter mais tempo de estudo, para planejarmos algo melhor para o nosso aluno, haja vista que quem trabalha 200 horas, pouco tempo tem para [...] uma educação de qualidade.
<b>P22</b>	Não, visto que algumas vezes utiliza-se dos fins de semana para conclusão dessas atividades.
<b>P23</b>	Não. Considero as horas de planejamento insuficientes, tendo a enorme carga de trabalho do professor.
<b>P24</b>	Não, acho pouco tempo para desenvolver tantas atividades, e isso nos leva sempre a levar as atividades a serem desenvolvidas em casa, passando da nossa carga horária de trabalho.
<b>P25</b>	Não. A demanda não condiz com a quantidade de horas destinadas ao planejamento.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

<sup>36</sup> A Lei do Piso (Lei nº. 11.738/08), definiu que o período para atividade extraclasse dos docentes da educação básica no Brasil deve corresponder a 1/3 da jornada. O Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou essa prerrogativa no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI – 4167, com publicação em 04/08/2015.

Percebemos que são várias as explicações que justificariam a insuficiência das horas destinadas às atividades extraclasse, mesmo o município destinando 1/3 das horas de trabalho para sua realização. O grande volume de atividades que os docentes precisam cumprir dentro dessa carga horária, muitas vezes levando excedente de trabalho para casa para ser realizado em fins de semana, a quantidade de turmas em que o professor leciona<sup>37</sup>, a própria jornada de trabalho dos docentes, visto que já constatamos que grande parcela deles trabalha em mais de uma instituição, podem interferir na qualidade do preparo e execução das aulas.

Alguns docentes observam que:

P10 – “Às vezes. Tem bimestre que as horas destinadas são suficientes. Em outros, as atividades extras, como projetos da escola, acabam acumulando as atividades”.

P13 – “Parcialmente. A demanda de trabalho, em algumas vezes, impossibilita de que essas atividades sejam realizadas dentro das horas destinadas”.

Com isso, percebemos que, dependendo da dinâmica da instituição, os professores ficam com um tempo mais limitado para a realização de todas as atividades necessárias.

#### 3.1.4 Dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lecionarem o componente curricular História

Neste ponto, pretende-se investigar as principais dificuldades que os professores têm enfrentado ao lecionar o componente curricular História. Nesse sentido, realizamos quatro perguntas abertas.

Na questão 15, abordamos as dificuldades que os professores enfrentam para lecionar História nos anos finais do ensino fundamental. Grande parte dos docentes apresentou como principais dificuldades, citadas respectivamente, desinteresse dos alunos; falta de recursos; ausência de formações; nível de leitura/escrita dos alunos.

Vejamos a seguir suas colocações (Quadro 6).

---

<sup>37</sup>Como a lotação dos professores no município é realizada por área, se o professor chegar a ser lotado em três séries diferentes, fica com uma sobrecarga de planejamento semanal para realizar, além da elaboração de avaliações e trabalhos. Nesse formato de lotação, os docentes lecionam História, Geografia e Cidadania ou Ensino Religioso como complementação das horas, gerando no mínimo 8 planejamentos.

**Quadro 6 – Dificuldades dos professores ao lecionarem o componente curricular História**

<b>QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENFRENTA PARA ENSINAR HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>P1</b>	Muitas vezes, sinto que os alunos não sentem muita aproximação, por mais que traga métodos didáticos, textos, slides e vídeos.
<b>P2</b>	Falta de formação por parte da Secretaria, aulas quebradas.
<b>P3</b>	A maior dificuldade está relacionada à pouca quantidade de aulas para cumprir o currículo proposto.
<b>P4</b>	A falta de apoio da Secretaria.
<b>P5</b>	Alunos não leitores, falta de estrutura física das escolas, falta de material pedagógico, falta de formações continuadas (não sei quando teve a última vez), falta de transporte para aulas de campo.
<b>P6</b>	Ausência de formação continuada e deficiência de escrita e leitura dos alunos.
<b>P7</b>	A falta de interesse dos alunos.
<b>P8</b>	Formações e apoio e alinhamento pedagógico.
<b>P9</b>	Falta de interesse dos alunos.
<b>P10</b>	Ausência de formação na área, falta de estímulo dos alunos para a área de humanas, acesso a uma internet de qualidade na escola. O negacionismo de alguns fatos históricos.
<b>P11</b>	A maior dificuldade é lecionar para turma que apresenta grande número de alunos indisciplinados.
<b>P12</b>	O desinteresse por parte dos alunos com temas passados, mesmo que haja um diálogo com o tempo presente. Além disso, a leitura, pois, dos alunos que tenho, poucos ou quase nada dão o devido apreço pela prática da leitura.
<b>P13</b>	Algumas vezes falta de recursos, como internet em sala de aula, laboratório de informática na escola.
<b>P14</b>	Leitura e estudo contínuos – caracterizando assim um conhecimento prévio, pois o conhecimento não é solto, vazio.
<b>P15</b>	A indisciplina dos alunos.
<b>P16</b>	O interesse dos alunos em participar.
<b>P17</b>	Falta de conhecimento do aluno, a importância do cuidar e valorizar nossa história.
<b>P18</b>	A falta de interesse dos alunos.

<b>P19</b>	A falta de recursos, falta de formações.
<b>P20</b>	Primeiro lugar, as escolas do município oferecem quadro branco e mais nada. Porque a internet muitas vezes não chega até a sala de aula. Então, tem que ser só a fala do professor.
<b>P21</b>	O interesse dos alunos.
<b>P22</b>	Na disponibilidade de mídias. Mas a maior dificuldade é o baixo nível de leitura dos alunos que estão chegando no ensino fundamental II.
<b>P23</b>	Falta de recursos didáticos e infraestrutura da escola.
<b>P24</b>	Falta de material, falta de apoio e capacitações por parte da Secretaria de Educação e reconhecimento da importância da área, tanto da escola, como pela SE.
<b>P25</b>	Falta de recursos ofertados.
<b>P26</b>	O nível de leitura dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para melhor organização e compreensão da nossa análise, vamos chamar de D1<sup>38</sup> – falta de recursos, D2 – desinteresse, D3 – ausência de formações, D4 – nível de leitura/escrita dos alunos.

Com relação à D1, sabemos que o recurso por si só não é a solução para, por exemplo, motivar os alunos a se engajarem nas aulas de História, pois os usos dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na escola necessitam ser mediados pelos professores. Não basta ter, é preciso saber o que fazer com eles e como fazer.

Para que estes sejam aproveitados da melhor forma possível, são imprescindíveis alguns passos importantes: aquisição, formações permanentes, planejamento e execução. A sequência desses passos requer responsabilidades por parte das SMEs, das escolas e dos professores.

Aquisição por parte das Secretarias de Educação Municipais, pois as escolas, apesar de receberem verbas diretamente do governo federal, estas são insuficientes, e muitas vezes as unidades mal conseguem manter o básico dentre as inúmeras necessidades das instituições de ensino; Formações permanentes ofertadas em serviço para os docentes, ou ofertadas diretamente pelas secretarias e/ou instituições parceiras, preferencialmente dentro da jornada de trabalho dos docentes; Planejamento de atividades com esses recursos didáticos/tecnológicos,

---

<sup>38</sup> D representa dificuldade.

adequando a suas realidades e apoiados pela equipe pedagógica da escola. Por último, a execução, realizada diretamente pelos professores nas aulas, sejam de História, ou de qualquer outro componente curricular.

Com relação à D2, as afirmativas dos docentes nos fazem refletir. Esse desinteresse é só pela disciplina/área? Ou trata-se de um desinteresse geral, com a escola, e o que ela representa? O que motivaria esse desinteresse? Não buscamos responder essas indagações, mas pensar a partir delas.

Uma das possibilidades levantadas por Caimi (2006, p. 20) está relacionada ao “predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização”, que vem a desqualificar os objetivos do ensino de História propostos nos PCN para os anos finais do ensino fundamental.

Quanto aos conteúdos escolares, essa mesma autora enfatiza que

[...] sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (Caimi, 2006, p. 20).

Como vimos no capítulo anterior, o conhecimento não é gerado espontaneamente, nem se configura numa transmissão do externo (professor) para os alunos, mas é “resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca” (Caimi, 2007, p. 26). Portanto, são capazes de construir suas próprias categorias de pensamento.

Sobre a D3, verificou-se que os professores sentem a necessidade de formações permanentes no componente curricular que lecionam, em consonância com a afirmação de Caimi (2006, p. 31): “a formação docente requer tempo para se consolidar”, ou seja, demanda muito mais tempo que os anos de graduação, mesmo porque parte dos docentes em investigação não possui formação acadêmica na disciplina de História. Portanto, temos aqui uma reivindicação de extrema importância para a profissionalização docente.

No que diz respeito à D4, os docentes apontaram o nível de leitura/escrita dos alunos. Parte dos discentes tem chegado aos anos finais do ensino fundamental sem desenvolver as competências básicas de leitura e escrita indispensáveis para a aprendizagem dos diversos componentes curriculares, em especial o de História. As informações fornecidas pelos docentes desta pesquisa condizem com os resultados

disponíveis no último relatório do Saeb-2021<sup>39</sup> para as Ciências Humanas. Embora não estejamos tratando diretamente de alfabetização, observou-se que 19,9% dos estudantes estavam abaixo do nível 1, ou seja, não dominam quaisquer das habilidades e conteúdos previstos para a área.

Ainda foram citados como dificuldades: aulas quebradas, negacionismo histórico, poucas aulas para desenvolver o currículo, pouco apoio da SME, estrutura física, apoio e alinhamento pedagógico, falta de transporte para aulas de campo e reconhecimento da área. Mesmo citados em menor quantidade, compreendemos que esses fatores impactam negativamente no exercício do trabalho docente, não podendo ser negligenciados pelo poder público. Defendemos que uma educação de qualidade deve ser pensada como um todo, e isso depende de uma sólida formação inicial e constante formação permanente dos docentes, para, por exemplo, combater o negacionismo e preparar um aula que venha a chamar mais a atenção dos alunos – e aqui não estamos falando em “aula show”<sup>40</sup>, mas cheia de significados, numa estreita relação com a realidade dos educandos, levantando discussões que aproximem os conteúdos ao dia a dia, perpassando por todas as questões estruturais, pedagógicas e tantas outras.

Quando indagados sobre de que maneira as políticas públicas têm contribuído para suprir as dificuldades de ensinar História, com ou sem formação específica para tal, 57,7% dos docentes afirmaram que não têm contribuído; ofertando material pedagógico complementar, 30,8%; ofertando formações, 7,7%; e melhorando a estrutura física das escolas, 3,8%.

Nos parece ambíguo apontar a falta de recursos como principal dificuldade enfrentada para lecionar História no ensino fundamental, pois é possível afirmar que a oferta de material pedagógico complementar é uma política pública que vem sendo adotada para a superação das dificuldades de lecionar esse componente curricular.

---

<sup>39</sup> O relatório do Saeb 2021 (Brasil; INEP, 2022) apresenta os dados obtidos na aplicação amostral de questionários de Ciências Humanas, tendo sido aplicados, ao todo, 2.751.847 questionários a alunos de 9º ano. O caderno foi organizado em três eixos cognitivos, reconhecimento e recuperação, compreensão e análise e avaliação e proposição, contemplando os eixos de conhecimentos propostos na BNCC para a etapa de ensino.

<sup>40</sup> Denominamos “aula-show” o preenchimento do tempo com muitos recursos tecnológicos ou muitos materiais pedagógicos em detrimento das intervenções. Uma espécie de substituição do professor.

Na penúltima questão, abordamos as sugestões dos docentes para melhorar sua atuação no que diz respeito à formação e a suas práticas pedagógicas. Vejamos o que os docentes deixaram de sugestões (Quadro 7):

**Quadro 7 – Sugestões dos professores para melhorar suas atuações e práticas pedagógicas no ensino de História**

<b>QUAL SUA SUGESTÃO PARA MELHORAR SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTES NO QUE DIZ RESPEITO À FORMAÇÃO E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>P1</b>	É necessária formação para os docentes das Ciências Humanas, não vejo até o momento formações destinadas às Ciências Humanas.
<b>P2</b>	Melhoras na estrutura física da escola, formações continuadas, material pedagógico complementar.
<b>P3</b>	Há necessidade de melhorar a infraestrutura da escola, como: climatização das salas, quadros, birôs e carteiras. Também disponibilizar recursos para a excursão de uma boa aula, pois são insuficientes. Ressaltamos também a necessidade de laboratórios.
<b>P4</b>	Se fosse ofertada formação pedagógica de qualidade [...] mensalmente.
<b>P5</b>	Formações continuadas e material pedagógico... Que traga realmente apoio para as atividades práticas a serem desenvolvida em sala de aula.
<b>P6</b>	É necessário que aconteçam as formações continuadas de forma a contribuir com a nossa prática em sala de aula e incentivo para realização de cursos de pós-graduação, a exemplo, mestrado.
<b>P7</b>	Melhorando o material pedagógico complementar.
<b>P8</b>	Formações e alinhamento do trabalho.
<b>P9</b>	Formação continuada.
<b>P10</b>	Formação na área, fontes históricas diversificadas, paradidáticos com leituras mais próximas aos temas abordados em sala.
<b>P11</b>	Tentar unir família e escola, pois a participação dos pais é essencial e faz toda diferença; ofertando recursos pedagógicos.
<b>P12</b>	Ofertar formações continuadas para a área de Ciências Humanas no geral, além de ofertar material pedagógico além do próprio acompanhamento pedagógico.
<b>P13</b>	Mais cursos na área em que atuamos, e melhora nos recursos educacionais.
<b>P14</b>	A ampliação de um tempo de estudo, dedicação e empenho.
<b>P15</b>	“ . ”
<b>P16</b>	Uma formação continuada.

<b>P17</b>	Não parar nunca de estudar.
<b>P18</b>	Melhor a estrutura das escolas, mandar mais material de apoio pedagógico.
<b>P19</b>	Formações específicas, recursos apropriados na escola, livros práticos e bem elaborados, recursos tecnológicos.
<b>P20</b>	Que o município ofereça aos educandos espaços de pesquisas que não temos nas escolas.
<b>P21</b>	Formação na área de História.
<b>P22</b>	Oferta de formação e projetos de intervenção que venha a atender os alunos não leitores, tanto do fundamental I quanto do fundamental II.
<b>P23</b>	Gostaria que fossem oferecidas formações continuadas para os professores de Humanas, atualmente em Iguatu não tivemos nenhuma, enquanto os professores de outras áreas sempre têm formações.
<b>P24</b>	Que a SE possa desenvolver formações onde possamos trocar ideias com os colegas de área e assim melhorar o nosso trabalho em sala de aula.
<b>P25</b>	Formações continuadas, disponibilização de recursos pedagógicos.
<b>P26</b>	Investir por conta própria em formação, ler mais, fazer mais pesquisas...

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante do exposto, concluímos que os docentes sugerem que sejam ofertadas formações continuadas<sup>41</sup> destinadas à área de Ciências Humanas, uma vez que a ausência de formações reflete negativamente na prática docente, pois muitos professores, além de não possuírem licenciatura em História, também não são assistidos com formações permanentes que venham a minimizar os prejuízos decorrentes da formação inicial ser em outros cursos e áreas. Mesmo a formação inicial sendo realizada nos cursos de História, os professores não podem estagnar nessa etapa que, embora importantíssima da profissionalização docente, constitui-se como primeiro estágio dentre muitos outros que se prenciam.

Outra sugestão pertinente está ligada diretamente à oferta de material pedagógico e/ou recursos pedagógicos e tecnológicos que venham a subsidiar a ação docente nas aulas de História. Consideremos que as sugestões também estão relacionadas à melhoria na infraestrutura das escolas, como a necessidade de

---

<sup>41</sup> Termo adotado nas respostas dos participantes. O pesquisador optou pelo termo “formações permanentes”.

laboratórios para que as atividades da sala de aula possam se estender a esses espaços.

Finalizando o questionário, foi solicitado que os docentes sugerissem temáticas que gostariam que verem sendo trabalhadas em formações permanentes a fim de melhorarem suas práticas pedagógicas. Seguem abaixo suas sugestões (Quadro 8).

**Quadro 8 – Temáticas de formações pedagógicas que os docentes gostariam que lhes fossem ofertadas pela gestão municipal, para melhorarem suas práticas pedagógicas**

<b>QUAIS TEMÁTICAS VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSEM OFERTADAS EM FORMAÇÕES PERMANENTES E QUE PODEM AJUDAR A MELHORAR SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>P1</b>	Debates dentro da atualidades pedagógicas, para servir de norte aos nossos alunos. Que venham não beneficiar a nós professores, mas aos alunos, porque o conhecimento dos mesmos está ficando muito a desejar.
<b>P2</b>	História Local e Educação contextualizada no Semiárido e Educação do Campo.
<b>P3</b>	Trabalhos com encartes ampliados, livros paradidáticos e fazer com que o sinal de rede seja ampliada – internet.
<b>P4</b>	Cultura Afro-brasileira e Indígena, Temas Socioemocionais, Geopolítica da atualidade.
<b>P5</b>	O Brasil contemporâneo; Geopolítica; a história do município.
<b>P6</b>	As temáticas contemporâneas relacionadas às guerras, economias e ideologias políticas.
<b>P7</b>	História atual.
<b>P8</b>	Que o material de História trabalhasse a história do nosso país, seria uma temática bem interessante.
<b>P9</b>	Ferramentas pedagógicas para o ensino de História; Didática da/na História.
<b>P10</b>	Temáticas dentro dos conteúdos que trabalhamos.
<b>P11</b>	Ensino de História nos tempos atuais, meios de formação do pensamento crítico.
<b>P12</b>	Cultura, sociedade, economia e política.
<b>P13</b>	Mais livros didáticos.
<b>P14</b>	Cursos na área da inclusão, área digital, formações na área em que estou atuando.
<b>P15</b>	Conteúdos referentes a atualidades.
<b>P16</b>	Novas metodologias e atividades lúdicas.

<b>P17</b>	Seminários e mídias.
<b>P18</b>	Gostaria primeiro que acontecessem as formações, os professores de Humanas são esquecidos pela gestão pública em Iguatu.
<b>P19</b>	História antiga e medieval e formações voltadas para a temática étnico-racial.
<b>P20</b>	Novas ferramentas para trabalhar a disciplina.
<b>P21</b>	Ensino de História.
<b>P22</b>	Práticas e sugestões sobre o ensino de História de forma mais dinâmica.
<b>P23</b>	Diálogos, trocas de experiências etc.
<b>P24</b>	Práticas pedagógicas atuais, educação midiática, educação inclusiva.
<b>P25</b>	Atividades lúdicas no ensino de História.
<b>P26</b>	Gostaria que fossem ofertadas temáticas da atualidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Concluimos que a maior parte do professorado sugere que sejam trabalhados temas relacionados à atualidade em possíveis formações.

Alguns dos docentes claramente responderam destoando do proposto na questão, como P3, P8, P10, P13, P17, P18. Esses participantes referiram-se a recursos didáticos e pedagógicos ou simplesmente não apresentaram sugestão, a exemplo dos P10 e P18. No entanto, o participante P18, embora não tenha sugerido nenhuma temática, concorda que as formações permanentes para os professores de História devam ser implementadas.

Parte dos professores referiu-se às práticas pedagógicas que venham a proporcionar maior ludicidade e dinamicidade no ensino de História.

Ainda surgiram como temáticas desejadas: história local, temas étnico-raciais, educação inclusiva e geopolítica. Em menor escala, surgiram propostas de abordar temas socioemocionais, área digital, semiárido, educação midiática, educação do campo, cultura, sociedade, economia e política, história medieval e antiga.

Segundo Orlandi (2008), o silêncio é repleto de sentidos, portanto, gostaríamos de registrar as ausências nas “não falas” dos docentes. Temáticas como negacionismo, gênero e sexualidade não aparecem como propostas de formação sugerida pelos docentes, mesmo sendo temáticas caras para o ensino de História.

O que podemos perceber frente a tudo que foi apresentado pelos docentes, ao longo de todo o questionário, é que se faz necessário e urgente que as políticas

públicas municipais voltem seus olhares para a formação de seus professores de História. As falas dos professores se coadunam com as afirmações de Fonseca (1996), a qual defende que para pensar a formação permanente de professores é preciso romper com a ideia de reciclagem, requalificação, antes, devemos pensá-la sincronicamente com outros fatores: “formação inicial (cursos de licenciatura), formação contínua (cursos, treinamentos em serviços, assessorias) e condições de trabalho (materiais, carga horária, salário)” (Fonseca, 1996, p. 103). Em grande parte, tudo isso foi reivindicados direta e indiretamente nas afirmações dos professores de História do município de Iguatu – CE.

### **3.2 A formação docente em História na perspectiva da gestão municipal**

A participação da gestão municipal nesta pesquisa se deu de diferentes maneiras, mas foi principalmente na concessão de uma entrevista realizada com o Coordenador do Setor de Ensino da SME e também Gerente Municipal do MAIS PAIC, que atuou nas funções como cargo comissionado em regime de contrato temporário durante 6 anos, com expediente de 8 horas diárias de efetivo trabalho.

A SME também colaborou quanto ao fornecimento da Lei do Plano Municipal de Educação, Lei municipal nº. 2.233/2015, de relatórios de monitoramentos e avaliação do respectivo plano, bem como na disponibilização de algumas portarias. Vale ressaltar a dificuldade em obter acesso a esses materiais pelos canais eletrônicos oficiais, como o site da Prefeitura Municipal, da Secretaria de Educação e da própria Câmara Municipal.<sup>42</sup> Fica nítida, com isso, a deficiência na transparência, divulgação e dificuldade de acesso à informação e acompanhamento das ações envolvendo o Plano Municipal de Educação por parte da população, bem como a sua ampla participação nas decisões.

Na entrevista, seguimos a mesma sequência utilizada no questionário dos docentes, visando a uma melhor organização da análise dos dados obtidos em ambos. Além dos dados do gestor, as perguntas foram organizadas em 4 (quatro) sessões: Formação inicial e permanente dos docentes; Conhecimento em História dos

---

<sup>42</sup> Diante das dificuldades apresentadas quanto ao acesso aos documentos, percebemos a necessidade de atendimento por parte da Prefeitura Municipal ao Princípio da Publicidade na Administração Pública, bem como à Lei de Acesso à Informação - Lei nº 12. 527, de 18 de novembro de 2011.

docentes; Políticas públicas municipais; e Dificuldades que os professores têm enfrentado ao lecionar o componente curricular História.

### 3.2.1 Formação inicial e permanente dos docentes

Esta seção foi composta de duas perguntas, a primeira sobre como a Secretaria de Educação vem atuando na formação inicial e permanente dos professores do município e a segunda sobre se a gestão municipal tem ofertado formações permanentes para os professores de História e com qual frequência. As respostas foram as seguintes:

**Entrevistado** – *A Secretária de Educação realiza 4 formações continuadas ao longo do ano, divididas em 2 formações por semestre. As formações são em regime de colaboração com a Seduc através do programa MAIS PAIC.*

**Entrevistado** – *Como o componente de História não contempla as formações do Programa MAIS PAIC, a Secretaria de Educação não oferta com regularidade formações para essa área. Vêm sendo desenvolvidos planejamentos para incluir a formação de História nas formações continuadas.*

O município oferta formações permanentes com regularidade, mas não para os professores de História. Embora não especificado a quem se destinam essas formações, não restam dúvidas de que não se trata dos docentes que atuam no componente curricular História. As iniciativas dessas formações não partem do município, mas do Governo do Estado do Ceará, que chega aos municípios cearenses por meio do programa MAIS PAIC. Na fala do entrevistado, ressalta-se que há pretensões por parte da SME de inserir futuramente formações aos professores de História.

### 3.2.2 Conhecimento em História dos docentes

Quatro questões compuseram essa etapa da entrevista. A primeira indagava como o gestor avalia o ensino do componente curricular História no ensino fundamental e a segunda se referia sobre quais recursos materiais e didáticos a Secretaria de Educação tem ofertado para o ensino de História no ensino fundamental. Observemos:

**Entrevistado** – *Importante e relevante para que os alunos conheçam como as sociedades se estruturaram ao longo dos tempos, entendendo assim como vivemos hoje a estrutura social contemporânea.*

**Entrevistado** – *A Secretaria de Educação, em consonância com as políticas federais, oferta livros didáticos conforme o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.*

Como visto, embora a gestão municipal reconheça a importância desse componente curricular, além de não vir ofertando formações permanentes com regularidade, apresenta como recurso ofertado os livros didáticos do PNLD. Sabemos que apesar de extremamente importante, apenas o livro didático não dá o suporte necessário aos docentes, principalmente se o material adotado não levar em consideração critérios indispensáveis.

Gostaríamos de tecer uma crítica quanto à escolha do PNLD 2023. No município de Iguatu, a escolha dos livros didáticos que serão adotados nos próximos quatro anos, a contar de 2024, ocorreu em duas etapas: a primeira, nas instituições escolares, foi realizada por área de conhecimento, com exceção de Educação Física, Educação e Cidadania e Ensino Religioso, em que os professores realizaram análise dos materiais físicos e via links disponibilizados pelas editoras. Em consenso, os docentes elegiam primeira e segunda opção e teciam as devidas justificativas que embasassem a escolha.

Esse material foi encaminhado para a SME pelas coordenações escolares, e de posse das fichas, uma equipe da SME, internamente, fez a juntada de todas as informações e definiu-se o material que mais prevaleceu como primeira e segunda opção.

A crítica consiste em dois pontos: primeiro, a participação de professores que não possuem formação na área de Humanas para a escolha de livros dos componentes de História e Geografia, e outros que não têm formação em determinada disciplina de sua área de formação, portanto, falta-lhes embasamento suficiente para realização de uma boa escolha, salvo, claro, exceções pontuais.

O segundo ponto consiste em que, considerando o exposto, os professores não foram reunidos em nível municipal para debater questões importantes e se posicionarem, apresentando suas defesas quanto às opções. Aos nossos olhos, a escolha do livro didático constitui um campo de disputa, assim como a elaboração dos textos e o mercado editorial, conforme exposto nas ideias de Cavalcanti (2016).

A terceira e quarta questão abordavam a suficiência das horas destinadas a planejamento, elaboração e correção de atividades, trabalhos, avaliações, participação dos docentes em reuniões e sobre as fontes de recursos utilizadas para execução das formações permanentes dos professores.

**Entrevistado** – *O planejamento é algo fundamental no desenvolvimento das aulas, e quando bem aproveitado pelos docentes, torna-se relevante para o desenvolvimento de suas aulas. No entanto, é importante destacar que as horas de estudo e planejamento e demais atividades docentes referentes ao trabalho burocrático do professor precisariam de maior tempo para que os docentes tivessem maior tempo de pesquisa e preparo do material para levar aos seus alunos.*

**Entrevistado** – *Materiais do PNLD, teses de mestrado que abordam temáticas relevantes sobre a sala de aula e outros materiais adquiridos a partir de pesquisas pelo formador.*

A fala do entrevistado com relação à terceira questão se encaixa nas afirmações de alguns dos participantes que responderam a essa mesma pergunta no questionário do docente. P12, P17, P19, P22... P25 relatam a insuficiência das horas devido à grande demanda de atividades que precisam ser realizadas dentro desse tempo.

Acreditamos que a questão sobre as fontes de recursos destinadas para execução das formações permanentes dos professores induziu o participante à não compreensão do questionamento, pois a intencionalidade original da pergunta era sobre os recursos financeiros. Como não foi especificado, gerou outra interpretação por parte do entrevistado.

### 3.2.3 Políticas públicas municipais

A penúltima parte da entrevista foi composta por três perguntas. A primeira buscou conhecer as dificuldades que a gestão enfrenta para desenvolver as formações permanentes dos docentes em anos finais do ensino fundamental no componente curricular História. A segunda procurou entender de que maneira as políticas públicas, no âmbito nacional e estadual, têm contribuído para suprir as dificuldades no ensino de História e com a formação específica em História. Vejamos as respostas, contemplando esses dois questionamentos.

**Entrevistado** – *Falta de técnicos devidamente preparados para serem formadores.*

**Entrevistado** – *Ainda é uma área que precisa receber maior atenção vindas da Seduc e do governo federal. É um componente que precisa receber mais prioridade das políticas estaduais e federais.*

Diante do exposto, percebemos que a gestão municipal entende serem necessárias ações mais efetivas com relação à formação de professores por parte dos governos estadual e federal. Pelas respostas de questões anteriores, o Governo do Estado vem fornecendo esse suporte, mas não tem contemplado adequadamente os docentes que atuam em História.

Gostaríamos de trazer à memória que, para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação, é necessária a participação efetiva do governo federal, dos Estados e Municípios. Em relação à meta 15 do Plano Municipal de Educação, o município de Iguatu se comprometeu em “Fortalecer e implementar a política pública de formação continuada, através de parcerias com as instituições de Ensino Superior inclusive em serviço, para docentes de acordo com a necessidade” (Iguatu, 2015, p. 110). Entendemos que os municípios não podem deixar a cargo somente das outras esferas a incumbência de ofertar formações permanentes aos docentes das redes municipais.

Algo a se considerar é que muito provavelmente a falta de técnicos devidamente preparados para serem formadores não seja a dificuldade principal em ofertar formações permanentes para os professores de História, mas secundária, devido ao não emprego de recursos financeiros e ausência de planejamento para que essas formações de fato possam acontecer.

Questionado sobre se as formações têm sido relevantes para as práticas pedagógicas no ensino de História, foi pontuado o seguinte:

**Entrevistado** – *Se estivessem em realização, sem dúvida que trariam grandes contribuições para a aprendizagem na sala de aula.*

Ou seja, não contribui, pois não são ofertadas.

#### 3.2.4 Dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lecionarem o componente curricular História

Essa última porção da entrevista foi composta de uma única pergunta, relacionada às principais dificuldades que a gestão da educação enfrenta para garantir o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental.

**Entrevistado** – *O ensino acontece sem maiores obstáculos, o que precisa é um planejamento para a oferta de formações continuadas, o que ainda não acontece de forma permanente, e esse é o maior desafio relacionado ao ensino de História.*

A gestão municipal reconhece as dificuldades em ofertar formações em caráter permanente aos professores de História, e que, caso fossem ofertadas, contribuiria positivamente na aprendizagem dos alunos, embora não fique claro o reconhecimento das fragilidades que essa ausência provoca no ensino desse componente curricular.

### 3.3 As Jornadas Pedagógicas

Finalizadas as ponderações e análises da entrevista, retomamos uma das questões abordadas no questionário dos docentes, no tocante à frequência com que a Secretaria de Educação tem ofertado formações permanentes nessa área de atuação. Como respostas, 15,4% disseram serem ofertadas uma vez ao ano; 7,7% afirmaram serem 3 ou mais vezes ao ano, contra 76,9% dos docentes que alegaram não haver tal oferta.

Em relação a essas discrepâncias, apresentamos aqui algumas hipóteses: ou esses professores que afirmaram que são ofertadas 3 ou mais formações anuais são formados em outros componentes/áreas<sup>43</sup> (pelos quais lhes são ofertadas formações) e também lecionam História, e no momento do preenchimento do questionário se referiram a elas, considerando que apenas 2 docentes afirmam isso; ou se referiram às jornadas pedagógicas promovidas pela SME no início de cada ano/semestre letivo, o que justificaria os 15,4% terem afirmado haver oferta anual.

---

<sup>43</sup> Como tratamos no capítulo 2, os municípios cearenses recebem suporte com formações e acompanhamento por parte da Crede 16, que por meio do programa PAIC Integral realiza formações através dos eixos: Gestão de formação de gestores do ensino fundamental; Anos iniciais do ensino fundamental; Anos finais do ensino fundamental; Literatura e formação do leitor; e Avaliação externa, priorizando os componentes de Linguagens e Matemática, especialmente nas turmas que passam por avaliações externas.

Nessas jornadas pedagógicas são abordados importantes temáticas pertinentes à educação, e geralmente são proporcionadas em formato de palestras ministradas por conferencistas de renome nacional.

Ainda na fase de elaboração do projeto desta pesquisa, solicitamos à SME, via ofício, o fornecimento de documentações relativas à oferta de formações e jornadas pedagógicas promovidas nos últimos anos para os professores de História do município ou que estivessem nas programações futuras, podendo ser elas: folders, fichas de avaliações e frequência de suas realizações, entre outros. No entanto, não nos foi fornecido nenhum tipo de material e não recebemos qualquer resposta formal, via ofício, que justificasse o não atendimento a essa demanda.

Diante da ausência desses materiais, recorreremos às publicações nas páginas de redes sociais oficiais da Prefeitura municipal e da Secretaria Municipal de Educação, bem como de secretários de educação e servidores ligados ao setor pedagógico da SME, para que pudéssemos coletar elementos capazes de compor nossa análise e que justificassem as afirmações de parte dos docentes.

Tomamos como referência os dois anos anteriores à pandemia de Covid-19, e por transitar entre duas gestões municipais, que neste ano de 2024 termina um segundo mandato. Durante esse período, a Secretaria de Educação teve seis secretários à frente da pasta, um dos motivos que levaram, conforme nossa percepção, à atribuição do prejuízo à execução das metas e estratégias do PME, como a omissão relacionada à ausência de formações permanentes para os professores de História da rede.

Para além das jornadas pedagógicas, só encontramos registro de uma formação, intitulada *I Formação do Eixo de Ciências Humanas*, realizada com os docentes de 6º a 9º ano da área de Ciências Humanas, datada do dia 9 de junho de 2018, na página do Facebook do formador. Neste encontro foi abordada a temática Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Figura 5).

**Figura 5 – I Formação Eixo Ciências Humanas em 2018**

Fonte: @carlosetuardo.eduardo.5667901, Rede social Facebook, 2018. Acesso em: 21 jan. 2024.

Nos anos seguintes, somente encontramos registro de jornadas pedagógicas. Em 2019, não contou com participação de palestrantes, tendo ocorrido a abertura da jornada com os gestores escolares e a secretária de educação que esteve à frente da pasta naquele período, sendo os demais dias promovidos nas instituições escolares (Figura 6).

**Figura 6 – Postagem de fotos da Abertura da Jornada Pedagógica do município de Iguatu – CE, 2019**



Fonte: Rede social Facebook, 2018. Acesso em: 21 jan. 2024.

Em 2021, foi realizada a jornada pedagógica “Educação faz avançar: construindo escolas de todos”. A abertura foi uma palestra com Albigenor Militão, proporcionado a todos os servidores da educação. Ocorreram ainda momentos formativos para os gestores escolares<sup>44</sup> (Palestrante: Dra. Marluce Torquato), professores da educação infantil (Palestrante: Prof. Flaviana Oliveira) e para os professores do ensino fundamental (Palestrante: Casemiro Campos).

<sup>44</sup> Tema da palestra: “Gestão Escolar de Resultados”. Não foi possível identificar os temas dos momentos formativos para os professores da educação infantil e para os do ensino fundamental.

Figura 7 – Registros em imagens da Jornada Pedagógica 2020 do município de Iguatu – CE



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

As jornadas pedagógicas 2021.1 e 2021.2 e 2022.1 ocorreram no formato online, com transmissões pelo canal da Secretaria de Educação no YouTube, devido às medidas de distanciamento social em consequência da pandemia de Covid-19.

Vejamos a seguir as temáticas abordadas em cada uma delas:

A Jornada Pedagógica 2021.1 abordou o tema *Desafios e possibilidades da educação no contexto das novas aprendizagens*. Foram dois dias de programações, 09 e 10 de fevereiro, em que foram realizadas palestras com os seguintes temas:

- *Aprendizagem e avaliação*. Palestrante: Prof. Dr. José Eustáquio Romão. Público-alvo: Gestores escolares, professores, técnicos e servidores.
- *Os desafios da educação infantil frente às limitações impostas pela pandemia de Covid-19*. Palestrante: Profa. Regina Shudo. Público-alvo: Gestores escolares e professores da educação infantil.
- *O novo significado da gestão educacional em tempos de pandemia: O papel do gestor escolar*. Palestrante: Dra. Marluce Torquato. Público-alvo: Gestores escolares e técnicos da Secretaria de Educação.
- *A construção de um modelo de educação e de escola para a superação da pandemia da Covid-19*. Palestrante: Prof. Renato Casagrande. Público-alvo: Gestores escolares, professores, técnicos e servidores.

Figura 8 – Card da Jornada Pedagógica 2021.1 do município de Iguatu – CE



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para o retorno do segundo semestre, nos dias 30/07 e 02/08 ocorreu a Jornada 2021.2, *Debatendo Educação na pandemia: (re)pensando as aprendizagens e fortalecendo as novas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula*, com as seguintes temáticas:

- *Ensino híbrido e os desafios da escola atual.* Palestrante: Secretária de Educação, Dra. Marluce Torquato. Público-alvo: Gestores escolares.
- *Possibilidades e desafios das tecnologias digitais na educação contemporânea.* Palestrante: Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes.
- *Tecnologias digitais na educação: implicações durante e pós-pandemia da Covid-19.* Palestrante: Prof. Me. José Eleudson Gurgel Queiroz. Público-alvo: Professores da rede municipal de ensino.

Figura 9 – Card da Jornada Pedagógica 2021.2 do município de Iguatu – CE

**JORNADA PEDAGÓGICA**

Educação na pandemia: (re)pensando as aprendizagens e fortalecendo as novas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula

Público Alvo: Profissionais da educação

As palestras serão transmitidas ao vivo pelo canal do YouTube da Secretaria da Educação

Acompanhe **AO VIVO** também pelas nossas redes sociais

@@seeducacaodeiguatu

ARRASTE PARA O LADO → E FIQUE POR DENTRO:

As palestras serão transmitidas ao vivo pelo canal do YouTube da secretaria de educação

Acompanhe **AO VIVO** também pelas nossas redes sociais

@@seeducacaodeiguatu

**2/3**

**Dia 30/07 (sexta-feira)**  
Palestra com a Secretária de Educação Professora  
**Dr.ª Marluce Torquato**  
Tema: Ensino Híbrido e os desafios da Escola atual  
Horário: 8h  
Local: Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira  
Público: Gestores Escolares

**Dia 02/08 (segunda-feira)**  
Horário: 14h Palestrante:  
**Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes**  
Tema: Possibilidades e Desafios das Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea.  
Público: Professores da rede municipal de ensino

Público Alvo: Profissionais da educação

ARRASTE PARA O LADO → E FIQUE POR DENTRO:

As palestra serão transmitida ao vivo pelo canal do YouTube da secretaria de educação

Acompanhe **AO VIVO** também pelas nossas redes sociais

@@seeducacaodeiguatu

Curtido por eefclaraalvesdearaujo e outras 36 pessoas

seeducacaodeiguatu A Prefeitura Municipal de Iguatu, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Ensino Superior – SECES realizará nos dias 30 de julho e 02 de Agosto de 2021, a Jornada Pedagógica com o tema: \*Educação na

Curtido por eefclaraalvesdearaujo e outras 36 pessoas

seeducacaodeiguatu A Prefeitura Municipal de Iguatu, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Ensino Superior – SECES realizará nos dias 30 de julho e 02 de Agosto de 2021, a Jornada Pedagógica com o tema: \*Educação na

**Jornada pedagógica 2021.2**

**Dia 02/08 (segunda-feira)**  
Horário: 16h Palestrante:  
**Prof. Me. José Eleudson Gurgel Queiroz**  
Tema: Tecnologias Digitais na Educação: Implicações durante e pós pandemia da Covid-19.  
Público: Professores da rede municipal de ensino

Público Alvo: Profissionais da educação

**JORNADA PEDAGÓGICA**

As palestra serão transmitida ao vivo pelo canal do YouTube da secretaria de educação

Acompanhe **AO VIVO** também pelas nossas redes sociais

@@seeducacaodeiguatu

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No primeiro semestre do ano de 2022, ainda em formato remoto, ocorreu a Jornada Pedagógica 2022.1, fazendo abordagens sobre *A realidade da escola em Iguatu: os desafios da aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia*. Além de palestras ocorridas nos dias 27 e 28 de janeiro, foram realizadas oficinas. As palestras abordaram as seguintes temáticas:

- *Introdução geral à educação socioemocional e o Programa Turma Legal.* Palestrante: Prof. Daniel Raviolo. Público-alvo: Professores da rede municipal de ensino, gestores e técnicos da SME.
- *Planejamento, Monitoramento, Avaliação: mobilizando saberes em favor da aprendizagem.* Palestrante: Profa. Dra. Tereza Penna Firme. Público-alvo: Professores da rede municipal de ensino, gestores e técnicos da SME.
- *O que aprendemos com a pandemia? Resignificar os saberes para garantia do direito de aprender de todos os estudantes.* Palestrante: Profa. Dra. Maryland Bessa Maia. Público-alvo: Professores da rede municipal de ensino, gestores e técnicos da SME.

Foram também realizadas seis oficinas, direcionadas a públicos específicos:

- Língua portuguesa 4º e 5º ano: *Literatura e formação do leitor – O jardim de cada um.*
- Matemática para o ciclo de alfabetização e 3º ano: *O lúdico matemático no processo de ensino e aprendizagem.*
- Educação infantil: *A arte de acolher na educação infantil.*
- Língua Portuguesa para o 3º ano: *A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para alfabetização e letramento.*
- Matemática para os anos finais: *As habilidades da BNCC e o uso das tecnologias digitais para a Matemática e as Ciências da Natureza.*
- Língua Portuguesa dos anos finais: *Percurso discursivos para o ensino pragmático da leitura e da escrita em sala de aula.*

Nota-se que em nenhuma das oficinas a área de Ciências Humanas foi contemplada, restando aos docentes optarem por uma das oficinas disponíveis. É inevitável não compreendermos essa inação como evidência de um certo descaso e desvalorização dos profissionais dessa área tão significativa na construção de pensamento crítico, que prepara os educandos para desenvolverem seu papel de cidadãos conscientes, valorizando a justiça e a solidariedade.

Figura 10 – Card da Jornada Pedagógica 2022.1 do município de Iguatu – CE

**27/01/2022  
Quinta-Feira  
Tarde**



**14h30 às 16h**  
Oficina: Linguagem 4º e 5º ano  
Tema: Literatura e Formação do Leitor - O jardim de cada um.  
Mediadora: Irany Vieira  
Graduada em Letras pela URCA - Universidade Regional do Cariri. Especialização em Educação Infantil pela FIP - Faculdades Integradas de Patos.

Google Meet



**14h30 às 16h**  
Oficina de Matemática para o Ciclo de Alfabetização e 3º ano  
Tema: O lúdico matemático no processo de ensino e aprendizagem.  
Mediador: Prof. Esp. José Edicarlos Nogueira

Google Meet



**14h30 às 16h**  
Oficina de Educação Infantil  
Tema: A arte de acolher na Educação Infantil.  
Mediadoras: Profa. Regilania Queiroz  
Profa. Marijara Palácio

Google Meet

**27/01/2022  
Quinta-Feira  
Tarde**



**14h30 às 16h**  
Oficina de Língua Portuguesa dos Anos Finais  
Tema: Percursos discursivos para o ensino pragmático da leitura e da escrita em sala de aula.  
Mediadora: Profa. Ms. Joelma Uchôa

Google Meet



**14h30 às 16h**  
Oficina de Língua Portuguesa para o Ciclo de Alfabetização e 3º ano  
Tema: A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento.  
Mediadora: Profa. Esp. Vanderlanha Pedrosa de Oliveira

Google Meet

**27/01/2022  
Quinta-Feira  
Tarde**



**13h30 às 14h30**  
Tema: Introdução geral a educação socioemocional e o Programa Turma Legal 2022  
Palestrante: Prof. Daniel Raviolo

YouTube



**14h30 às 16h**  
Oficina de Matemática dos Anos Finais  
Tema: As habilidades da BNCC e uso das tecnologias digitais para Matemática e Ciências da Natureza  
Mediador: Prof. Dr. João Bosco Chaves

Google Meet

**Sexta-Feira  
MANHÃ**

8h - Acolhida e Abertura



**10h às 11:30h**  
Tema: Planejamento, Monitoramento, Avaliação: mobilizando saberes em favor da aprendizagem.  
Palestrante: Profa. Dra. Tereza Penna Firme



**8h30 às 10h**  
Tema: O que aprendemos com a pandemia? Resignificar os saberes para garantia do direito de aprender de todos os estudantes.  
Palestrante: Profa. Dra. Maryland Bessa Maia

YouTube

*Jornada pedagógica 2022.1*






Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A Jornada Pedagógica do segundo semestre de 2022 retratou a *Educação frente aos desafios da atualidade: construindo novos caminhos para recompor a aprendizagem*. Ocorreu presencialmente, reunindo todos os professores da rede municipal em uma manhã de palestras, com as temáticas abaixo.

- *Neuroeducação e educomunicação: Entendendo os processos mentais para desenvolver competências a partir de novas formas de aprendizagem*. Palestrante: Profa. Mariângela da Costa Mendonça. Público-alvo: Professores da rede municipal de ensino, gestores e técnicos da SME.
- *Saúde mental, pandemia e o impacto no processo de aprendizagem e da alfabetização*. Palestrante: Prof. Wilson Moura. Público-alvo: Professores da rede municipal de ensino, gestores e técnicos da SME.

Nesse mesmo mês, foi realizada a Jornada Pedagógica da educação infantil, com o tema *Ressignificando a prática docente e fortalecendo as aprendizagens*, o que proporcionou momentos de reflexão específicos com os docentes dessa etapa.

Figura 11 – Card da Jornada Pedagógica 2022.2 do município de Iguatu – CE

**Jornada Pedagógica 2022.2**

Secretaria da Educação, Cultura e Ensino Superior

**A educação frente aos desafios da atualidade: construindo novos caminhos para recompor a aprendizagem**

Data: 05 de Agosto  
Horário: 7:30h  
Local: Diocesano Hotel

**Palestrante:**  
Prof. Wilson Moura  
Saúde Mental, Pandemia e o Impacto no Processo de Aprendizagem e da Alfabetização

**Palestrante:**  
Prof. Mariângela da Costa Mendonça  
Neuroeducação e Educomunicação: Entendendo os processos mentais para desenvolver competências a partir de novas formas de aprendizagem

Fonte: Redes sociais, 2024.

A Jornada Pedagógica 2023.1, *Desafios e perspectivas para a reconstrução das aprendizagens*, se deu em formato presencial, tendo sido proporcionada aos docentes da rede municipal uma palestra de seguinte temática: *Ensinar e aprender: O fortalecimento de novas práticas pedagógicas para a formação integral do ser*. Palestrante: Regina Shudo. Público-alvo: Professores e gestores do ensino fundamental anos iniciais e finais.

Figura 12 – Card da Jornada Pedagógica 2023.1 do município de Iguatu – CE



Fonte: Redes sociais, 2024.

No início do segundo semestre, a Secretaria Municipal de Educação promoveu a Jornada Pedagógica 2023.2, *A gestão da sala de aula e os desafios para uma aprendizagem significativa*. O momento foi realizado no dia 4 de agosto, com palestras no turno da manhã e oficinas no turno da tarde.

- *Inteligência emocional: Saber Formal e Mediação pedagógica*. Palestrante: Prof. Me. Ivo Lavor. Público-alvo: Professores, gestores escolares e técnicos da SME.
- *Avaliação dialógica como referencial da prática docente*. Palestrante: Prof. Dr. José Eustáquio Romão. Público-alvo: Professores, gestores escolares e técnicos da SME.

- *Dilemas do ensino: Como produzir as aprendizagens dos nossos alunos na sala de aula.* Palestrante: Prof. Me. Heloísa Cardoso Varão Santos.
- *Oficina 1: Avaliação escolar na prática.* Palestrante: Profa. Dra. Débora Aldyane. Público-alvo: Professores do ensino fundamental anos finais.
- *Oficina 2: O ensino e a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula.* Palestrante: Profa. Ms. Maria Adilea Farias Lima. Público-alvo: Professores do AEE, CAEE, readaptados e multimeios.
- *Oficina 3: Letramento e alfabetização: leitura, escrita e interpretação.* Palestrante: Prof. Dra. Artenízia Ribeiro. Público-alvo: Professores do ensino fundamental anos iniciais.
- *Oficina 4: Ludicidade nos campos de aprendizagem da educação infantil.* Palestrante: Profa. Me. Heloísa Cardoso Varão Santos. Público-alvo: Professores da Educação Infantil.
- *Oficina 5: Gestão pedagógica e os resultados de aprendizagem.* Palestrante: Prof. Dr. Casemiro Campos. Público-alvo: Gestores Escolares.
- *Oficina 6: A experiência do ensino na educação de jovens e adultos – EJA.* Palestrante: Prof. Dr. José Eustáquio Romão. Público-alvo: Professores da EJA e Gestores.

Figura 13 – Card da Jornada Pedagógica 2023.2 do município de Iguatu – CE

**PROGRAMAÇÃO** 2/5

**7h** Credenciamento e Coffee Break

**7h30**  
PALESTRA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: Saber Formal e Mediação Pedagógica  
Palestrante: Prof. Me. Ivo Lavor

**8h** Fala de Autoridades

**8h20**  
PALESTRA DE AVALIAÇÃO DIALÓGICA COMO REFERENCIAL DA PRÁTICA DOCENTE  
Palestrante: Prof. Dr. José Eustáquio Romão (SP)

**9h50** Momento Cultural

**10h30**  
PALESTRA DILEMAS DO ENSINO: Como Produzir as Aprendizagens dos Nossos Alunos na Sala de Aula  
Palestrante: Profa. Ms. Heloisa Cardoso

**OFICINAS** Todas a partir das 14h 4/5

**Oficina 4**  
LUDICIDADE NOS CAMPOS DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
Palestrante: Profa. Ms. Heloisa Cardoso Varão Santos (MA)  
Público: Professores da Educação Infantil  
Local: Auditório da Crede 16

**Oficina 5**  
GESTÃO PEDAGÓGICA E OS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM  
Palestrante: Prof. Dr. Casemiro Campos (CE)

**JORNADA PEDAGÓGICA 2023.2**

**Oficina 1**  
AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PRÁTICA  
Palestrante: Profa. Dra. Débora Aldyane (CE)  
Público: Professores do Ensino Fundamental Anos Finais  
Local: Auditório do Lucas Emanuel

**Oficina 2**  
O ENSINO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA  
Palestrante: Profa. Ms. Maria Adilea Farias Lima (CE)  
Público: Professores de AEE, CAEE, Readaptados e Multimeios  
Local: EEF Maria Pacifico Guedes

**Oficina 3**  
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: LEITURA, ESCRITA E INTERPRETAÇÃO  
Palestrante: Profa. Dra. Artemizia Ribeiro (CE)  
Público: Professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais

**Oficina 5**  
GESTÃO PEDAGÓGICA E OS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM  
Palestrante: Prof. Dr. Casemiro Campos (CE)  
Público: Gestores Escolares  
Local: Assistência Social

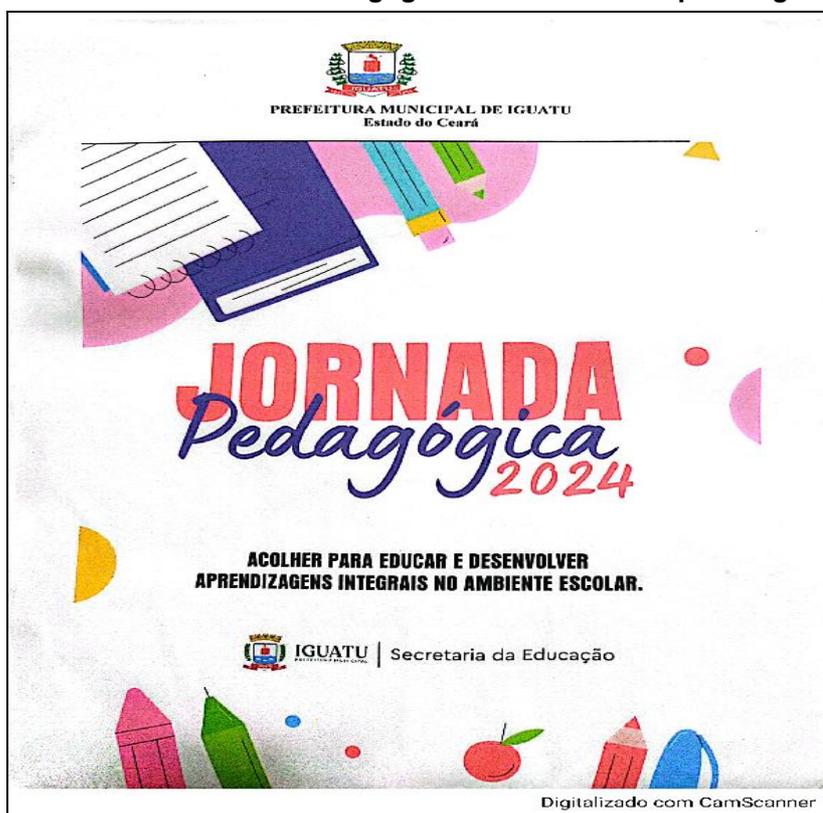
**Oficina 6**  
A EXPERIÊNCIA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA  
Palestrante: Prof. Dr. José Eustáquio Romão (SP)  
Público: Professores da EJA e Gestores

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A oficina 01: *Avaliação escolar na prática*, foi ofertada para os professores do ensino fundamental II de todas as áreas do conhecimento. Comprendemos quão importante são as jornadas pedagógicas para os docentes, no entanto, são tratados temas mais gerais, fundamentais em toda e qualquer área de conhecimento.

Neste ano de 2024, na Jornada Pedagógica *Acolher para educar e desenvolver aprendizagens integrais no ambiente escolar* não foram realizadas palestras presenciais ou remotas para os professores da rede pública municipal, como vinham sendo ofertadas pela SME nos últimos anos. As instituições escolares de forma individual promoveram internamente momentos com os professores de suas unidades<sup>45</sup>.

**Figura 14 – Card da Jornada Pedagógica 2024.1 do município de Iguatu – CE**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A importância dessas jornadas na capacitação dos docentes é inegável, pois representam oportunidades para reflexão sobre práticas pedagógicas, explorando diversas temáticas. Não buscamos aqui desmerecer tais iniciativas, mas sim incentivar uma integração mais coesa, uma vez que entendemos a formação

<sup>45</sup> A Jornada Pedagógica 2024 ocorreu nos dias 15 e 16 de fevereiro, pós-carnaval, dificultando para a maior parte das escolas conseguirem palestrantes voluntários.

permanente como um processo constante. Afinal, enquanto nos aprimoramos, também contribuímos para a formação dos outros. Nesse sentido, os professores de História em exercício no município requerem um acompanhamento mais consistente ao longo do ano letivo, especialmente considerando-se que uma parcela significativa deles não possui uma formação inicial adequada.

Portanto, propomos a implementação de ações mais eficazes para a formação permanente dos professores de História, visando fortalecer o conhecimento histórico dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, é crucial investir na preparação dos docentes, que desempenham um papel fundamental como mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

## 4 CONCLUSÃO

Sem dúvidas a atividade docente possui características muito peculiares e variadas que a torna tão complexa. Por isso, a ausência na oferta de formações permanentes impacta de forma negativa no exercício da docência, sobretudo no ensino de História e na profissionalização docente.

A realidade constatada durante o desenvolvimento desta pesquisa leva-nos a concluir que as formações permanentes dos professores de História se limitam à oferta das jornadas pedagógicas realizadas no início de cada semestre letivo, portanto, não têm contribuído de maneira significativa para as práticas pedagógicas dos docentes. Conseqüentemente, concluímos também que esse contexto precisa urgentemente ser modificado; os gestores devem estar empenhados em implementar políticas educacionais para reverter este quadro e responsabilizar-se pela melhoria da educação dos estudantes e pela formação dos docentes em História no município de Iguatu – CE. Assim, as formações não devem ocorrer de forma pontual, nem muito menos desconectada do real contexto de formação dos docentes.

Sugerimos aos gestores municipais que invistam parte dos recursos do FUNDEB e/ou recursos próprios na formação permanente dos professores de História; o que não podemos compactuar é que os professores fiquem desassistidos. Além da urgente necessidade de oferta de cursos/ciclos formativos, o município pode empenhar-se em ofertar gratuitamente cursos de pós-graduação e segunda licenciatura aos docentes que atuam no componente curricular História, por meio de parcerias com a Universidade Regional do Cariri, importante instituição de ensino superior, da qual Iguatu possui um campus, com vistas a atender às exigências das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação.

Outra recomendação que esperamos que seja considerada pela gestão municipal é quanto à criação de um evento científico de cunho periódico, em que os docentes da rede municipal de ensino possam discutir e divulgar trabalhos dentro de suas áreas de formação, partilhando práticas cotidianas, como incentivo à pesquisa, e promovendo a valorização do professor enquanto pesquisador.

Por fim, apresentamos o Produto Educacional como resultado da pesquisa. Trata-se de um e-book no qual se apresenta a proposta de um curso de formação para os professores da educação básica em regência de sala no componente

curricular História. Para sua elaboração, tomando como base as sugestões dos docentes sobre as temáticas que gostariam que lhes fossem ofertadas em formações permanentes.

Encerro esse trabalho com o esperar proclamado por Freire (1992), compreendendo que seguir na docência requer seu exercício diário, crendo em dias melhores, com condições mais dignas para o magistério. Não se trata de aguardar as coisas acontecerem, mas sim de levantar-se para que aconteçam; é a tomada de consciência da dimensão social e política da atividade que exercemos.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **Perigos de uma história única**. 01 vídeo. 19m16s. YouTube. Publicado no canal Dicas e Drinks!!. S.l., 19 maio 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica da formação. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v.35, n. 95, p 57-73, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbnvhhgBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Rio de Janeiro: Anped, 05 nov. 2020. Disponível em: [https://forum.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_repudio\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://forum.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf). Acesso em: 23 fev. 2024.
- AZEVEDO, de Patrícia Bastos. A produção de sentido da história ensinada. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* (Orgs.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014. p. 113-128.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 1977.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes: “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”. Entrevista cedida a Fernanda Salla. **Nova Escola**, São Paulo, n. 269, 1 fev. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Texto compilado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/). Acesso em: 14 out. 2022.
- BRASIL. Decreto nº. 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 abr. 2008, Seção 1, p. 3. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm). Acesso em: 11 abr. 2022.
- BRASIL. Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº. 8. 752, de 2016). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, Seção 1, p. 1. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Brasília, DF: MEC; FNDE, 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb – Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3UJeRA9>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº. 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, DF: MEC; INEP, Brasília, 21 nov. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ymIHUZ>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição Extra, seção 1, p.1. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. p.27833-27841. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Lei do Piso Salarial. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-norma-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Adequação da Formação Docente**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em Movimento: Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Brasília, DF: Rede de Assistência Técnica, 2016. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes\\_final.PDF](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em Movimento**. Homepage. Brasília, DF: STIC-MEC, [2022]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, RJ, v. 11, n. 21, p.17-32, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 07 nov. 2023.

CARA, Daniel Tojera. **O fenômeno de descumprimento da Plano Nacional de Educação**. Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Estado, Sociedade e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-10042023-143007>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**. v. 5, n. 9, p. 262–284, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Resolução CEC nº. 391, de 10 de novembro de 2004. Estabelece normas sobre a autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos sequenciais no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza, **Resoluções do Conselho Estadual**, 11 nov. 2004. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0391-2004.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

CEARÁ. **Mais Paic**: História do programa aprendizagem na idade certa – Mais Paic. Fortaleza: Secretaria da Educação, [2017]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 14 set. 2022.

CERRI, Luís Fernando (Org.). **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 167–186. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/hh.v1i2.10730>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19219>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e própria. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario *et al.* (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 137-152.

FARIA, Ronair Justino de; ALMEIDA, Vasni de; SILVA, Cícero. Cultura escolar e ensino de História: concepções e reflexões. **História: Questões & Debates**. Curitiba, v. 70, n. 1, p. 331-356, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/download/67473/45852>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FERREIRA, Tais Gomes. **A BNC-Formação e o ideário político-educacional da Unesco para a formação de professores**. Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, 2021.

FONSECA, Selma Guimarães. A Formação do Professor de História no Brasil. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, RS, v. 32, n.148, Série História, p. 103-114, 1996.

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

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 4. ed.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. *In*: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p.31-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNARI, Raquel dos Santos. Aprendendo a ser professor de História. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 51, p. 211-212, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v51i0.19990>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Livro Didático e História do Ensino de História: caminhos de pesquisa. *In*: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas, SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p.19-34.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 25 out. 2022.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IGUATU (Município). Lei nº. 2.233 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Iguatu. Dispõe sobre a implantação do Plano Municipal de Educação de Iguatu (2015-2025), e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Ceará**, Fortaleza, 24 jun. 2015, ed. 1216. Disponível em: <https://www.diariomunicipal.com.br/aprece/>. Acesso em: 5 set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011 (Questões de Nossa Época, 14).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Iguatu: Panorama. *In*: **IBGE Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/iguatu/panorama>. Acesso em: 07 nov. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil Municipal 2017 – Iguatu**. Fortaleza: IPECE, 2018. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Iguatu\\_2017.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Iguatu_2017.pdf). Acesso em: 07 nov. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil Municipal 2022 – Iguatu**. Fortaleza: IPECE, 2023. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml>. Acesso em: 07 nov. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v.3, n. 5, p.88-101, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/154>. Acesso em: 12 out. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação escolar**: articulação e necessária determinação ideológica. São Paulo: FDE, 1992.

LUZ, Joyce. **Os cortes na Educação no atual Governo**. Rio de Janeiro: OLB; UERJ, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Maria Adalgiza. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6168780.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; MONTENEGRO, Rebeca Maria Bruno; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A práxis na formação dos professores universitários. **Revista humanidades & inovação**, Palmas, v.8, n.42. p. 27- 33, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5022>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 19-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.63>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativas e narradores no ensino de História. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETTO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. O fim do monopólio do professor e da instituição escolar. Entrevista cedida a Andriolli Costa e Ricardo Machado. **Revista do Instituto Humanidades Unisinos**, São Leopoldo, ed. 450, 11 ago. 2014. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5613-ana-maria-monteiro>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana Soares; CICARINO, Vicente. “Brasil: uma história dinâmica”: Desafios didáticos no ensino de História. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 189-209.

MOVIMENTO REVOGA BNC-FORMAÇÃO. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015!** s.l., [online], 14 abr. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/r9Ew>. Acesso em: 15 set. 2023.

OBSERVATÓRIO DO LEGISLATIVO BRASILEIRO (OLB). **Quem Somos**. Rio de Janeiro: OLB; UERJ, set. 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de; RIBEIRO, Luís Antônio. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29–47, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ORLANDI, Eni P. Silêncios: presença e ausência. **ComCiência**, Campinas, SP, n. 101, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3yfeMg2>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PEREIRA, Ingrid Rodrigues Raposo. **As Diretrizes Curriculares Nacionais e a política de formação de professores no Brasil nos anos 2000**. Orientador: Prof. Dr. Renan Araújo. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PROFHISTÓRIA NACIONAL. **Histórico**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, [2021]. <http://site.profhistoria.com.br/historico/>. Acesso em: 30 out. 2022.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves de; VIEIRA, Neiva F. Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v.15, n. 2, p. 276-83. abr.-jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3wxqmCV>. Acesso em: 30 jan. 2022.

RIBEIRO, Renilson R. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 151-179, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23856>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 75-91.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014- 2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. e ampli. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.17-31.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017099>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Edna; MENEZES, Estela. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: EdUFSC, 2001.

SILVA, João Carlos da. O Ensino de História no Contexto da Legislação Educacional Brasileira. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 20, n. 40, p. 81- 96, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2319>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cad. Pesqui.**, v. 46, n. 160, 286–311, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143415>. Acesso em: 22 out. 2022.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Negacionismo: História, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 41, n. 87, p.13-36, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03>. Acesso em: 15 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario *et al.* (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 207-235.

## ANEXOS

### ANEXO A – PARECER APROVADO PELO CEP

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IGUATU- CE

**Pesquisador:** Iasmim Carmo Rodrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73048223.3.0000.5055

**Instituição Proponente:** Universidade Regional do Cariri - URCA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.316.989

##### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Regional do Cariri- URCA tem como temática a ser pesquisada a “Formação permanente de professores de História da rede pública municipal de Iguatu- Ce”, fazendo parte da linha de pesquisa Saberes Históricos no espaço escolar. A questão norteadora traz a seguinte problemática: A formação inicial e permanente recebida pelos professores de história contribuem para as suas práticas pedagógicas na área em que atuam? Partindo do pressuposto que a formação permanente qualifica e aprimora a instrução inicial dos professores, das inquietações quanto à carência de formações proporcionadas aos professores de História da rede municipal de ensino da cidade de Iguatu-CE, e que cerca de 44% dos professores em atuação no componente curricular História em 2022, não possuíam graduação em História. Tais reflexões apontam para o objetivo geral dessa pesquisa que consiste em compreender como se dão e acontecem as formações permanentes dos professores de história do ensino fundamental II

da rede pública municipal de Iguatu e suas contribuições para as práticas pedagógicas. Optou-se pela pesquisa participante, uma abordagem qualitativa no que concerne a proposta metodológica. Adotaremos uma abordagem qualitativa mediante revisão bibliográfica, análise documental do Plano Municipal de Educação, seus relatórios de monitoramento e documentos e/ou informações referentes a oferta de formações permanentes promovidas pela Secretaria Municipal de Educação -

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

**Bairro:** Pimenta

**CEP:** 63.105-000

**UF:** CE

**Município:** CRATO

**Telefone:** (88)3102-1212

**Fax:** (88)3102-1291

**E-mail:** cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.316.989

SME aos professores de História, bem como entrevista com o coordenador do setor pedagógico da SME. Realizaremos aplicação de questionário com os docentes em exercício no componente curricular de História e ofertaremos um curso/ ciclo formativo como proposta de produto educacional, momento em que realizaremos observação direta dos sujeitos envolvidos neste estudo. A fundamentação teórica proporciona discussões com teóricos do campo da educação, Saviane (2016), Tardif (2014), Pimenta (1999), Gauthier (1998) Gatti, (2010), Pimenta e Almeida (2011) Pimenta e Lima ( 2010) e do ensino de História, Monteiro (2007, 2013, 2014), Fonseca (2017) Caimi (2015), Cerri (2003, 2011, 2014) Monteiro, Ralejo, Cicarino (2014), Funari (2009) entre outros. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir positivamente na prática dos professores de História e no tocante as políticas públicas municipais relacionadas as melhorias na formação dos docentes em exercício.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender como se dão e acontecem as formações permanentes dos professores de história do ensino fundamental II da rede pública municipal de Iguatu- Ce e suas contribuições para as práticas pedagógicas.

Objetivo Secundário:

1. Identificar as formas de aquisição de conhecimento em História dos docentes que não possuem formação nesse componente.
2. Identificar as principais dificuldades que os professores têm enfrentado ao lecionar o componente curricular de História.
3. Identificar quais as políticas públicas municipais têm sido implementadas para suprir as dificuldades dos docentes em ensinar História, com ou sem formação nesse componente curricular.
4. Proporcionar aos professores um curso de formação pedagógica em ensino de História.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Esta pesquisa será realizada considerando todo o aparato legal que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos submetidas à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), estabelecidos pelas Resoluções nº 466/12 e Resolução nº 510/16. Deste modo, caso este projeto venha a ser aprovado, será iniciada a coleta de dados, respeitando tais resoluções. As possibilidades de riscos para os participantes são mínimas, visto que serão observados todos os pressupostos legais. A primeira parte da pesquisa envolvendo os

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161  
**Bairro:** Pimenta **CEP:** 63.105-000  
**UF:** CE **Município:** CRATO  
**Telefone:** (88)3102-1212 **Fax:** (88)3102-1291 **E-mail:** cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.316.989

participantes ocorrerá de forma online, via aplicação de questionário no formato Google formulário, com os professores em atuação no componente curricular história, nas turmas de ensino fundamental II na rede pública municipal. Optamos por esse formato devido a abrangência territorial do município. A segunda etapa da pesquisa envolvendo os professores, ocorrerá de forma presencial, nos encontros de formação pedagógicas ofertado aos professores de história em exercício, cada docente envolvido na primeira etapa da pesquisa, poderá optar em participar ou não do curso/ciclo formativo e lhes serão assegurados a confidencialidade de sua participação. Salientamos que o curso será em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. No tocante a entrevista a ser realizada com um representante da gestão municipal, também lhes asseguraremos a confidencialidade e livre participação. Pelo exposto, consideramos que os riscos desta pesquisa são mínimos aos participantes. No entanto os participantes estarão sujeitos a cansaço ou desconforto pelo tempo utilizado no preenchimento do questionário ou a relembrar durante o curso/ ciclo formativo, algumas sensações diante do vivenciado ao longo de sua trajetória profissional.

**Benefícios:**

No entendimento que o espaço escolar é dinâmico, heterogêneo e cotidianamente nos apresentam novas demandas oriundas de uma sociedade em constante transformação, para além das demandas já postas. Considerando a formação permanente como forma de aprimorar a formação inicial dos professores, e os auxiliam no enfrentamento dos desafios que surgem. Deste modo, os benefícios esperados desta pesquisa serão proporcionar reflexões sobre a prática docente e contribuir positivamente na formação permanente dos docentes em História do município de Iguatu-Ce por meio da oferta de um curso/ciclo formativo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa ética e relevante

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) Arquivo das informações básicas PB: apresentado e adequado
- 2) Projeto completo ou brochura: apresentado e adequado
- 3) Cronograma (detalhado): apresentado e adequado
- 4) Orçamento (detalhado): apresentado e adequado
- 5) Instrumentos de coleta de dados: apresentado e adequado
- 6) Folha de rosto assinada e carimbada: apresentado e adequado
- 7) TCLE: apresentado e adequado

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161  
**Bairro:** Pimenta **CEP:** 63.105-000  
**UF:** CE **Município:** CRATO  
**Telefone:** (88)3102-1212 **Fax:** (88)3102-1291 **E-mail:** cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.316.989

8) Carta de anuência assinada: apresentado e adequado

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2173736.pdf	14/09/2023 16:26:28		Aceito
Outros	ANUENCIASME23ESCOLAS.pdf	14/09/2023 16:26:03	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
Outros	questionariododocente.pdf	28/07/2023 14:54:08	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOBROCHURA.doc	28/07/2023 14:47:48	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.doc	28/07/2023 14:46:47	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	28/07/2023 14:43:24	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CENTROEDUCACIONALPADREJANUARIOCAMPOS.pdf	28/07/2023 14:41:59	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnuenciaPerpetuoSocorro.pdf	28/07/2023 14:41:42	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciaoneliapereira.pdf	28/07/2023 14:41:23	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnuenciaMariaPacificoGuedes.pdf	28/07/2023 14:41:05	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de	ANUENCIAJOSECARDOSO.pdf	28/07/2023	lasmim Carmo	Aceito

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

**Bairro:** Pimenta

**CEP:** 63.105-000

**UF:** CE

**Município:** CRATO

**Telefone:** (88)3102-1212

**Fax:** (88)3102-1291

**E-mail:** cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.316.989

Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIAJOSECARDOSO.pdf	14:40:46	Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIAJOAOROCHA.pdf	28/07/2023 14:39:04	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIAGEREMIASFELIPE.pdf	28/07/2023 14:37:57	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIAALBAARAUJO.pdf	28/07/2023 14:37:36	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIACLARAALVES.pdf	28/07/2023 14:36:30	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/07/2023 14:30:40	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2023 14:26:24	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	28/07/2023 14:13:28	lasmim Carmo Rodrigues	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CRATO, 21 de Setembro de 2023

Assinado por:

**CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

**Bairro:** Pimenta

**CEP:** 63.105-000

**UF:** CE

**Município:** CRATO

**Telefone:** (88)3102-1212

**Fax:** (88)3102-1291

**E-mail:** cep@urca.br

## **APÊNDICE**

### **APÊNDICE A – ENTREVISTAS – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO**

Entrevista realizada com o responsável do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Iguatu- Ce.

#### **I – DADOS DO GESTOR**

- Que cargo você ocupa na Prefeitura de Iguatu?
- A quanto tempo você atua nesse cargo?
- Qual é o seu tipo de vínculo empregatício na Secretaria de Educação do Município?
- Qual sua carga horária de trabalho na instituição?

#### **II – SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DOS DOCENTES**

- Como a Secretaria de Educação vem atuando na formação inicial e permanente dos professores do município?
- A gestão educacional municipal tem ofertado formações permanentes para os professores de História e com qual frequência?

#### **III – CONHECIMENTO EM HISTÓRIA DOS DOCENTES**

- Como você avalia o ensino do componente curricular História no ensino fundamental?
- Quais recursos materiais didáticos a Secretaria de Educação têm ofertado para o ensino de História no ensino fundamental?
- Você considera suficientes as horas destinadas a planejamento, elaboração e correção de atividades, trabalhos, avaliações, participação de reuniões? Justifique.
- Qual (ias) as fontes de recursos utilizados para execução das formações permanentes dos professores?

#### **III – POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta na gestão para desenvolver a formação permanente dos docentes dos anos finais do ensino fundamental, em história?
- De que maneira as políticas públicas, no âmbito nacional e estadual, têm contribuído para suprir as dificuldades no ensino de História e com a formação específica em história?

- Estas formações têm sido relevantes para as práticas pedagógicas no ensino de História?

#### **IV – DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES TÊM ENFRENTADO AO LECIONAR O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA.**

- Quais são as principais dificuldades que a gestão da educação enfrenta para garantir o ensino de História nos anos finais ensino fundamental?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE

# QUESTIONÁRIO DO DOCENTE

Questionário a ser aplicado com os professores em atuação no componente curricular de História, nas turmas de anos finais do ensino fundamental, na rede pública municipal de ensino de Iguatu-Ce.

Este questionário faz parte da pesquisa de *Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória- URCA*, desenvolvido pela mestranda Iasmim Carmo Rodrigues, que tem como tema de pesquisa: **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IGUATU- CE.**

Sua participação é de extrema importância. As identidades dos professores serão resguardadas e os dados obtidos serão utilizado exclusivamente para fins desta pesquisa, respeitando a legislação que versa sobre pesquisa com seres humanos. Os informantes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE encaminhado em anexo.

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

1. E-mail \*

---

### I - FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE

*Responda abaixo*

2. 1. QUAL O SEU NVEL DE FORMAÇÃO ATUAL? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Médio
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Curso Superior
- Curso Superior em Andamento

**3. 2. QUAL SUA FORMAÇÃO INICIAL \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Médio
- Curso Normal (O curso Normal Médio, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), é a formação mínima para os profissionais que desejam atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental).
- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo

**4. 3. QUAL É SEU CURSO E ANO DE CONCLUSÃO?**(Somente para quem respondeu: Licenciatura, Bacharelado ou Tecnólogo na questão 2).

---

**4. INDIQUE QUAIS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO VOCÊ PARTICIPOU E SE RECEBEU APOIO DA SECRETARIA OU MANTENEDORA PARA REALIZÁ-LO****5. A) ESPECIALIZAÇÃO \***  
(mínimo de 360 horas)

*Marcar apenas uma oval.*

- Não fiz este curso.
- Sim, com apoio parcial.
- Sim, sem apoio.
- Sim, com apoio total.

6. **B) MESTRADO** \*  
(acadêmico ou profissional)

*Marcar apenas uma oval.*

- Não fiz este curso.  
 Sim, com apoio parcial.  
 Sim, sem apoio.  
 Sim, com apoio total.

7. **C) DOUTORADO** \*  
(acadêmico ou profissional)

*Marcar apenas uma oval.*

- Não fiz este curso.  
 Sim, com apoio parcial.  
 Sim, sem apoio.  
 Sim, com apoio total.

8. **5. COM QUE FREQUÊNCIA A GESTÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL TEM OFERTADO FORMAÇÕES PERMANENTES NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não tem ofertado  
 mensalmente  
 2 vezes ao ano  
 1 vez ao ano  
 3 vezes ou mais

9. **6. AS FORMAÇÕES OFERTADAS TÊM CONTRIBUÍDO PARA A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não contribuiu.
- Contribuiu razoavelmente
- Contribuiu pouco.
- Contribuiu muito.

- 7. DENTRE AS ATIVIDADES FORMATIVAS LISTADAS ABAIXO, INDIQUE QUANTAS VOCÊ REALIZOU NESSE ANO**

10. **A) AS ATIVIDADES FORMATIVAS COM MENOS DE 20 HORAS \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhuma.
- Uma
- Duas
- Três ou mais

11. **B) CURSOS COM 20 A MENOS DE 180 HORAS \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhuma.
- Uma
- Duas
- Três ou mais

**12. B) CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO DE 180 A 360 HORAS \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhuma.
- Uma
- Duas
- Três ou mais

**II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL****13. 8. A QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Primeiro ano.
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos.
- 16-20 anos.
- Mais de 20 anos.

**14. 9. QUAL A SUA FORMA DE CONTRATAÇÃO NA ESCOLA? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Concursado
- efetivo
- estável
- Contrato temporário

15. **10. ALÉM DESTA ESCOLA, VOCÊ TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO? \***

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

### **III - CONHECIMENTO EM HISTÓRIA DOS DOCENTES**

16. **11. VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA LECIONAR O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA? JUSTIFIQUE? \***

---

---

---

---

---

17. **12. QUAIS RECURSOS VOCÊ COSTUMA UTILIZAR PARA LECIONAR AS AULAS DE HISTÓRIA? \***

---

---

---

---

---

18. **13. QUAIS SÃO SUAS FORMAS DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO EM HISTÓRIA FORA DO (S) SEU (S) LOCAL (IS) DE TRABALHO? \***

---

---

---

---

---

19. **14. VOCÊ CONSIDERA SUFICIENTE AS HORAS DESTINADAS A PLANEJAMENTO, ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE ATIVIDADES, TRABALHOS, AVALIAÇÕES, PARTICIPAÇÃO DE REUNIÕES, ETC?** \*

JUSTIFIQUE.

---

---

---

---

---

**IV - DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES TÊM ENFRENTADO AO LECIONAR O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA.**

20. **15. QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENFRENTA PARA ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ?** \*

---

---

---

---

---

21. **16. DE QUE MANEIRA AS POLÍTICAS PÚBLICAS TEM CONTRIBUÍDO PARA SUPRIR AS DIFICULDADES DE SE ENSINAR HISTÓRIA, COM OU SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TAL?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não tem contribuído
- Ofertando formações continuadas
- Melhorando a estrutura física das escolas
- Ofertando material pedagógico complementar

22. **17. QUAL SUA SUGESTÃO PARA MELHORAR SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTES NO QUE DIZ RESPEITO A FORMAÇÃO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?** \*

---

---

---

---

---

23. **18. QUAIS TEMÁTICAS VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSEM OFERTADAS EM FORMAÇÕES PERMANENTES E QUE PODEM AJUDAR A MELHORAR SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?** \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E PÓS-ESCLARECIDO**

Eu, Iasmim Carmo Rodrigues, RG: 200.509.805.4840 SSP/CE, discente da Universidade Regional do Cariri – URCA estou realizando uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IGUATU – CE**, que tem como objetivo compreender como se dão e acontecem as formações permanentes dos professores de História do ensino fundamental II da rede pública municipal de Iguatu e suas contribuições para as práticas pedagógicas.

Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: análise documental do Plano Municipal de Educação e relatórios de monitoramento, bem como análise de documentos comprobatórios das jornadas pedagógicas e formações permanentes promovidas e direcionadas aos professores de História, ou que estejam planejadas para serem executadas, entrevista com a gestão municipal, aplicação de questionário com os professores de História em exercício nas turmas de fundamental II na rede pública municipal bem como a oferta de um curso/ciclo formativo para os docentes.

Por essa razão, você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa. Sua participação consistirá em prestar informações por meio de questionário online, previamente submetido ao Comitê de ética, as questões que tratam o questionário são referentes à formação e atuação dos docentes, bem como participar de um curso/ciclo formativo que será oferecido em formato presencial e gratuito aos docentes em atuação no componente curricular História, nas turmas de fundamental II, caso haja o desejo e considere que a formação permanente contribui para a melhoria da prática pedagógica.

Este termo foi elaborado conforme a Resolução CNS nº. 466/2012, entendendo que: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Considera-se que sua participação lhe expõe a um mínimo riscos de saúde, no entanto estará sujeito a cansaço ou desconforto pelo tempo utilizado no preenchimento do questionário ou a lembrar durante o curso/ ciclo formativo, algumas sensações diante do vivenciado ao longo de sua trajetória profissional.

Para reduzir possíveis riscos, tanto o questionário quanto as fichas de avaliação a ser utilizada durante o curso/ciclo formativo não solicitarão identificação pessoal do informante/participante. Com relação a participação no curso/ciclo formativo, ocorrerá em dias de planejamento da Área de Ciências Humanas, em local e data a ser definido mediante acordo prévio entre este pesquisador, a Secretaria Municipal de Educação e Direção escolar. Além do sigilo e privacidade é garantido ao participante da liberdade de recusar ou retirar o consentimento, sem penalização, em qualquer etapa do estudo. Portanto, dados pessoais como nome, documentos pessoais, endereço, local de trabalho não serão coletados, portanto, não aparecerão descritos no texto a ser produzido no final desta pesquisa.

No entanto deixando(a) ciente que sua imagem poderá aparecer como colaborador(a) da pesquisa durante o registro dos processos metodológicos, principalmente quando da participação do curso/ ciclo formativo. Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária.

Como benefício, o(a) senhor(a) estará contribuindo com o fortalecimento das práticas pedagógicas no ensino de História e como forma de reivindicação de políticas públicas municipais efetivas que venham a contribuir com a formação permanente dos profissionais que atuam com esse componente curricular

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar Iasmim Carmo Rodrigues, endereço Rua João Emanuel Cavalcante Lobo, nº. 677, Bairro Altiplano, Iguatu – CE, telefone para contato (88) 996257932 e e-mail: [iasmim2012@yahoo.com.br](mailto:iasmim2012@yahoo.com.br) ou [iasmimr509@gmail.com](mailto:iasmimr509@gmail.com), nos seguintes horários 07h as 18h de segunda a sexta. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato – CE.

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato – CE.

Se o(a) Sr(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

### TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Iguatu, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

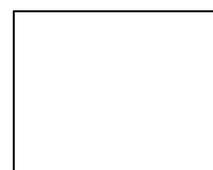
Assinatura do Pesquisador

Assinatura participante

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Impressão dactiloscópica



## APÊNDICE D – ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



Secretaria da Educação



### ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologia do projeto intitulado Formação permanente de professores de História da rede pública municipal de Iguatu- Ce que será desenvolvido por Iasmim Carmo Rodrigues.

Na condição de instituição coparticipante desse projeto, autorizo a realização da coleta de dados, que se trata da realização de entrevista com a gestão municipal/ coordenação pedagógica da SME relacionada ao tema da pesquisa, a ser realizada de forma presencial, seguindo roteiro pré-definido apresentado ao Comitê de Ética. Declaro também ter ciência da oferta de um curso/ciclo formativo presencial para os professores de História, a ser realizado nos dias de planejamento da Área de Ciências Humanas, em local e data a ser definido mediante acordo prévio entre o pesquisador, Secretária de Educação Municipal e Direção escolar.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Iguatu – CE, 15 de Julho de 2023

**ELANE DE LAVOR BARBOSA**  
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO  
Portaria nº 350/2023

iguatu.ce.gov.br  
@prefeituraiguatu

seces@iguatu.ce.gov.br  
Rua 15 de Novembro, 606, Centro  
Iguatu, Ceará, Brasil / CEP 63.500-011  
CNPJ: 14.790.822/0001-28



Escaneie a imagem para verificar a autenticidade do documento  
Hash SHA256 do PDF original #346c0d93f3103a587ee294efc8838d3c3ae8b76bddcb9cdbca2facb00899fd98  
<https://valida.ae/3530f4a70344318dacd7d9c7c0e8b183cbf892e9b4ef9cf1f>



## Página de assinaturas



**Elane Barbosa**  
916.136.633-15  
Signatário

### HISTÓRICO

- |                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| 31 jul 2023<br>19:32:24 |    | <b>Elane de Lavor Barbosa</b> criou este documento. (E-mail: elane.lavor@iguatu.ce.gov.br, CPF: 916.136.633-15)  |
| 31 jul 2023<br>19:32:25 |   | <b>Elane de Lavor Barbosa</b> (E-mail: elane.lavor@iguatu.ce.gov.br, CPF: 916.136.633-15) visualizou este documento por meio do IP 187.19.222.44 localizado em Iguatu - Ceara - Brazil |
| 31 jul 2023<br>19:32:29 |  | <b>Elane de Lavor Barbosa</b> (E-mail: elane.lavor@iguatu.ce.gov.br, CPF: 916.136.633-15) assinou este documento por meio do IP 187.19.222.44 localizado em Iguatu - Ceara - Brazil    |



Escaneie a imagem para verificar a autenticidade do documento  
Hash SHA256 do PDF original #346c0d93f3103a587ee294efc8838d3c3ae8b76bddcb9cdbca2facb00899fd98  
<https://valida.ae/3530f4a70344318dacd7d9c7c0e8b183cbf892e9b4ef9cf1f>



## APÊNDICE C – QR-CODE E LINK DE ACESSO AO CADERNO PEDAGÓGICO

**CICLO FORMATIVO**  
**ENSINO DE HISTÓRIA:**  
*Desafios do tempo presente*

**ACESSE O CADERNO PEDAGÓGICO**

**SCAN ME**



<https://bit.ly/3w1NjTE>

**Iasmim Carmo Rodrigues**  
**Zuleide Fernandes de Queiroz**

**Universidade Regional do Cariri-URCA**

2024