



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

BETANIA CRISTINA DE MOURA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

RECIFE

2025

BETANIA CRISTINA DE MOURA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade de Federal de Pernambuco, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim

RECIFE

2025

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Betania Cristina de Moura.

O ensino de História e a formação continuada na Rede Estadual de Pernambuco: perspectivas e desafios / Betania Cristina de Moura Silva.
- Recife, 2025.

112f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), 2025.

Orientação: Roseane Maria de Amorim.

1. Formação continuada; 2. Ensino de História; 3. Ensino Fundamental.
I. Amorim, Roseane Maria de. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim
Universidade Federal da Paraíba (Orientadora)

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire
Universidade Federal de Pernambuco (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Itacyara Viana Miranda
Universidade Federal da Paraíba (Examinadora Externa)

Dedico este trabalho a Kátia Pereira, Amadeu Santos, Iza Farias, Nadja Barbosa, Deinha, Jacqueline, Nataly, Ana, Maria Luiza, Sumara de Fátima, Gabrielle Domani, Harlison Carvalho e Cléber Cavalcanti, por acreditarem na força transformadora da Amizade e da Educação.

AGRADECIMENTOS

Para este projeto, as orações, a gentileza e o suporte emocional de diversas pessoas foram essenciais, pois além dos aspectos materiais, existe uma dimensão espiritual que nos envolve.

Inicialmente, sou grata a Deus, que em sua infinita misericórdia, me acompanha e me protege em todos os momentos. O Senhor que me guarda de todo o mal, guarda a minha alma, guarda a minha entrada e a minha saída, agora e sempre. Agradeço a Nossa Senhora que vai à minha frente, oferecendo proteção e alívio em tempos de sofrimento.

Agradeço a minha avó Maria do Carmo (in memoriam), uma mulher generosa e afetuosa, que sempre me encorajou a estudar, a perseguir meus sonhos, a ter fé e a acreditar na importância de praticar o bem. Gratidão a minha mãe Fátima, por seu amor, por sua dedicação e pelos exemplos de bondade e generosidade que me ensinou. Toda a gratidão a meu pai, por seu amor e companheirismo, e por acreditar no poder transformador da Educação em minha vida e na vida de todas as pessoas. Agradeço a Greyce, espírito iluminado que foi fundamental para a finalização deste projeto.

Agradeço a Verônica, por sua generosidade e dedicação a nossa família. Agradeço as minhas irmãs, Keka, Nataley, Valeska, Nair, Nathalia e, especialmente, a Vanessa por ser tão solícita a colocar em prática as minhas ideias. Agradeço a Deinha, por todo o seu cuidado e carinho maternais. Agradeço a amizade sincera de Kátia, Amadeu, Cláudia, Nadja, Suenny, Iza, Aline, Sumara, Gabrielle, Cléber e Harlisson. Agradeço a Edna Behar e toda a sua sensibilidade. Gratidão a Berg, que foi fundamental para que iniciasse este mestrado. Agradeço a todos os meus colegas de trabalho, por todo o carinho e generosidade.

Gratidão a minha orientadora, a Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim por aceitar a minha proposta de trabalho e por sua paciência. Gratidão aos colegas de turma, por todos os momentos de felicidade, por compartilhar os momentos de dificuldades e por todas as experiências. Agradeço a todos os professores e professoras e faço um agradecimento especial ao professor André Salles, sempre gentil e solícito às nossas demandas e a Professora Doutora Eleta Freire, que através de sua sabedoria e elegância me levou a refletir sobre a importância dessa pesquisa.

Dedico o meu carinho e generosidade a todos e todas.

RESUMO

A presente dissertação aborda a formação continuada dos professores de História que lecionam nos anos finais do ensino fundamental na Rede Pública Estadual de Ensino em Pernambuco, especificamente na Gerência Regional de Ensino Recife Sul (GRE/ Recife Sul). A escolha do tema está pautada no interesse particular pelos temas de formação de professores e formação continuada. A questão norteadora deste estudo é: qual o modelo de formação continuada ofertada pela Rede Estadual de ensino de Pernambuco para os professores de História que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental? O objetivo geral é analisar a relação entre a proposta de formação ofertada pela rede e a prática docente. A investigação é de natureza qualitativa sob a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) na medida em que buscamos analisar os documentos da Rede Estadual orientadores da formação continuada e a escuta do grupo de docentes selecionados para a pesquisa. Sendo assim foi realizada uma série de entrevistas com os professores escolhidos, além da verificação dos documentos para aporte teórico com autores do campo da Educação como Gatti (2002), Saviani (2017), Novoa (2005), Tardif e Lessard (2014). Sobre os estudos relacionados ao ensino de História acessaremos as obras de Bittencourt (1998); Fonseca (2003); Hartog(2013); Rusen (1994); e Caimi(2013). Os resultados parciais indicam que há uma inadequação entre a proposta formativa e as necessidades práticas dos docentes principalmente nesta atual gestão.

Palavras-chave: Formação Continuada; Ensino de História; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation addresses the continuing professional development of History teachers who teach in the final years of elementary school in the Pernambuco State Public Education Network, specifically in the Recife South Regional Education Management (GRE/Recife South). The choice of topic is based on a particular interest in the themes of teacher training and continuing professional development. The guiding question of this study is: what is the model of continuing education offered by the Pernambuco State Education Network for History teachers who teach in the final years of elementary school? The overall objective is to analyze the relationship between the training offered by the network and teaching practice. The research is qualitative in nature, using Bardin's (1977) Content Analysis approach, as we seek to analyze the documents from the State Network that guide continuing education and the input from the group of teachers selected for the research. Therefore, a series of interviews were conducted with the selected teachers, in addition to the verification of documents to provide theoretical support, using authors in the field of Education such as Gatti (2002), Saviani (2017), Novoa (2005), and Tardif and Lessard (2014). Regarding studies related to the teaching of History, we will access the works of Bittencourt (1998); Fonseca (2003); Hartog (2013); Rusen (1994); and Caimi (2013). The partial results indicate that there is a mismatch between the training proposal and the practical needs of teachers, especially in this current administration.

Keywords: Continuing Education; History Teaching; Elementary Education.

SIGLAS

BDE	–	Bônus de Desempenho Educacional
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GRE	–	Gerência Regional de Educação
MEC	–	Ministério da Educação
SEE	–	Secretaria de Educação Estadual
UFRPE	–	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PEE	–	Plano Estadual de Educação
RPA	–	Região Político Administrativa

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Mapa das gerências regionais da Secretaria e Educação do Estado	68
Figura 2 – Cartilha de Práticas Pedagógicas	74
Quadro 1 – Datas estabelecida pela Rede Estadual de Ensino para a formação de Professores e professoras de Pernambuco.....	73
Quadro 2 – Com o perfil dos profissionais entrevistados	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	25
2.1	OS SABERES DOCENTES	31
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA	35
2.3	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE LECIONAM HISTÓRIA	41
3.	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	49
3.1	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM PERNAMBUCO	56
3.2	O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	60
3.3	O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	62
4.	CAMINHOS DA PESQUISA: INVESTIGAÇÃO E RESULTADOS	68
4.1	OBJETO DE PESQUISA.....	77
4.2	HISTÓRIA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO	89
5.	PRODUTO	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	108

1. INTRODUÇÃO

Um passo a frente e você já não está mais no mesmo lugar! A célebre frase do artista Chico Science, presente na música “Um passeio no Mundo Livre” faz lembrar que, na adolescência, vivenciei a efervescência cultural da década de 1990, capitaneada pelo movimento *mangue beat*. As inquietações trazidas por esta manifestação artística pernambucana que valorizou a arte e a cultura locais, levantando também discussões sobre os problemas sociais existentes na cidade, somaram-se ao interesse particular pela política e impulsionaram a escolha pelo curso de História e, consequentemente, pela docência como ofício.

Iniciei a formação profissional cursando a Licenciatura Plena em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) onde também concluí a especialização em Ensino de História e segui participando de formações continuadas de curta e média duração, assistindo às aulas na condição de aluna especial e retornando ao ambiente acadêmico a partir do mestrado profissional.

Lecionando há dezenove anos na educação básica, participei de vários momentos da política de formação continuada organizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Nesse período havia pouca ou nenhuma oferta formativa, assim como fases que ofereciam uma rica variedade de cursos e atividades educativas. Entre estas atividades, palestras, seminários e cursos de curta e média duração ministrados por instituições de ensino públicas e privadas regionais e nacionais. No entanto, nos últimos anos, estas ofertas ficaram cada vez menos frequentes e as formações destinadas aos funcionários públicos estaduais centralizaram-se na Escola do Governo da Administração Pública (EGAPE) cujas atividades estão voltadas para vários setores da administração pública e, embora entenda o modelo como inovador e reconheça que oferece cursos com temáticas transversais, não dispõe de atividades que dialoguem diretamente com a pasta da Educação, o que poderia ser capitaneado pela própria Secretaria Estadual de Educação (SEE).

É importante destacar que as formações para os professores/as que atuam na rede pública estadual podem ocorrer durante o horário das aulas atividades dos professores/as (dia da semana em que não há aula atribuída ao horário geral da escola) caracterizando formação em serviço e, constituindo um componente obrigatório de sua carga horária, ou ocorrer, por demanda espontânea, cuja oferta (no que se refere a cursos de curta e média duração) tem se tornado cada vez menos frequentes. Ademais, as propostas formativas se ajustam às orientações políticas dos grupos que ocupam o poder, refletindo mais uma diretriz governamental do que uma política

de Estado, o que impacta na qualidade e na continuidade deste processo. Entendemos a capacitação como um elemento essencial nas políticas públicas de educação, no entanto, sua disponibilização está diretamente ligada às prioridades definidas por diferentes governos em suas agendas.

O desconforto em relação ao *status quo*, a criticidade em relação as necessidades de atualização no formato e ampliação da oferta deste itinerário, intensificou o interesse por realizar esta pesquisa acadêmica, destacando as demandas dos/das educadores da rede em questão, e enfatizando o grupo específico que leciona o componente curricular *história*.

O objeto deste estudo é a formação continuada dos professores/as que lecionam *história* nos anos finais do ensino fundamental na rede pública estadual de ensino de Pernambuco. A investigação foi realizada na cidade do Recife com foco particular na Gerência Regional Sul (GRE) Recife Sul que é responsável pelas instituições de ensino estaduais localizadas nas zonas oeste e sul da capital. A pergunta norteadora desta investigação é: Qual é a percepção do grupo de professores/professoras de história entrevistados/as acerca de sua formação continuada? Enfatizando que a formação em questão é realizada em serviço e ofertada pela rede pública de ensino. Outras perguntas relevantes que serão consideradas/analisadas são: Quais as demandas formativas deste grupo específico de professores/as? Há relação entre prática de ensino e processo formativo ofertado pela rede estadual?

Parte-se da hipótese segundo a qual a pauta das formações não considera as necessidades formativas gerais e/ou específicas deste componente curricular apresentando uma inadequação entre itinerário formativo e a prática do ensino de história. Além disso, é importante saber quais são as perspectivas do grupo em relação à docência e quais propostas apresentam para futuras formações a serem ofertadas pela rede de ensino, de modo mais específico na Gerência Regional Recife Sul. Entre os objetivos secundários apresentam-se: a) analisar o processo de formação continuada no âmbito do ensino de História; b) discutir as políticas públicas da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco destinadas a formação continuada c) desenvolver uma proposta de formação continuada a partir das demandas apresentada pelos (as) docentes pesquisados/as.

A investigação foi realizada sob uma abordagem qualitativa envolvendo um estudo teórico e documental, além de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram conduzidas com um grupo composto por seis professores de História que lecionam nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual, sob a supervisão da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul. Optamos por incluir seis educadores na pesquisa, escolhidos por amostragem, para assegurar representatividade a cada um dos seis subgrupos de escolas sob a administração da

GRE Recife Sul e das três regionais político-administrativas (4, 5 e 6 RPAs do município) que correspondem aos territórios pesquisados. A escolha do local considerou a proximidade da gerência com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) instituição diretamente ligada a este projeto e a diversidade das modalidades de ensino ofertados por esta regional, o que enriqueceu as informações coletadas.

Para o estudo em questão foram necessárias a análise documental e a análise de conteúdo das entrevistas, de modo que se tornou necessário considerar um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação (Minayo, 2001, p.2). Para examinar os dados utilizamos o processo de análise de conteúdo de Bardin (1977) uma vez que esse método se mostrou mais apropriado em virtude de utilizar as seguintes etapas; 1) Pré análise para a organização das ideias e sistematização dos recursos a serem utilizados; 2) exploração do material considerando os recortes dos textos, documentos e entrevistas em categorias e 3) tratamento dos resultados de modo a serem significativos e válidos (Bardin, 1977, p. 133).

A pertinência da temática a ser desenvolvida está pautada no interesse pelo tema de formação continuada de professores e, particularmente, formação de professores/as de história. Consideramos que o aperfeiçoamento das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação precisam acompanhar às necessidades de um ofício que exige constante ressignificação para atender às demandas específicas na formação de indivíduos críticos e aptos para atuar nas várias esferas da sociedade (Gatti, 2009, p. 2). Neste sentido, o processo formativo precisa ser organizado de modo contínuo considerando o aspecto geral da educação e o componente, modalidade e público que compõem cada etapa do ensino.

Ao longo da carreira o educador/educadora serão estudantes, de maneira formal, durante sua formação em instituições regulares de ensino e de modo continuado, pela apropriação de vários campos do conhecimento voltados para a Arte e as Culturas dialogando com o ensino de História (Savianni, 2009). A formação docente envolve várias etapas e saberes ao longo do exercício da profissão. Estas etapas devem perpassar pela formação acadêmica inicial, formação continuada e pelas diversas relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar:

O saber dos professores não é um conjunto de saberes cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2014, p.71).

Compreendemos por formação continuada, o prolongamento da preparação do docente ao longo de sua carreira, “visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio

contexto de trabalho e no desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2006). Tal processo formativo, pode ocorrer a partir de cursos de atualização e extensão, cursos de pequena duração, nos programas de pós-graduação lato e stricto sensu ou nas atividades periódicas ofertadas pelas diversas redes de ensino.

No campo educacional, o tema formação de professores e formação docente, está atrelada aos conhecimentos específicos a cada área do saber e a interconexão com o currículo. Assim, a interação entre a formação inicial e a formação continuada dos educadores deve criar oportunidades de aprendizado e de intercâmbio de experiências, possibilitando a integração do conhecimento acadêmico, o aprendizado contínuo e a prática escolar. Assim, em relação a isso, podemos fazer três observações:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão, são sujeitos do conhecimento, é reconhecer ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra nas universidades, nos institutos, ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que reconheçam que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte (Tardif, 2014, p. 240).

Refletindo sobre o processo construtivo a formação inicial em um curso de licenciatura desempenha um papel importante na apropriação dos conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, no entanto, conforme as exigências reais da profissão, o espaço e o momento de atuação profissional se tornam locais de aprendizado, caracterizando um fluxo contínuo e não linear de conexão entre teoria e prática (UFPE, 2023, p. 17). Integrando a formação inicial as capacitações contínuas ao longo da trajetória profissional são essenciais para promover um aprendizado completo na docência. Para tanto, as iniciativas governamentais favorecem as trocas de experiências e a assimilação de diversos conhecimentos relevantes para a prática docente.

a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, que se fundamentam nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, considerando o campo da atuação profissional como 20 ambientes socioprofissionais sobre e no qual se estuda, e também onde se exerce, se aprende e se reconstrói a profissão (UFPE, 2023, p. 20).

Consideramos que é importante um contato inicial e contínuo com uma teoria pedagógica que direcione aos conhecimentos básicos, a didática e o exercício de seu ofício, mas que de modo orgânico tal contexto teórico precisa de aplicabilidade ao campo de atuação que são as unidades escolares e a complexidade dos desafios que exigem. A inter-relação entre teoria e prática, entre as propostas formativas e as demandas escolares, são fundamentais para a elaboração e implementação de políticas de formação continuada desta categoria profissional,

sobretudo, no que compete ao ensino escolar do componente *história*.

Compreendemos a formação continuada como um elemento chave no processo de desenvolvimento de qualquer carreira, ocorrendo por meio de iniciativas individuais onde a participação em cursos com variadas durações (curtos, médios ou longos) independentemente de serem stricto ou *lato sensu*, sempre com o intuito de atender às demandas da sua área de atuação. Particularmente, ao longo da carreira, as formações mais significativas da minha prática pedagógica foram resultantes de uma busca individual. No entanto, esta etapa formativa é parte das políticas públicas educacionais diretamente ligadas a educação básica e a valorização de seu corpo profissional por isso precisa entrar nas agendas das secretarias de todas as esferas do poder. Esse tema tornou-se mais proeminente nas políticas educacionais a partir do final dos anos 1990, refletindo uma perspectiva no campo educacional de valorização do trabalho docente e para “atender as necessidades de uma estrutura social mais conectada aos aspectos políticos e econômicos do processo de mundialização da educação” (Mata, 2017, p. 42).

Nesse contexto, o assunto é uma parte essencial do ciclo de várias políticas públicas, tanto em níveis locais quanto nacionais. Ao tratar da educação continuada é fundamental entender que ela se refere à capacitação que ocorre durante a atividade profissional. Assim, a configuração político-administrativa das instituições encarregadas da administração educacional desempenha um papel crucial na sistematização desses processos. Isso ocorre porque, conforme os princípios ideológicos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação de cada região a valorização dos educadores e suas qualificações pode receber mais ou menos destaque.

Ao pensar este processo foi importante associá-lo às políticas oficiais destinadas à educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o documento intitulado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, instituída pela Portaria MEC 1.403/2003, o Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco (2015-2025), a Lei nº 15.533 e as instruções normativas para os anos letivos no período 2014-2024, no que corresponde ao item formação de professores/as de modo que as normativas legais precisam corroborar para a oferta de itinerários formativos que condizem com a transformação das sociedade e, consequentemente, correspondam as constantes demandas do campo da educação. De acordo com Imbérnon:

[...] o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintas. Paradoxalmente, por um lado, a formação tem que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social (Imbernón, 2010, p. 31).

Analisando os diversos níveis em que a formação acontece foi percebido que a discussão sobre a formação continuada de professores/professoras da educação básica na pós-graduação (*stricto sensu e latu sensu*) foi intensificada após o Plano Nacional de Educação (PNE) que é um conjunto de vinte metas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola básica da rede oficial federal, estadual e municipal, de forma a acontecer a partir da parceria entre as três esferas administrativas. Nesse cenário, é essencial entender a função desses documentos na orientação e estruturação das políticas de formação continuada para docentes, estipulando diretrizes e objetivos para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

As propostas de formação continuada podem ocorrem por iniciativa particular (a maior parte dos percursos que participei foram desse tipo) ou das instituições as quais os trabalhadores estão vinculados. Neste contexto, as atividades podem ser realizadas através de programas de pós-graduação lato sensu (cursos de especialização), programas stricto sensu (cursos de mestrado e doutorado), cursos de extensão de curta ou média duração (presenciais, híbridos, ou a distância) como, por exemplo, minicursos, palestras, debates, mentorias, webnários, seminários, entre outras atividades. Além disso, existem as formações em serviço que são promovidas pela instituição à qual o trabalhador/a está vinculado/a abordando questões relevantes a sua prática. Este estudo foca na formação em serviço voltada para os/as docentes que lecionam história.

As capacitações contínuas para os educadores da rede estadual que atuam na educação básica normalmente ocorrem nos auditórios das 16 gerências regionais de educação (GReS) localizadas nas diversas mesorregiões do estado. No entanto, essas gerências frequentemente estão situadas em cidades diferentes daquelas onde os profissionais exercem suas funções, o que torna o deslocamento para participar das atividades formativas um desafio inicial. Além disso, existem problemas na implementação dessa política de formação, como ausência de atividades planejadas, organização dos cronogramas, seleção dos locais de capacitação e os recursos pedagógicos necessários ao evento.

Ainda sobre os calendários é importante frisar que embora cada área do conhecimento tenha dias específicos para as suas atividades e temáticas relacionadas a seu campo, para atender a outras exigências da rede, como os índices e metas relacionados às avaliações internas e externas, pode haver uma desarticulação entre o cronograma apresentado no início do ano escolar e as capacitações que acontecem durante o ano. Esse desencontro torna a formação mais vinculada as pautas das políticas governamentais, preocupadas em atingir os indicadores de desempenho pré-estabelecidos, do que em questões unicamente pedagógicas, sobretudo do

ensino do componente curricular história.

O ensino de história desempenha um papel fundamental nesta investigação, por isso é importante dominar os conhecimentos que devem ser ativados para ensinar tal componente, conhecer as especificidades desse campo e os saberes necessários a atuação de profissionais que estejam conectados com o passado, mas que também utilizem metodologias alinhadas a contemporaneidade. Esta reflexão sobre os elementos que influenciam a atuação em sala de aula nos levou a explorar, a partir de referências teóricas, os fatores que evidenciam a importância dessa disciplina no currículo escolar.

Inicialmente foi relevante refletir sobre os frequentes questionamentos realizados pelos estudantes e pela sociedade de modo geral acerca do nosso campo de atuação: Para que serve a história? Como mobilizar mecanismos para tornar este conhecimento socialmente significativo? No âmbito escolar, o que e como ensinar nesta disciplina? De que maneira podemos articular elementos como tempo, memória, narrativa e prática historiográfica? Quais saberes precisam ser mobilizados em sala de aula? Para abordar essas questões procuramos fundamentação teórica e utilizamos conceitos que conectam a teoria às experiências cotidianas.

Em um contexto social onde o ritmo de vida está cada vez mais acelerado as necessidades dos indivíduos estão marcadas pelo imediatismo e impulsionadas pelas inovações tecnológicas, muitas vezes subestimando o valor da escola e dos conhecimentos que dela advém. Ademais, na contemporaneidade, o presente se torna horizonte dominante, com o passado e futuro perdendo importância (Hartog, 2014).

Como chamar atenção para outras dimensões temporais quando o presente se torna protagonista na percepção social sobre o tempo? De que maneira é possível provocar reflexões acerca das questões que tem raízes no tempo passado, quando o imperativo é o presente? Essas são questões importantes a serem refletidas no contexto do ensino da história de modo mais amplo, principalmente o imperativo do tempo presente.

Para Hartog a relação com o passado, o presente e o futuro funcionam como um "regime de historicidade" possibilitando ao historiador refletir sobre as interações com o tempo "instaurando relação constante entre o presente e o passado, ou melhor, passados, eventualmente bem distanciados, tanto no tempo, quanto no espaço" (Hartog, 2014, p. 37). O presente torna-se protagonista visto que,

O uso do termo “presente” expandiu-se, tornando-se uma categoria que abarca tudo: é preciso não somente ser do seu tempo, mas viver no presente. A moda e as mídias fazem dele sua palavra de ordem. O presente torna-se um imperativo, como o futuro havia sido até esse momento. Aspirando à autossuficiência, não há nada nem além nem aquém de si mesmo, o futuro e o passado se apagam.

Considerando a complexidade do ensino de história e sua relação intrínseca com o tempo é fundamental incorporar certos conceitos à prática educacional, entre eles, a noção de consciência histórica. Essa consciência atua como um fio condutor que entrelaça passado, presente e futuro. A História representa uma dimensão humana e uma interligação entre essas três esferas temporais (Rusen, 2001). Deve-se, portanto, garantir que a experiência prática tenha significado no processo de ensino-aprendizagem.

Por consciência histórica comprehende-se a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsén, 2001, p. 57).

De acordo com Caimmi (2015) entre as demandas e complexidades do ensino escolar da história torna-se imprescindível o trabalho de mediação dos educadores/as, uma vez que, o ato de ensinar e aprender ultrapassa as questões curriculares, técnicas e científicas. O ensino tem um caráter social, de formação dos sujeitos, de modo que:

a História como disciplina escolar contempla potencialidades educativas fundamentais para a formação das novas gerações. Nessa perspectiva, defende-se a centralidade do professor como um agente mediador decisivo na concretização das finalidades educativas desta disciplina e questiona-se acerca de quais conhecimentos e capacidades um professor de História precisa manejar para dar conta das exigências que emergem dos atuais contextos social e escolar (Caimmi, 2015, p.1).

Partimos das demandas apresentadas buscando uma reflexão sobre o fazer histórico no ambiente escolar, os mecanismos necessários ao processo de ensino aprendizagem e a participação efetiva dos/das estudantes, de modo que sejam sujeitos históricos, com suas narrativas, problematizações e inquietações. Assim, nesta perspectiva é importante “assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais em um conhecimento histórico” (Bereta, 2015, p. 53).

Antecedendo o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa no repositório do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) a fim de identificar dissertações relacionadas a formação continuada de professores/as. Foram analisadas as produções no espaço temporal entre 2016 e 2022. No período foram concluídas vinte e quatro dissertações explorando o contexto da formação de professores em diversas regiões do Brasil com os seguintes temas aliados ao processo formativo: seis dissertações abordando a formação continuada direcionada à questão étnico-racial sob a luz da Lei 10.639/2003; uma enfatizando a questão indígena; quatro trabalhos explanando a formação continuada e a abordagem da teoria da história; três dissertações problematizando as relações de gênero; duas pesquisas pautadas na história local; dois trabalhos discorrendo sobre gameficação; uma direcionando a formação para a educação inclusiva; uma tratando da relação entre formação continuada e ensino da Arte

como recurso didático e uma abordando educação patrimonial. Contudo, para análise da formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais e pensando o currículo e o processo de ensino e aprendizagem encontram-se no repositório cinco produções as quais faremos uma breve apreciação.

O primeiro trabalho analisado foi *Educação Histórica na prática dos professores: o processo de ensino aprendizagem a partir dos cursos de formação continuada de Curitiba*. Defendida no ano de 2018 por Paulo Reginaldo Chevonica Junior a dissertação aborda a formação continuada dos professores de História da rede municipal em Curitiba com a ênfase em teoria da História e na problematização da relação entre tal processo e a prática profissional. Como produto final foi realizada uma proposta de formação de professores a partir dos temas e modelos apontados pelos docentes entrevistados.

A segunda dissertação investigada é intitulada *Formação Continuada de Professores de História versus Expectativas dos Docentes que atuam no Ensino Médio*. O trabalho apresentado por Fábio dos Santos Teixeira, no ano de 2020, analisa as expectativas dos professores de História do ensino médio e que atuam nas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Guanambi na Bahia. O objeto principal da investigação é compreender a percepções dos docentes sobre a formação continuada que participam e a formação continuada que compreendem ser necessária. Como o produto foi elaborada uma proposta de formação continuada de professores.

A terceira obra em questão é intitulada *Oficinas pedagógicas para a formação continuada de professores em Triunfo-RS* defendida por Diovanne da Rosa Dill no ano de 2018. O trabalho é resultado de um processo de formação continuada a partir de oficinas pedagógicas desenvolvidas com um grupo de professores da rede municipal de ensino com o objetivo de criar recursos pedagógicos digitais para serem utilizados em sala de aula. O desenvolvimento de um recurso pedagógico digital a ser trabalhado nas aulas de história foi apresentado como produto final da pesquisa.

A quarta investigação *Formação continuada dos professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva* foi defendida por Moisés Pires Teixeira no ano de 2020. A dissertação apresenta como objetivo principal analisar a elaboração de estratégias pedagógicas para mediar o ensino de história aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede municipal de Paty do Alferes no estado do Rio de Janeiro. Como resultado do trabalho em questão foi elaborado em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação de Paty do Alferes, RJ um curso de formação continuada com ênfase na inclusão de estudantes autistas.

O quinto trabalho cujo tema é a formação continuada dos professores de História que atuam no ensino médio versus expectativas dos docentes que atuam nessa etapa do ensino básico foi defendida pelo professor Fábio dos Santos Teixeira, proveniente do ProfHistóira da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O objetivo do estudo foi analisar a percepção dos professores de História do Ensino Médio das escolas estaduais, localizadas no município de Guanambi-BA, compreendendo como formação continuada as atividades ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação. Como produto educacional foi construída uma plataforma digital a partir de materiais didáticos desenvolvidos por egressos do PROFHISTÓRIA nacional.

Para o presente estudo optou-se por uma abordagem qualitativa como estratégia metodológica. A escolha da metodologia foi pautada na adequação entre o tema e a busca por melhores recursos e estratégias que evidenciassem os principais elementos do projeto :o objeto de pesquisa, o campo a ser pesquisado e o produto educacional. Como recursos metodológicos foram realizadas a análise documental para embasamento na legislação e uma revisão bibliográfica para fundamentar teoricamente o objeto. Na estruturação da dissertação tornou-se imprescindível “considerar um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação (Minayo, 2001, p. 2).

Para análise dos dados obtidos no processo utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) por se tratar de um método cujas fases 1) pré-análise da organização das ideias e sistematização dos recursos a serem utilizados; 2) exploração do material considerando recortes dos textos, documentos e entrevistas em categorias e 3) tratamento dos resultados de modo a serem significativos e válidos (Bardin, 1977, p. 133).

A principal referência utilizada neste trabalho para a Análise de Conteúdo é a obra do autor Laurence Bardin que desenvolveu os fundamentos teóricos e práticos da análise de conteúdo, um método amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais para a interpretação sistemática de comunicações (textos, entrevistas, documentos, imagens etc.).

O livro *Análise de Conteúdo* (2016) busca fornecer um conjunto de técnicas que permitem uma leitura mais profunda de mensagens, com foco na descrição e interpretação de conteúdos explícitos ou implícitos. A Análise de Conteúdo é uma técnica de análise de dados qualitativos que permite interpretar discursos, falas, textos ou outros tipos de material. Como explica Bardin (2016, p. 15): “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' [...] extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. É uma metodologia que leva o pesquisador a organizar, codificar e interpretar os

dados, com base em critérios bem definidos. É referência obrigatória para pesquisadores que trabalham com análise textual, de discurso, entrevistas, documentos e mídias.

Nesse sentido o primeiro e o passo mais importante é a organização dos dados. Chamado de *pré-análise* essa etapa serve para entender o que foi coletado e definir o que será analisado. Existe uma sequência de ações que podem ser feitas para que haja um melhor desenvolvimento do trabalho. Aqui estão as tarefas principais: Leitura do material; Seleção dos documentos que farão parte da análise; Definição do corpus, com base em critérios como representatividade e pertinência; Formulação dos objetivos da análise e Preparação do material para facilitar as próximas etapas.

Nesse momento será feita uma organização de todo o material de pesquisa, a definição dos objetivos da investigação, além de formulação de hipóteses e escolha dos documentos e recorte do corpus.

A segunda etapa é chamada de codificação, categorização ou classificação, o que significa explorar o material que foi previamente selecionado. Nesse momento identificamos unidades de registro que podem ser palavras, temas, personagens, acontecimentos etc. e unidades de contexto. Também é aqui que acontece a enumeração (por presença, frequência, intensidade...) e a criação de categorias que podem ser pré-definidas (dedutivas) ou emergentes (indutivas). A categorização pode seguir critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos.

A terceira etapa consiste no tratamento dos dados coletados e na interpretação desses dados a partir das categorias criadas. Bardin (2016) chama isso de inferência controlada, com base na mensagem, no emissor, no receptor e no canal de comunicação. Nesse momento é importante analisar quem produziu a mensagem, qual intenção de produção, quais os meios, em que contexto, quem recebeu a mensagem e de que forma, o conteúdo da mensagem e o meio por onde a mensagem circulou. Os dados coletados podem ser estatísticos ou qualitativos. A partir disso haverá uma interpretação dos resultados à luz do quadro teórico e objetivos da pesquisa com a elaboração de conclusões e inferências em relação a tudo o que foi investigado.

Segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e objetiva que permite a quantificação e qualificação dos dados, pode ser aplicada tanto em métodos qualitativos quanto quantitativos, mas que requer rigor metodológico, clareza conceitual e critérios bem definidos.

A Análise de conteúdo é uma metodologia utilizada em estudos qualitativos em Educação. Os pilares dessa metodologia estão na investigação, na delimitação dos objetivos, no referencial teórico adotado, nos procedimentos utilizados para a constituição dos dados e na análise desses dados coletados.

Uma pesquisa qualitativa se dispõe inicialmente a descrever os dados minuciosamente. Após a descrição e a seleção dos documentos e elementos que irão compor a pesquisa é importante decidir quais procedimentos metodológicos serão utilizados na constituição de dados e de análises.

Nesse contexto, os instrumentos utilizados podem ser registros escritos, os registros orais, as entrevistas e o diário de campo. Com a utilização de registros orais é importante que se faça uma transcrição que não seja uma mera reprodução das gravações, mas uma busca por apresentar os tropeços, as frases interrompidas, as prolongadas, os suspiros, as exclamações, as contrariedades, etc. (Mendes; Miskulini, 2017).

A Análise de conteúdo busca promover uma leitura profunda, interpretativa e contextualizada buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens que vão além de uma leitura comum. Perspectiva teórica buscou-se compreender a correlação entre a percepção de educação e os saberes que precisam ser ativados pelos educadores em uma perspectiva mais ampla sobre a educação básica e a formação docente. As referências para este ponto são as obras de Gatti (2002), Saviani (1973-1978), Novoa (2005), Freire (2000), Tardif e Lessard (2002-2014). Selecioneamos tais autores por auxiliarem na reflexão acerca dos diversos espaços educacionais e das necessidades formativas de cada área relativizando o que é fundamental ao exercício do magistério de modo mais amplo como didatismo e planejamento. A articulação dos saberes necessários a um desenvolvimento profissional, processual e contínuo, abrangendo várias etapas ao longo de sua trajetória assim como a formação acadêmica inicial e a formação continuada são indispensáveis (Tardif, 2014, p. 234-235).

No que diz respeito às particularidades do ensino da História apresentou-se as percepções dos autores acerca do ensino escolar deste componente, sua ressignificação no mundo contemporâneo, os desafios enfrentados pelos educadores atuantes neste campo e os saberes necessários ao ensino histórico conectado com a realidade dos/das estudantes.

A utilização das fontes e a adaptação dos recursos de pesquisa são peças fundamentais do processo de ensino transformando o saber a ser ensinado em saber a ser apreendido. Segundo Bittencourt (1998) o professor não é um mero “reprodutor do saber, sua atividade exige complexidade, desenvoltura, domínio”. Para esta análise acessaremos autores como Bittencourt (1998); Caimmi (2015), Cainelli (2014); Fonseca (2003); Hartog (2015) e Rusen (1994).

Na segunda etapa ocorreu a análise dos documentos oficiais relacionados à política de formação continuada no Brasil e, especificamente, no Estado de Pernambuco considerando a Legislação Educacional, as políticas de governo e as políticas de Estado (nível estadual e federal). O levantamento de dados considerou o conjunto de documentos oficiais que norteiam

o estudo em questão tais como a Lei nº 9394/96 que trata das Diretrizes e bases da educação nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025) e a Lei nº 11.329/96 que trata do Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco.

Na terceira etapa a investigação de campo baseou-se nos dados coletados por amostragem. A pesquisa foi realizada com base em entrevistas semiestruturadas cujas questões abordam o itinerário formativo inicial, continuado, o tempo e as condições de trabalho e as perspectivas do grupo em relação a carreira. Para a análise do material coletado utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. O grupo que participa da pesquisa é formado por seis profissionais atuantes nos anos finais do ensino fundamental cuja escolha foi pautada em critérios de adequação a etapa do ensino pesquisada e disponibilidade para participar da investigação.

Finalizamos a atividade apresentando uma proposta de formação continuada dos professores/professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco que lecionam o componente História nos anos finais do ensino fundamental. Tal planejamento foi realizado a partir de temas e abordagens sugeridos pelo grupo de professores/professoras entrevistados ao longo do estudo em uma perspectiva de alinhar elementos de formação e a prática docente.

Consideramos que a relevância desta investigação é a reflexão proposta acerca da formação de professores/as, seu caráter inicial, e de forma mais específica a formação continuada e a conexão entre teoria e prática e os saberes dispensados ao processo profissional, a prática e a formação docente. Nesta perspectiva reflexiva sobre a formação na rede tornou-se importante ouvir um grupo de professores/as acerca desta política, a percepção de cada profissional, as demandas e as propostas para novas atividades a serem realizadas. No campo da História apresentamos saberes que conduzem o ensino deste componente, como também as demandas que se apresentam para o ensino na contemporaneidade.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é a introdução ao estudo em questão, sua relevância para a academia, seus objetivos e justificativa. O segundo capítulo constitui a revisão da literatura acerca do processo de formação de professores e a reflexão sobre a importância disso e os saberes que precisam ser mobilizados no processo de ensino aprendizagem de modo mais amplo, apresentando de modo particular os saberes necessários ao ensino do componente História. O Terceiro capítulo é dedicado a política de formação continuada dos professores com enfoque específico aos profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental em Pernambuco. O capítulo quatro traz a apresentação da análise das entrevistas e uma proposta formativa estruturada a partir dos temas e demandas elencados pelos/as docentes entrevistados/as.

Este estudo se ocupa de questões pertinentes ao trabalho docente, ao ensino de história escolar e a formação continuada enquanto política pública cujo desenvolvimento da pesquisa foi no campo da formação de professores/as, especificamente, professores/as que lecionam este componente curricular. Partindo desta demanda e buscando um entendimento mais amplo sobre formação, torna-se necessária a reflexão sobre a formação docente e os saberes necessários ao exercício deste ofício, tema que exploraremos no capítulo seguinte.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a formação docente, especificamente, o que atua na educação básica e de modo mais específico, os profissionais que lecionam o componente curricular História. Ponderamos sobre a preparação dos educadores para a atuação nos diversos ambientes de ensino e a relação entre a teoria e a prática no exercício da docência. Assim, torna-se importante examinar os processos de formação inicial e a relação entre os conhecimentos adquiridos no decorrer da profissão.

No que compete a formação geral dos/as professores/as foram referência na literatura: Gatti (2002), Freire (1996) Lessard (2014), Nóvoa (2005) Saviani (1973-1978), Tardif (2002-2014), e no que compete a formação específica ao ensino da História foram referências na literatura: Bittencourt (1998); Caimmi (2011); Cainelli (2012); Hartog (2001); Rusen (1994) na perspectiva de apresentar conceitos e elementos indispensáveis ao ensino da História.

Nas últimas décadas a questão docente vem ocupando um lugar de destaque na formulação de políticas públicas para a Educação, especialmente, no que compete a formação profissional. Neste sentido é importante refletir sobre o processo de formação geral e formação específica para cada componente curricular. No entanto, o itinerário formativo é um dos elementos que contribui para a promoção de uma educação equitativa, mas, isoladamente, não resolve os problemas estruturais da educação.

No campo educacional o debate sobre a formação de professores/as tem apresentado como demanda uma concepção mais ampla da docência vinculando a educação escolar, a educação em espaços não escolares e as práticas de ensino mais próximas à realidade dos/das estudantes. Contudo, considerar um conjunto de questões, tanto materiais, quantos imateriais são imprescindíveis para assegurar a efetividade deste processo. Isso abrange por exemplo, a oferta de condições adequadas de trabalho, infraestrutura apropriada adequada as atividades pedagógicas, gestão e financiamento educacional, além da valorização dos profissionais deste campo.

Refletindo sobre o itinerário formativo do profissional docente, a graduação ocupa um lugar importante, por ser este “o período de elaboração e apropriação dos saberes e conhecimentos que definem o grupo profissional, bem como de habilitação para o exercício da profissão” (UFPE, 2023, p. 3). É importante salientar que o trabalho docente tem como princípio educativo a formação do/a professor ao longo de sua carreira a fim de promover a educação precisando articular conhecimento teórico e prática profissional. Diante das

especificidades deste ofício torna-se importante também a compreensão do que é o trabalho docente.

Configura-se como trabalho docente o trabalho resultante da profissionalização dos professores/professoras que ao longo do tempo histórico se tornaram responsáveis pelas atividades de ensino nos espaços de escolarização. Assim, atividades objetivas como planejar, ministrar as aulas, avaliar os estudantes e participar de reuniões e ações pedagógicas fazem parte de suas atividades de cunho material. Nesse contexto também se incluem as interações humanas realizadas com seus pares, estudantes, funcionários das unidades de ensino, comunidade e demais agentes participantes do universo da educação configurando a parte subjetiva deste ofício de modo que, “no exercício de seu ofício, interagem com os estudantes, com os colegas de trabalho, com o currículo e os diversos elementos presentes no ambiente educacional” (Tardif; Lessard, 2014, p. 56). Este trabalho é o resultado das interações humanas que ocorrem nos diferentes contextos de ensino. A prática docente, por sua vez, das ações pedagógicas realizadas ao longo do trabalho dos/as educadores/as.

De acordo com Zamboni e Guimarães (2008) a formação docente não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional, em múltiplos espaços socioculturais, agências, e em diferentes modalidades e projetos formativos. Aspectos da vida pessoal também marcam o ser e o formar-se professor. Nesta perspectiva, os elementos que compõem a individualidade de cada profissional, suas ações, expectativas e sentimentos estão presentes em sua prática.

Ao iniciar os cursos de licenciatura, uma preocupação que se levanta para os graduandos é a relação entre o plano de estudo da graduação e a realidade das instituições em que atuarão profissionalmente. Isso ocorre por muitas vezes não conseguirem associar os conhecimentos advindos da teoria acadêmica à questões práticas nos ambientes de aprendizagem. De modo que, é importante priorizar um processo formativo que vincule os conteúdos pedagógicos a sua aplicabilidade na escola. A chamada relação entre teoria e prática.

Aliás, é pertinente enfatizar a importância da teoria, do conhecimento mediado a partir de um embasamento teórico, afinal a Educação é um campo do saber, e como tal tem um arcabouço teórico que o legitima. A abordagem mais adequada para o avanço das atividades educacionais reside na articulação entre a estruturação dos conteúdos educativos e as técnicas e metodologias empregadas colocando à disposição dos indivíduos elementos culturais que constituem a natureza humana, que se desenvolvem em contato com a realidade objetiva (Saviani, 2008).

Segundo Candaú (2013, p. 60) para além de uma visão dicotômica na prática

pedagógica, de modo que “cabe aos teóricos pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos ‘práticos’ executar, agir, fazer” é importante pensar a educação a partir da unidade. A visão de unidade consiste em imprimir teoria e prática como dois componentes indissolúveis na atuação docente. Ademais, a melhor forma de promover o progresso das atividades de ensino está na integração da organização dos conteúdos escolares com as técnicas e métodos utilizados.

Saviani (1996) afirma que a teoria expressa objetivos e interesses a respeito de qual direção a educação deve seguir. A teoria não se limita a descrever ou confirmar o que já existe; ela também serve como um guia para ações que promovam transformações na realidade. Por outro lado, a prática educativa é, em todas as circunstâncias, tanto o início quanto o objetivo do processo.

De acordo com (Novoa, 2005; Gatti, 2000) há um descompasso entre a teoria a prática quando o currículo ensinado nos cursos de licenciatura não apresenta as reais demandas exigidas à docência. A formação de profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de uma formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010, p. 21).

Nóvoa (2015) define que a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe, por isso “é preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, os professores/professoras são insubstituíveis”. O processo formativo precisa ser pensado em vários aspectos defendendo que não há um único modo de ensinar, mas modelos adequados às várias realidades, e é fundamental compreender melhor o universo escolar, pois em sua concepção, o professor se forma na escola. Sob esta ótica, é a partir de sua experiência pessoal e profissional que estes constroem seus saberes e assimilam novos conhecimentos e competências. Neste sentido o trabalho docente é justificado como o conjunto de habilidades exigidas à prática do professor e a natureza desta profissão: por excelência, a profissão das interações humanas.

Para Tardif; Lessard (2014) os múltiplos saberes docentes são desenvolvidos no decorrer da prática de seu ofício e perpassam pelas relações sociais construídas no ambiente de trabalho tornando fundamental para as redes formadoras a construção de um modelo curricular que considere tais saberes e tais interações. Sendo a docência um trabalho composto essa complexidade requer uma preparação adequada para realizar um trabalho dito codificado, de cunho formal, englobando aspectos burocráticos e previsíveis, como os currículos, a preparação e os registros das atividades pedagógicas e as questões não codificadas de caráter flexível, provenientes das diferentes dinâmicas presentes nos espaços educacionais. Essa dinâmica pode

variar de acordo com a modalidade de ensino, as características dos territórios e as relações humanas. De modo que considerar a experiência na formação pedagógica é considerar o espaço educativo e a habilidade para lidar com as demandas do ofício.

conhece as manhas da profissão [...] porque desenvolveu com o tempo e com o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos ele possui um repertório eficaz de soluções, adquiridas durante a prática do ofício.

Ainda de acordo com Tardif; Lessard (2014, p. 51) o processo educativo pode ser mais eficiente na proposta de atender as diversas demandas do processo de ensino e aprendizagem se seguir as seguintes orientações:

Os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construírem um repertório de saberes; é necessário criar dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam úteis para os professores; é preciso quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores de forma que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipes de formação pluricategoriais; os professores universitários devem começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as próprias práticas.

Para Freire (1996) os aspectos da preparação do/da educador/a para o exercício de seu ofício requerem considerar a autonomia em sala de aula e a relevância do estudante no processo de aprendizagem, pois de acordo com o pesquisador “não há docente sem discente” e que sua prática seja para além dos conteúdos curriculares na perspectiva de uma atuação politizada e politizadora no que diz respeito à criticidade e a atuação social destes sujeitos.

É consonante, no entanto, o pensamento de que a formação inicial necessita de alinhar mais tempo para as atividades destinadas ao campo do trabalho sem reduzir a qualidade da teoria presente no currículo das licenciaturas. Trata-se, portanto, de considerar o diálogo entre a teoria e a prática ao ato de ensinar promovendo a inter-relação entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos advindos de outras dimensões da vida social, permitindo ao estudante um movimento de conhecer realidade de seu ofício e pensar o seu pertencimento ao seu campo de atuação.

Para Novoa (2023) “Não é possível formar um professor sem entrar dentro da profissão. O entrelaçamento entre a formação e a prática pedagógica é a base de qualquer programa de formação de professores”. Para além da prática, o autor reflete que a formação de professores não deve ignorar o lado pessoal de modo que, a formação deve estimular um pensamento crítico-reflexivo que forneça aos educadores, os meios de um pensamento autônomo assim,

a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Novoa, 1997, p.11).

Seguindo o pressuposto de que formar bons professores é essencialmente articular teoria e prática durante a graduação permitindo o melhor aprimoramento da didática a ser aplicada ao longo da carreira, torna-se importante pensar o tempo dedicado à prática profissional, a partir dos estágios curriculares realizados na graduação. O tempo dedicado a essa prática é visto como insuficiente, pois diante das atribuições do ofício, dos conhecimentos que precisam ser mobilizados para realização das aulas, a falta da prática pedagógica é elencada como um dos principais problemas da formação inicial, de modo que:

ao tomar a prática como componente curricular permite propor uma relação entre os conhecimentos da formação e os da prática profissional, e favorece a articulação entre ensino e pesquisa, e entre o conhecimento e as efetivas condições da profissão, pois coloca em interação o espaço de formação inicial e o espaço de trabalho profissional (UFPE, 2023, p. 23).

Para Novoa tem de haver mudanças profundas na formação de professores aproximando mais a universidade das escolas e dos diversos espaços educativos e das culturas profissionais. O professor/professora pode ajudar o/a estudante a transformar a informação em conhecimentos, pois os docentes saem das universidades com uma formação insuficiente sendo necessária uma atualização constante nos currículos das universidades.

O domínio dos conhecimentos em cada área específica ou da teoria da educação é importante, mas compreender o sistema educacional, de modo mais amplo é fundamental. Em termos práticos, há uma distância entre os saberes pedagógicos apreendidos na graduação e os saberes exigidos nas atividades em sala de aula, pois configura-se em um ambiente mais prático, dinâmico e inerente as demandas de cada universo de ensino.

A vivência e as experiências na escola tornam-se indispensáveis à formação e a percepção do docente em relação a sua prática. A sua formação está associada a competências e habilidades mobilizadas nos espaços de aprendizagem de modo que permita ao estudante desenvolver suas potencialidades. Isto é possível quando o saber específico ao educador é desenvolvido de forma consistente, ao longo de sua carreira, em uma aquisição de conhecimento contínua e realizada no desenrolar do exercício do magistério. É fundamental que o conjunto das atividades desenvolvidas pelo educador/educadora intensifiquem as competências dos estudantes preparando-os para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Na prática há uma dissociação entre os saberes pedagógicos solicitados na graduação e o processo de transposição didática a ser realizado. O curso oferece elementos teóricos, mas nem sempre oferece ferramentas para o desenvolvimento da prática educativa. Nesse sentido, as vivências e as experiências na escola tornam-se indispensáveis a essa formação e a percepção do docente em relação a sua prática. Por isso as formações são tão importantes, pois estão

associadas as competências e habilidades mobilizadas nos espaços de aprendizagem, de modo a permitir ao professor enxergar os melhores caminhos para desenvolver suas potencialidades. Isto é possível, quando o saber específico do educador é desenvolvido de forma consistente, ao longo de sua carreira, em uma aquisição de conhecimento contínua e realizada no desenrolar do exercício do magistério.

Em uma perspectiva mais crítica Freire (2003, p. 25) afirma que os saberes dos estudantes necessitam ser considerados neste processo de ensino e aprendizagem de modo que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro”.

É necessário, então, orientar a formação docente no sentido de uma atuação profissional que considere a diversidade presente em todas as dimensões, níveis e etapas da educação, respeitando e valorizando a diferença, e contribuindo para a superação das desigualdades, bem como para a compreensão mais diversa sobre as práticas pedagógicas, na direção da construção da educação como experiência inclusiva. Um processo de formação docente assim concebido “exige o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, geracional, cultural, cognitiva, sexual, de gênero, geracional, de origem” o que, por sua vez, implica a construção e a reconstrução contínua dos currículos, das práticas pedagógicas e da gestão das instituições educativas (UFPE, 2023, p. 27).

Nesse contexto a Pedagogia Histórico-Crítica, concepção pedagógica apresentada por Demerval Saviani (2011, p. 13) é baseada no materialismo dialético de Karl Marx “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” defende que a educação precisa promover os meios necessários às modificações das condições sociais de seus estudantes, incentivando o desenvolvimento da consciência política e social. Neste processo, é fundamental que o educador tenha clareza e consciência sobre si e sobre o mundo em que está inserido a fim de promover uma educação voltada ao exercício da cidadania e ao reconhecimento do papel dos indivíduos na construção de uma realidade diferente. Para o autor, a criticidade e a compreensão da realidade social são elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem.

[...] por qualidade de ensino, não entendo algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade. Por isso é que me parece fundamental, quando trabalho na educação, o posicionamento: é preciso saber de que lado eu estou, porque os critérios de qualidade vão ser definidos a partir daí. O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem essa participação (Saviani, 2002, p. 202).

Para Freire (1980) é preciso compreender o desenvolvimento dos estudantes além do

desempenho nos exames nacionais e internacionais que considera atender apenas as demandas do mercado. Cabe ao professor(a) uma formação para além da teoria da educação e que defende a luta pela valorização da educação de modo mais amplo e as melhorias nas condições de formação e de trabalho. O educador necessita de alguns pré-requisitos para desempenhar seu ofício: domínio do conteúdo a ser ensinado; preparo para atuar, a partir da realidade de seu campo; ter a formação permanente e associada a uma política de valorização de sua carreira e compreender as individualidades de seu trabalho.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2011, p. 14).

Com base nessa reflexão crítica os conhecimentos que serão integrados para facilitar o processo de ensino se tornam fundamentais para a realização de uma prática educativa que leve em conta tanto as necessidades gerais da educação formal quanto as particularidades do ensino de História. Estes conhecimentos, são chamados de saberes.

2.1 OS SABERES DOCENTES

Inicialmente é importante a compreensão de que os saberes dos professores são múltiplos e vão sendo construídos ao longo de sua jornada profissional, a partir das diversas atividades que desenvolvem em seu cotidiano. No entanto, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, não há um consenso em relação ao que são os *saberes docentes*, traremos então as percepções de pensadores da educação como Tardif; Lessard (2014); Saviani (1996); Freire (1996) e Pimenta (1999).

De acordo com a pesquisa da professora Cecília Borges (2001) intitulada *Saberes docentes diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa* são apontados quatro importantes estudos que discorrem sobre a natureza dos saberes docentes. O primeiro estudo é o de Martin (1992) que propõe uma categorização das pesquisas sobre os saberes dos professores nos Estados Unidos, dividindo-as em quatro abordagens teóricas e metodológicas. Essas abordagens incluem a psicocognitiva, que se concentra em como os professores estruturam mentalmente seus saberes; a subjetiva-interpretativa, que analisa as experiências pessoais e emocionais dos docentes; a curricular, que investiga como o conteúdo do ensino influencia a prática docente; e a profissional, que considera os saberes que emergem da prática.

A abordagem psicocognitiva se detém nas diferenças entre docentes experientes e novatos. Estudos nessa linha revelam que professores mais experientes têm uma rede de conhecimentos consolidada, permitindo-lhes adaptar-se facilmente às diferentes situações da sala de aula. Este enfoque investiga a complexidade das rotinas docentes que evoluem a partir das experiências acumuladas ao longo da carreira. A relevância desse grupo de estudos está na articulação entre a teoria sobre saberes e a aplicação prática, mostrando como as estruturas mentais influenciam a ação em sala de aula.

O segundo estudo, o subjetivo-interpretativo, destaca a subjetividade dos docentes e a relação que eles estabelecem com a prática de ensino. Aqui o foco está nas percepções, emoções e experiências dos professores, utilizando métodos como entrevistas e observações para compreender como esses aspectos afetam seus saberes. Exemplos clássicos dessa abordagem, como os trabalhos de Elbaz e Clandinin, revelam que as “imagens” que os professores têm de sua prática são moldadas por suas histórias pessoais e interações com os alunos. Essa perspectiva valoriza a construção de saberes a partir de experiências subjetivas e contextuais.

A terceira abordagem, a curricular, analisa a contribuição dos saberes institucionais e proposicionais para a prática docente. Exemplos como o trabalho de Shulman (1987) categorizam os saberes docentes em diferentes tipos, incluindo conhecimento disciplinar e pedagógico. Aqui, a atenção é voltada para como o currículo e os conteúdos impactam a maneira como os professores ensinam e como eles utilizam esses saberes em suas aulas. Martin argumenta que o domínio do conteúdo que os professores ensinam é fundamental para sua prática, embora enfatize a necessidade de considerar o contexto social em que os educadores atuam.

A quarta investigação concentra-se na ideia de que o saber docente é gerado através da experiência prática e das interações no ambiente educacional. Martin ressalta que a prática ensina os professores a desenvolver saberes que não se limitam a conteúdos teóricos. Pesquisadores como Schön (1997) destacam a importância da adaptabilidade e do aprendizado contínuo que os docentes enfrentam na sala de aula. As interações com colegas e alunos são vistas como fundamentais na construção desses saberes o que se reflete em uma forma de prática reflexiva, onde os professores são também pesquisadores de sua atuação.

O quarto trabalho, o de Gauthier (1998) desenvolve uma síntese das pesquisas sobre os saberes dos professores nos Estados Unidos. Identificamos três enfoques: o primeiro na importância do contexto social e das interações valorizando as experiências pessoais e coletivas dos educadores. Assim, o estudo de Gauthier propõe não apenas um panorama das pesquisas, mas também convida a uma reflexão mais profunda sobre a complexidade e a riqueza dos

saberes docentes na prática educativa. São os estudos de Gauthier que serão referencias para a abordagem da pesquisa de Tardif e Lessard sobre os saberes docentes e a formação profissional.

A proposta de refletir sobre os saberes docentes precisam ser mobilizados para que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes ocorra de forma significativa. Compreende-se por aprendizagem significativa o trabalho educativo desenvolvido “a partir de material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica e interagem com conceitos claros e disponíveis na estrutura cognitiva” de maneira que o conteúdo da aprendizagem seja relevante para o aprendiz (Moreira; Manzini, 2001, p. 4). Os saberes dos estudantes precisam ser considerados neste processo de ensino e aprendizagem de modo que “não há docência sem discência , as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto um do outro” (Freire, 2003, p. 25).

Para Freire (1996) os saberes docentes precisam se conectar a uma prática educativa - crítica pautada em uma educação libertária e libertadora que vise a formação de educandos com um pensamento autônomo. Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) o professor aponta 27 elementos considerados saberes necessários a prática pedagógica. Ele afirma que não existe ensino sem pesquisa. O profissional da educação precisa ter ampla atenção ao seu educando, em uma prática composta por método, pesquisa, estímulo a criticidade, respeito a diversidade e autonomia dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto a rigorosidade metódica é necessária para que o ato de ensinar não seja superficial, mas seja aprofundado no que compete a formação do sujeito e ao estudo do objeto em questão. A indagação e a busca pelo conhecimento devem ser um ato constante na vida do educador/educadora. Ensinar também exige respeito aos saberes dos educandos “cabe a escola o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo o das classes populares” (Freire, 2007, p. 31). Ensinar exige criticidade sendo todo indivíduo um ser político, por isso o ensino precisa formar sujeitos críticos e o professor/professora precisa estar munido de criticidade para estimular a reflexão sobre a realidade. Pensando a visão dos saberes docentes a partir de Freire, podemos dividi-los em três contextos:

- a) saberes necessários a prática é fundamental (a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade estética e ética, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento da identidade cultural);
- b) saberes para o ensino como mediação do conhecimento. Torna-se importante compreender (o ensino como consciência do inacabado, a autonomia dos educandos, o bom senso, a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos educadores, a apreensão da realidade, a alegria, a esperança, a curiosidade, a convicção de que a mudança é

- possível);
- c) saberes para o ensino como especificidade humana (segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, educação como forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber enxergar a educação como um projeto ideológico).

Freire (1996, p. 23) chama a nossa atenção para seguinte questão: não é possível separar a atuação do docente da pessoa que ele é, seu caráter, sua forma de lidar com as questões éticas no mundo. Sendo assim, também é importante que a formação continuada trabalhe os valores humanos, já que na profissão docente é essencial a disposição para a mudança e o respeito a diversidade.

Para Lessard e Tardif (2014) os múltiplos conhecimentos são desenvolvidos no decorrer da prática de seu ofício e os saberes perpassam pelas relações sociais construídas no ambiente de trabalho, tornando fundamental para as redes formadoras a construção de um currículo que considere tais saberes tão importantes quanto à teoria didático-metodológica. É na escola que se desenvolve o trabalho docente que é organizado a partir de quatro saberes essenciais: a) os Saberes de Formação Profissional, saberes baseados nas ciências, na erudição e são transmitidos ao docente ao longo de seu processo de formação inicial e continuada; b) Saberes Disciplinares, aqueles pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagens, exatas, humanas, entre outros); c) Saberes curriculares relacionados a forma concreta como são apresentados os programas escolares, as suas formas e seus métodos e d) Saberes Experienciais aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional pautada nas relações humanas desenvolvidas no ambiente escolar. Assim, o saber é uma construção social produzida pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (Tardif, 2014, p. 223).

Em Saviani (2008) a educação precisa promover os meios necessários às modificações das condições sociais de seus educandos estimulando o desenvolvimento de uma consciência política e social. É fundamental ao educador a consciência de si e do mundo, a fim de promover uma educação voltada ao exercício da cidadania e ao reconhecimento do papel dos indivíduos na construção de uma realidade diferente. Na obra de Saviani esse processo está pautado na pedagogia crítico-social dos conteúdos onde a criticidade e a compreensão da realidade social são elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem. Em Saviani os aspectos da preparação do educador precisam considerar a autonomia em sala de aula e a relevância do estudante no processo de aprendizagem, pois “não há docente sem discente” e sua prática deve

ir além dos conteúdos curriculares através de uma atuação politizada e politizante no que diz respeito à criticidade e a atuação social dos educandos.

Ao refletir sobre o itinerário formativo dos professores é preciso observar alguns dos seus aspectos relevantes: formação inicial e continuada, a relação entre a teoria e prática do ensino, os saberes necessários às demandas da educação básica, as políticas públicas educacionais e as relações humanas estabelecidas nos diversos espaços da educação. No entanto, é essencial a formação direcionada ao componente que se deseja ensinar. No contexto da nossa pesquisa, os conhecimentos indispensáveis ao grupo que leciona história na educação básica.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de educação e desenvolvimento profissional dos educadores tem passado por diversas mudanças ao longo do tempo, tanto nas terminologias quanto na forma como essas formações são implementadas. As expressões utilizadas, como capacitação, formação contínua e reciclagem, têm se modificado, refletindo novas abordagens para o aprimoramento constante dos profissionais das diversas áreas do currículo. Conforme a instituição de ensino em que opera esses processos podem se manifestar em diferentes níveis de intensidade em relação às atividades e aos recursos didáticos empregados.

Pensando a importância da formação continuada para a carreira docente, especificamente, em um olhar da docência como aprendizagem constante, é importante enfatizar o seu papel dinâmico e processual. De modo que, a teoria e a prática sejam equilibradas, ultrapassando os muros da escola e não se limitando aos conteúdos restritos ao campo teórico. É importante o entendimento de que a formação continuada não é o acúmulo de cursos e de atividades apenas para preencher o currículo profissional, mas um processo que envolve reflexão sobre a teoria, a prática docente e as demandas sociais presentes na contemporaneidade (Novoa, 1992).

Este processo pode ocorrer a partir de atividades de caráter *lato sensu* (formação de curta duração e cursos de especialização) e a formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Neste contexto é imprescindível pensar que políticas voltadas a esta temática acompanhem às necessidades das áreas do conhecimento e das modalidades de ensino. O investimento profissional e a valorização da docência, de forma mais ampla, compreendem medidas ligadas também a conjuntura do poder. Para Saviani (2007) a ideologia dos grupos ocupantes dos poderes públicos reflete diretamente nas ações destinadas à formação docente.

É fundamental a preparação de profissionais que consigam fazer uma leitura mais ampla do mundo, não se limitando aos saberes teóricos, e se mantendo atualizados para o enfrentamento dos desafios da atualidade, um profissional que seja proativo, questionador, aberto as mudanças (Novoa, 2005). Um profissional resiliente que compreenda o que precisa aprender e se empoderar de seu ofício pode aprender também a partir de atividades de curta duração (minicursos, palestras, seminários e atividades diversas).

Ainda de acordo com Novoa (2005) o professor precisa auxiliar o estudante a transformar informação em conhecimento. Para isso, é preciso assumir o seu papel de formador, inclusive, de si próprio. Precisa manter-se atualizado em relação às novas tecnologias e práticas pedagógicas, isto é para ele um dever cotidiano. O processo formativo precisa ocorrer em vários espaços, mas na escola ela ocorre de forma mais efetiva, uma vez que, as trocas de experiências com outros colegas fortalece o processo pedagógico. Assim, o autor defende que o professor/professora se forma na escola. É preciso incentivar políticas educacionais que auxiliem os docentes nesse processo.

No sentido de sua avaliação a formação é eficiente quando consegue aliar teoria e prática. O aprender contínuo é essencial e precisa se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do formando, como agente ativo do seu aprendizado, e a escola ou ambiente de trabalho, como espaço do crescimento profissional e aplicação do conhecimento (Novoa, 1992).

Pensando a importância da formação continuada para a carreira docente, especificamente, em um olhar da docência como aprendizagem constante, é preciso enfatizar o seu papel dinâmico e processual. De modo que, a teoria e a prática sejam equilibradas, ultrapassando os muros da Escola e não se limitando aos conteúdos restritos ao campo da teoria educacional.

É preciso compreender que é essencial que haja uma vivência com outras áreas do conhecimento, como a Arte, a Geografia, a Antropologia, entre outras, além do estímulo ao entendimento das modificações tecnológicas e a interação com a comunidade. O profissional precisa ter acesso às atividades periódicas que reafirmem sua prática e proporcione novos saberes, no entanto, as condições de trabalho dificultam a sua especialização e participação em eventos de natureza educativa. Na prática a burocracia e os baixos rendimentos dificultam a participação dos profissionais em atividades dessa natureza. Neste contexto, é imprescindível pensar que políticas voltadas a esta temática acompanhem às necessidades das áreas do conhecimento e das modalidades de ensino.

Para isso, é preciso assumir o seu papel de formador, inclusive de si próprio. O professor precisa manter-se atualizado em relação às novas tecnologias e práticas pedagógicas, isto é para

ele o dever cotidiano. O processo formativo precisa ocorrer em vários espaços, uma vez que, as trocas de experiências com outros colegas fortalece o processo pedagógico. Dessa forma é preciso incentivar as políticas públicas nesse segmento.

No sentido de sua avaliação, a formação é eficiente quando consegue aliar teoria e prática. O aprender contínuo é essencial e precisa se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente modificador de sua realidade, e a Escola como lugar de crescimento profissional permanente (Nóvoa, 2005, p. 37).

O educador pode utilizar sua experiência como objeto de uma reflexão permanente. É fundamental, compreender a Escola como principal ambiente em que se dá a prática docente. Mais que uma formação didática, a formação consiste também em uma formação a partir das relações humanas:

Formar o professor é permitir a melhoria de suas relações humanas, uma vez também que estas mesmas práticas relacionais permitem sua formação permanente a partir de uma prática cotidiana. De modo que, se as relações humanas diferenciam o trabalho do docente das outras atividades existentes, o investimento nas melhorias de suas relações interpessoais é tão importante quanto à aprendizagem sobre novas tecnologias ou sobre novos processos didáticos (Tardif, 2014, p. 34).

Para Gatti (2010) a formação continuada não acontece de forma efetiva. O aperfeiçoamento da prática está limitado a cursos que, na maioria das vezes, acabam se tornando uma terapia em equipe para discorrer sobre as mazelas do cotidiano. A qualificação não é voltada a uma didática inovadora tornando-se um paliativo, pois não pode suprir o problema de profissionais atuando fora de sua área de formação.

Saviani (1973) considera que o professor é um ser político antes de tudo, e por esse motivo precisa fazer da docência uma atividade voltada à transformação da realidade. Para isso, precisa ter disposição para aprender sempre. A aprendizagem é fundamental para o aperfeiçoamento de sua prática. Por esse motivo o educador eleva à categoria de formação a participação em atividades políticas, à possibilidade de ampliação de seu capital cultural através do acesso aos aparelhos de cultura e de informação, ao desenvolvimento de sua criticidade, a partir da participação nas decisões diretamente ligadas ao contexto educacional.

A formação e as necessidades de formação compreendem um processo que envolve a participação dos docentes na elaboração e escolha das atividades e etapas que precisa aperfeiçoar, e não a mera participação em atividades escolhidas pelas gestões educacionais de forma não democrática (Saviani, 2011). É fundamental, a partir desta ótica, que exista pertinência entre a atividade proposta e a realidade escolar, o que envolve o conhecimento prévio das reais demandas dos diversos espaços, onde muitas vezes as atividades propostas a toda a rede não condizem com as necessidades de estudantes e professores.

Ponderando sobre a formação de professores há o entendimento de que é uma

responsabilidade dos agentes públicos e deve ser repensada de forma constante pelo núcleo formador existente nas faculdades públicas e privadas. É preciso também que o próprio trabalhador enxergue o processo formativo como ferramenta indispensável ao seu ofício reconhecendo-se como agente modificador de sua realidade, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente (Novoa, 2005, p.37).

Para Tardif; Lessard (2014) a prática docente em si aliada aos anos de experiência e às relações estabelecidas nos diversos espaços de aprendizagem ao longo da vida promovem uma formação extra espaço laboral. Nesse sentido o educador pode utilizar a sua experiência como objeto de uma reflexão permanente. É fundamental compreender a escola como principal ambiente em que se dá a prática docente. Mais que uma formação didática, a formação consiste também em uma formação a partir das relações humanas.

Formar o professor é permitir a melhoria de suas relações humanas, uma vez também que estas mesmas práticas relacionais permitem sua formação permanente a partir de uma prática cotidiana. De modo que, se as relações humanas diferenciam o trabalho do docente das outras atividades existentes, o investimento nas melhorias de suas relações interpessoais é tão importante quanto à aprendizagem sobre novas tecnologias ou sobre novos processos didáticos (Tardif, 2014, p. 34).

O profissional deve ter acesso a atividades regulares que renovem sua prática e ofereçam novos aprendizados, no entanto, as condições de trabalho muitas vezes dificultam sua especialização e participação em eventos educativos, fazendo com que a burocracia e os salários baixos impeçam os profissionais de se envolverem em tais atividades. O investimento no desenvolvimento profissional e na valorização do magistério, de forma mais abrangente, deve incluir medidas que considerem também a situação do poder político. Assim, a ideologia dos grupos que detêm o poder público influencia diretamente as iniciativas voltadas para a formação de professores.

Conforme ressaltado por Gatti (2010) a formação continuada não se desenvolve de maneira efetiva. O aprimoramento das práticas docentes é frequentemente restrito a cursos que, em sua maioria, se transformam em momentos de discussão sobre as dificuldades enfrentadas, sem promover uma didática inovadora. Essa formação acaba funcionando como uma solução temporária e, embora tenha sua relevância, não resolve o problema de profissionais que atuam em áreas diferentes de sua formação, o que é uma realidade comum no Brasil, onde cerca de 40% dos educadores lecionam matérias para as quais não possuem qualificação (INEP, 2018, p. 25). Desse modo, a continuidade do ensino carece de efetividade. Principalmente porque, segundo a visão da educadora, o foco principal deve ser a graduação, uma vez que sem essa

base inicial a continuidade não pode ser eficaz.

Saviani (1973) considera que o professor/professora é um ser político antes de tudo, e por esse motivo precisa fazer da docência uma atividade voltada à transformação da realidade. Para isso, precisa ter disposição para aprender sempre. A aprendizagem é fundamental para o aperfeiçoamento de sua prática, por esse motivo o educador eleva à categoria de formação a participação em atividades políticas, a possibilidade de ampliação de seu capital cultural através do acesso aos aparelhos de cultura e de informação, ao desenvolvimento de sua criticidade, a partir da participação nas decisões diretamente ligadas ao contexto educacional.

O processo de formação e suas demandas abrange a colaboração dos educadores na criação e seleção de atividades e fases que necessitam de aprimoramento em vez de se restringir a simples participação em ações definidas pelas administrações educacionais de maneira antidemocrática (Saviani, 1973). Nessa perspectiva, é essencial haver uma relação significativa entre as atividades sugeridas e a realidade das escolas, já que propostas destinadas a toda a rede podem não corresponder as necessidades de alunos e professores dos diversos territórios.

Ponderando sobre a formação de educadores comprehende-se que essa é uma obrigação dos responsáveis públicos e deve ser reavaliada frequentemente pelos centros de formação nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Além disso, é essencial que o próprio profissional reconheça a formação contínua como um recurso fundamental para o desempenho de suas funções.

Entretanto, é fundamental destacar que a educação por si só não é suficiente para sanar as lacunas no sistema educacional no Brasil ou em qualquer outra parte do planeta. Isso porque é necessário considerar as condições operacionais das instituições de ensino, tanto em termos pedagógicos quanto em infraestrutura, além da elaboração de políticas públicas voltadas para a educação ao longo do processo de aprendizado e de uma vida com condições básicas para toda a população.

Nesse contexto, os processos de formação inicial e continuada são essenciais para a valorização dos educadores. Quando esses processos estão vinculados a salários mais altos e a condições de trabalho mais favoráveis eles formam um conjunto básico de ações necessárias para alinhar os investimentos aos resultados de aprendizagem desejados pelos alunos. No entanto, o professor/professora não pode ser visto como o único responsável pelo desempenho da escola, assim como sua formação não resolve todos os desafios enfrentados pela educação, não devendo, portanto, suportar sozinho a responsabilidade pelo insucesso.

Pensando a importância da formação continuada para a carreira docente, especificamente, em um olhar da docência como aprendizagem constante, é preciso enfatizar o

seu papel dinâmico e processual. De modo que a teoria e a prática sejam equilibradas, ultrapassando os muros da Escola e não se limitando aos conteúdos restritos ao campo da teoria educacional.

O investimento profissional e a valorização da docência, de forma mais ampla, compreendem medidas ligadas também a conjuntura do poder. Assim, a ideologia dos grupos ocupantes dos poderes públicos reflete diretamente nas ações destinadas à formação docente (Saviani, 2007).

Para Tardif; Lessard (2014) a prática docente em si aliada aos anos de experiência e às relações estabelecidas nos diversos espaços de aprendizagem ao longo da vida, promovem uma formação. O educador pode utilizar sua experiência como objeto de uma reflexão permanente. É fundamental, compreender a Escola como principal ambiente em que se dá a prática docente. Mais que uma formação didática, a formação consiste também em uma formação a partir das relações humanas.

Ponderando sobre a formação de professores há o entendimento de que é uma responsabilidade dos agentes públicos e deve ser repensada de forma constante pelo núcleo formador existente nas faculdades públicas e privadas. É preciso também que o próprio trabalhador enxergue o processo formativo como ferramenta indispensável ao seu ofício.

No entanto, é importante frisar que a formação sozinha não supera as deficiências do processo educacional no Brasil ou em qualquer outro lugar do mundo, pois as condições de funcionamento das escolas em relação ao aspecto pedagógico e material, bem como a formulação das políticas públicas para a educação precisam ser consideradas ao longo do processo de aprendizagem.

Por fim, o processo de formação inicial e continuada é indispensável para a valorização do profissional, preferencialmente associadas a maiores salários e melhores condições de trabalho, representando o conjunto de ações mínimas para a adequação entre investimentos e os resultados de aprendizagem esperados para os estudantes. Porém o professor não é o único responsável pelo sucesso da escola, assim como sua formação não é a solução para todos os problemas da educação, não podendo, portanto, carregar sozinho a culpa do fracasso.

2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE LECIONAM HISTÓRIA

Os conhecimentos adquiridos pelos professores/professoras em sua formação são fundamentais para a efetividade de seu trabalho. No entanto, para elaborar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos

estudantes, o educador/educadora precisa compreender os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática (Parecer CNE/CP 9/2001) e mobilizar saberes necessários a prática de seu ofício.

Alunos e professores são vistos como representantes da história e do conhecimento produzidos em sala de aula a partir de questionamentos críticos e factuais, sendo assim atores humanos e históricos que atuam, transformam, lutam resistem diariamente diferentes espaços de convivência (Fonseca, 2005, p. 218).

No caso específico do ensino de História na educação básica os saberes empregados pelos educadores/educadoras em sala de aula são fundamentais na formação de estudantes críticos e conscientes de sua atuação em sociedade, uma vez que as demandas sociais também estão presentes na escola e precisam ser discutidas, a partir de elementos pedagógicos, pois “o que é ensinado precisa fazer sentido para o aluno de modo que os conteúdos sejam problematizados” (Bittencourt, 2012, p. 55). Assegurando uma educação mais conectada com as novas demandas sociais, os saberes articulados tornam-se estratégias para enfrentar os desafios ao ensino neste campo do saber.

De modo que, relacionar teoria e prática docente demanda uma integração entre diferentes conhecimentos e habilidades. Ademais, torna-se imprescindível mobilizar os conhecimentos históricos em sala de aula e apresentá-los a vida prática, sem tirar do conhecimento histórico a sua particularidade de campo científico, uma vez que para Bittencourt (2004, p. 185), “o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovem sua existência”. Para isso o docente precisa ligar os acontecimentos aos sujeitos, saber interligar os contextos, fazer análises e compreender os conceitos trabalhados para poder dialogar com os discentes. O trabalho do ensino de história não se limita a situar apenas os fatos no tempo e nem tão pouco a transmissão desses conteúdos para os estudantes. Nesse diálogo com os educandos/educandas é importante trazer os conhecimentos prévios dos estudantes para que novos significados e esquemas sejam construídos.

Por outro lado, é importante dizer que ao longo do tempo a forma como enxergamos e interpretamos eventos passados tem sido profundamente influenciada por diversos fatores, tais como contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. De acordo com Rüsen (2001) para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências, de forma acessível e significativa encontrando respostas possíveis para as perguntas frequentes sobre o mundo é essencial saber de História. Então, uma das primeiras tarefas do professor/professora de História é mostrar o sentido de se estudar

História. Para Caimi (2015) a disciplina de História vai ajudar o estudante a compreender o presente e prepará-los para a vida adulta, fazendo as melhores escolhas na vida e potencializando nas crianças, jovens e até nos adultos a compreensão de suas identidades e desenvolvendo a capacidade de dialogar com diversas culturas. Para isso é muito importante que o docente tenha claro a finalidade do ensino de História.

Através da análise dos diferentes períodos e eventos é possível perceber como os conceitos históricos moldam a maneira como entendemos e interpretamos a sociedade e a cultura. Além disso, a compreensão dos conceitos históricos nos permite construir uma memória coletiva, ajudando a desenvolver uma consciência crítica em relação ao presente, permitindo-nos entender melhor os desafios e as oportunidades que enfrentamos como sociedade. O professor/professora precisa mobilizar saberes que apresentem este sentido da história apresentado como um saber dotado de método, de ciência e articulá-lo ao contexto escolar. Nesta perspectiva, o Ensino da História pode ser atrelado ao conceito de Consciência Histórica:

Esse tipo de problematização vai além da distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida., na qual as operações, na qual as operações da consciência histórica são conhecidas como produtos da vida prática concreta (Rüsén, 2001, p. 55).

A teoria da história e o conhecimento histórico articulam os saberes vinculados ao interesse pelo passado, ordenando e ligando esta área do conhecimento a outros campos do saber oferecendo objetividade aos conhecimentos organizados e gerindo a capacidade de seleção e fundamentação do conhecimento histórico. A Teoria da História e a Ciência da História são fundamentais para analisar os acontecimentos a partir do princípio da racionalidade (Rusen, 2001, p. 55). Deste modo, o aprendizado da História é influenciado pelo ensino da História.

A relação temporal passado, presente e futuro e as discussões teóricas acerca do sentido de estudar e ensinar História são elementos importantes na orientação para o ensino histórico escolar. Na obra *Ensino de História e Consciência Histórica* (2011) o professor Luís Fernando Cerri traz à tona a necessidade de pensar o outro e os acontecimentos a partir do contexto social, cultural e político em que se está inserido. Além disso, é importante refletir sobre a responsabilidade atribuída ao profissional deste campo, a didática para o ensino da história, os conteúdos assimilados, a vivência e a prática pedagógica em sala de aula.

De acordo com Cerri (2011) o presente, bem como o futuro, dependem de um passado relativamente móvel que possa ser relido e que privilegie a consciência histórica e sua com o passado, considerando fatores culturais, políticos e sociais. O aprendizado da história é

influenciado pelo ensino da história, quanto maior a racionalidade, a produção e divulgação do conhecimento histórico, mais eficiente e contextualizado ele será com o tempo e com a memória.

Neste contexto, a escola aparece como campo para reflexão e produção de conhecimento histórico, de modo que “o componente curricular história é o resultado dos anseios e necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações” (Cerri, 2011, p. 21). Daí a importância de ensinar a fim de permitir que haja reflexão sobre a coerência entre as diversas narrativas e interesses presentes na sociedade.

Historicamente é importante questionar as informações, ideias, dados, entre outros, sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos, o seu tempo, as suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações de conhecimentos que se tinha quando se produziu o que foi posto em análise (Cerri, 2011, p. 59).

Temos o sentido tradicional, onde a consciência histórica dá atenção prioritária a recordação das origens das atuais formas de organização de nossa vida no modo exemplar. A consciência histórica também apresenta o passado como um conjunto de exemplos cuja função é reforçar as regras gerais de conduta no modo crítico de geração de sentido e por fim, a consciência histórica procura estabelecer espaços diferentes da prática atual, no modo genérico, o sentido histórico surge de maneira decisiva, no aspecto da passagem do tempo na vida humana.

Outro aspecto importante em relação aos saberes dos professores/professoras de História é a compreensão sobre a Memória e o ensino de história. É preciso também ponderar entre o que é resquício de nossa trajetória refletida no presente e uma idealização de acontecimentos nunca vivenciados. O historiador, Pierre Nora, no artigo *Entre memória e história – a problemática dos lugares* traz a discussão sobre tais lugares de memória em contraposição a história-memória. Segundo o autor “buscamos constantemente uma memória porque ela não existe mais” (Nora, 1993, p. 8).

Partindo da definição de memória ao longo do tempo histórico foi essa categoria que permitiu a atenção de intuições públicas, públicas, privadas e sociais a “preservarem” elementos materiais do passado relacionando intrinsecamente memória e história onde “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1924, p. 366).

A partir da abordagem da *história memória* o autor apresenta a ideia de que o processo

de aceleração da história foi fundamental para diferenciar esses dois conceitos. A industrialização, a massificação das ideias, a colonização, são elementos que facilitaram a aprovação de uma memória organizadora e toda poderosa dos ancestrais, das origens, e do mito, em contrapartida, a história construiu vestígios e trilhas do passado. Isto é o processo de aceleração da história. A memória como uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, como se a memória ou o esquecimento agissem como elementos convenientes as circunstâncias.

A memória emerge de um grupo que ela une [...]. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (Nora, 1981, p. 9).

Ao abordar o processo de memória tomada como história apresenta a necessidade de produção de vestígios materiais para armazenar e perpetuar a lembrança do que já passou, de modo que, deixa de ser uma vivência, uma atitude natural daquilo que é inerente a vida humana e é substituída por uma produção gigantesca de recursos para provocar e/ou criar um ambiente nostálgico de acontecimentos.

Para Hartog (2003) as relações estabelecidas pelos indivíduos com as noções de presente, passado e futuro trazem consequências para a memória e a história. Correm de tal maneira que, o presente se apresenta como campo mais evidente por estarmos vivenciando um contexto mais imediatista das ambições e relações humanas. Esta realidade também permeia o trabalho do historiador/historiadora.

De modo que, o tempo e a ordem em que este tempo se apresenta é diferente ao longo do tempo histórico. Neste contexto, as lembranças, a memória e a própria história se tornam um elemento inconsistente por não dar respostas a questões voltadas para a praticidade do cotidiano, assim “A tarefa do historiador é fazer compreender que o passado se diferencia do presente em que ele é passado” (Hartog, 2003, p. 21).

Afastar o conhecimento histórico do senso comum, do conhecimento jornalístico e apresentá-lo como campo do saber dotado de metodologia e explicação racional é um dos desafios vivenciados pelos profissionais do ensino ou da pesquisa em história. Neste sentido, é preciso trabalhar os acontecimentos históricos a partir das diversas narrativas.

A narrativa histórica, como a escrita da história tem uma função simbólica, pois permite a uma sociedade situar-se, dando-lhes na linguagem um passado e abrindo espaço próprio para o presente, marcando um passado e dando lugar a morte, mas também redistribuindo o espaço

das possibilidades, determinando negativamente aquilo que está por fazer e consequentemente utilizando a narratividade que enterra os mortos como meio de estabelecer lugar dos vivos (De Certeau, 1982, p. 107).

O conceito de narrativa permite que novos atores sociais apresentem suas versões sobre os acontecimentos históricos e deem um significado mais amplo as interpretações dos fenômenos históricos de modo que, torna-se necessário aos estudantes questionarem as narrativas sobre os acontecimentos do passado, assim como estarem sensíveis a busca por elementos que mostrem outras versões interpretativas do mesmo fato histórico.

Embora exista uma vasta gama de fontes, arquivos digitais e recursos interativos, o que pode tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, tais facilidades tornam o conhecimento histórico alçado ao posto de senso comum, como se apenas a curiosidade pudesse tornar um indivíduo historiador/professor de história. Muito dessa problemática da história dá-se da corrida historiográfica a exposição de ideias, parte da reflexão sobre a superprodução historiográfica, passando pelas alterações ocorridas na produção e difusão da informação e da ciência, de modo que, a diversidade interpretativa da História não é algo isolado, mas o resultado da ruptura entre o moderno e o pós-moderno em vários campos do conhecimento.

A Ciência aparece neste contexto, de maneira desestabilizada e colocada fora de seu próprio centro. A atenção não está focada na pesquisa científica ou na maneira como a sociedade recebe os resultados desta pesquisa, mas somente no funcionamento da ciência e da informação científica em si. A informação e a ciência em sua concepção pós-moderna é o objeto de estudos independentes, que obedecem às próprias leis. A análise da História pelo viés da interpretação, da relativização, da nova apresentação da linguagem histórica e da desconstrução do passado.

Para Rusen (2011, p. 126) a nova consciência histórica provocou mudanças nos métodos e objetos de pesquisa. No que compete as evidências, “não apontam para o passado, mas sim para interpretações do passado e “não mais a certeza de que algo aconteceu”. Assim, a “essência do passado, não está na essência do passado. São as migalhas, os pequenos erros, os raros momentos em que o passado se libera, que nos leva a descobrir o que realmente é importante”. Dessa forma o objeto de estudo do historiador deixa de ser as macroestruturas e passa para as microestruturas, a partir das inúmeras possibilidades de interpretação do passado, o que rompe com os ideais existencialistas. Este novo olhar sobre o passado ressignifica temáticas e objetos que centralizavam o debate. Lugares que definiam as prioridades das pesquisas como a Europa perdem espaço para outros interesses e espaços.

Ao considerar o processo de formação continuada do profissional docente no Brasil é

importante relacioná-lo ao conjunto das políticas públicas educacionais que refletem as iniciativas do estado para atender as diversas demandas da sociedade civil. No contexto da educação as políticas públicas estão diretamente ligadas a democratização do acesso aos espaços educacionais, a garantia de permanência dos estudantes nos diversos espaços formativos, a melhoria nos índices de desempenho dos educandos/educandas, a inclusão de grupos minoritários aos espaços de ensino formal e a formação de professores como medida de valorização da carreira.

Para abordar essas políticas é fundamental entender que as iniciativas para a área educacional, assim como trata de iniciativas destinadas a assegurar direitos em várias áreas da sociedade deve fomentar transformações engajando diferentes agentes sociais e níveis de autoridade. Nesse sentido, a elaboração de uma agenda pública que contemple as distintas esferas de conflitos é essencial. De acordo com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), as *públicas*:

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório (ENAP, 2006, p. 67).

Conforme aponta Souza (2006, p. 21) o estudo das políticas públicas enquanto campo de investigação teve seu início nos Estados Unidos apresentando-se distinto das metodologias utilizadas na Europa onde o foco estava na análise do Estado e de suas instituições, em vez de se concentrar nas ações governamentais. Na Europa, o domínio das políticas públicas surgiu como uma complementação das investigações que se baseavam em teorias relacionadas ao Estado e à função governamental, este visto como o principal agente na elaboração de políticas públicas. Por outro lado, nos Estados Unidos essa área acadêmica se desenvolveu sem criar ligações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, focando exclusivamente em outras dimensões.

Laswell (1936) foi pioneiro ao introduzir o termo análise de políticas públicas, nos anos 30, como uma forma de conectar o conhecimento científico com a prática governamental, promovendo o diálogo entre cientistas sociais, interesses diversos e o governo. Segundo o autor, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê? por quê? e que diferença faz?

Para Simon (1957) a ideia de racionalidade limitada entre os responsáveis pela decisão pública poderia ser mitigadas por meio de conhecimento racional. Em suas argumentações, a

racionalidade das decisões é restringida por fatores como informações incompletas, prazos apertados e interesses pessoais, mas que, com a criação de estruturas adequadas (conjunto de normas e incentivos) seria possível direcionar o comportamento dos agentes em direção a resultados desejáveis, evitando a maximização de interesses individuais.

Lindblom (1979) desafiou a ênfase no racionalismo proposta por Laswell e Simon (1956) sugerindo a inclusão de variáveis adicionais no processo de formulação e análise de políticas, como relações de poder e a interconexão entre as diversas etapas da decisão, que podem não ter um começo ou um fim claramente definido. Assim, ele argumentou que as políticas públicas devem considerar outros aspectos além da racionalidade, como a influência das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.

Easton (1965) também fez uma contribuição significativa ao definir a política pública como um sistema enfatizando a relação dinâmica entre formulação, resultados e o contexto. Para Easton, as políticas públicas recebem influências de inputs provenientes de partidos, da mídia e de grupos de interesse, que afetam seus resultados e impactos.

Segundo Rua (2009) as políticas públicas resultam da atividade política contribuindo para resolver conflitos de maneira pacífica. Neste contexto é importante acrescentar que as elas são realizadas a partir das ações de atores políticos formados pelos diversos grupos de indivíduos que tem algo a ganhar ou perder com a inclusão ou não de suas demandas nas agendas públicas. Esses indivíduos podem formar grupos a partir das representações de interesses de organizações que buscam influenciar políticas públicas, representando os seus membros ou causas específicas, como indivíduos com interesses comuns, empresas e associações ou movimentos sociais que buscam influenciar autoridades eleitas e decisões políticas, representando as arenas locais em que diferentes protagonistas, com metas e interesses variados, se encontram para disputar a criação e a execução das políticas públicas.

Na perspectiva do cientista político Theodore Lowi (1972) a política pública faz a política. Ele aponta que as demandas sociais são incorporadas ou excluídas das agendas governamentais dependendo dos grupos que exercem o poder. Assim, diferentes atores da sociedade estão sempre competindo para que suas questões sejam incorporadas nas agendas e se tornem políticas públicas. Lowi também contribuiu para o estudo deste campo, por apresentar os diversos tipos de política pública, são elas:

- a) políticas distributivas que se concentram nas decisões realizadas pelo governo;
- b) políticas regulatórias, que são percebidas pelo público devido à sua conexão com burocracias, políticos e grupos de interesse;
- c) políticas redistributivas, que beneficiam uma parcela específica da população em

detrimento de outra;

d) políticas constitutivas ou de definição de regras, definem métodos para o desenvolvimento e a formulação de novas políticas públicas. Para que essas políticas sejam criadas e colocadas em prática é fundamental que sejam incluídas em uma agenda e sigam as etapas ou os ciclos das políticas públicas;

a) construção da agenda fase de identificação do problema para que haja uma resolução se entrará ou não na agenda governamental. Em caso de inclusão na agenda que a política pública pretende abordar;

b) elaboração ou formulação da política e elaboração de diferentes propostas que a política pretende abordar e as suas limitações;

c) tomada de decisão ou processo decisório – escolha da proposta a ser implementada;

d) implementação – a política é colocada em prática, com a definição de recursos, prazos e responsáveis por sua execução;

e) acompanhamento – processo contínuo de supervisão da política e questão;

f) avaliação – análise dos resultados da política, reconhecendo seus impactos e efetividade. A avaliação precisa ocorrer em todas as etapas do ciclo.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo, apresentar a relação entre as políticas públicas e a formação continuada de professores(as) no Brasil. Neste contexto, o marco temporal utilizado foi o ano de 1996, a partir da implementação da Lei nº 9394/1996. Analisando o contexto nacional, foram acionados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e documentos como o FUNDEB e os investimentos na formação e valorização do profissional docente e a Lei A Lei nº 11.502, de julho de 2007. Em relação à formação continuada de profissionais da educação básica no estado de Pernambuco, foram acionados os seguintes documentos: O Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco, a Lei de nº 11.329 e o Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, a Lei nº 15.533.

A educação desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Nesse contexto, é essencial desenvolver políticas que reconheçam e valorizem os educadores, garantindo adequadas condições de trabalho, remunerações razoáveis, estrutura de cargos e carreiras, além de possibilidades de capacitação. Dentro desse cenário, a formação contínua se torna um elemento essencial da política nacional de valorização dos docentes, refletindo as ações concretas do governo para responder às variadas necessidades da sociedade civil. Além disso, essas iniciativas estão intimamente relacionadas à promoção da equidade e à diminuição das desigualdades sociais.

Para abordar essas políticas, é importante entender que as iniciativas para a área educacional, assim como trata de atividades destinadas a assegurar direitos em várias áreas da sociedade, funcionando como instrumentos para fomentar transformações, e engajando diferentes agentes sociais e níveis de autoridade. Nesse sentido, a elaboração de uma agenda pública que contemple as distintas esferas de conflitos é essencial. De acordo com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP): Trata-se de um fluxo de decisões, orientado a manter o equilíbrio social ou introduzir desequilíbrios destinados a modificar tal realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no local social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório (ENAP, 2006, p. 67).

Conforme aponta Souza (2006, p. 21) o estudo das políticas públicas enquanto campo de investigação teve o seu início nos Estados Unidos, se apresentando distinto das metodologias

utilizadas na Europa, onde o foco estava na análise do Estado e de suas instituições, em vez de se concentrar nas ações governamentais. Na Europa, o domínio das políticas públicas surgiu como uma complementação das investigações que se baseavam em teorias relacionadas ao Estado e à função governamental, este visto como o principal agente na elaboração de políticas públicas. Por outro lado, nos Estados Unidos essa área acadêmica se desenvolveu sem criar ligações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, focando exclusivamente em outras dimensões.

As decisões em análise em políticas públicas consistem em responder as seguintes questões e de acordo com Laswell (1936) as perguntas são quem ganha o quê? Por quê? Que diferença faz? Segundo Rua (2009), as políticas públicas resultam da atividade política, contribuindo para resolver conflitos de maneira pacífica. Neste contexto é importante acrescentar que as políticas públicas são realizadas a partir das ações de atores políticos-formados pelos diversos grupos de indivíduos que tem algo a ganhar ou perder com a inclusão ou não de suas demandas na agenda das públicas esses indivíduos podem formar grupos a partir das representações grupos de interesse – organizações que buscam influenciar políticas públicas, representando os interesses de seus membros ou causas específicas, como indivíduos com interesses comuns, empresas e associações ou movimentos sociais e os grupos de pressão- são organizações que buscam influenciar autoridades eleitas e decisões políticas, representando as arenas- locais em que diferentes protagonistas, com metas e interesses variados, se encontram para disputar a criação e a execução das políticas públicas.

Na perspectiva do cientista político Theodore Lowi (1964; 1972) a política pública faz a política. Ele aponta que as demandas sociais são incorporadas ou excluídas das agendas governamentais, dependendo dos grupos que exercem o poder. Assim, diferentes atores da sociedade estão sempre competindo para que suas questões sejam incorporadas nas agendas e se tornem ações implementadas.

No contexto das políticas educacionais implementadas no Brasil torna-se importante analisar a legislação atual. Nesse sentido, a demanda por aquisição de novas competências e habilidades se tornou objetivo principal das políticas educacionais nos anos 90. O enfoque em conteúdos específicos da aprendizagem valorizado pela teoria do capital humano foi se transformando, acompanhando as mudanças históricas de flexibilização do trabalho e das relações de trabalho (Melo, 2004).

A mesma autora, nos seus estudos em relação à mundialização da educação, aponta que as mudanças e continuidades nos objetivos e ações do Banco Mundial e da UNESCO nos anos 90 aprofundam o conceito de capital humano para a educação e colocam como uma ‘vocação’

dos países subdesenvolvidos para receber e utilizar tecnologia transferida dos países centrais. A pesquisadora afirma que “Nesta concepção, a necessidade de se construir uma ‘educação de qualidade para todos’ envolveria a aquisição de novas competências e habilidades pelo indivíduo, o que se daria, no entanto, de forma restrita” (Melo, 2004, p. 183).

A temática da formação continuada dos professores da educação básica vem se constituindo nos últimos anos cada vez mais como uma necessidade tanto para os educadores como para os empresários e governantes. Para os primeiros, na perspectiva de viabilizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, para os segundos, na perspectiva de atender às novas demandas postas pelas mudanças no mundo do trabalho, para o processo de produção e para a formação humana e, assim, garantir a formação de um trabalhador que seja um sujeito flexível, polivalente e adaptado às demandas capitalistas impostas pela reestruturação produtiva (Behring, 2008).

Dialogando com Freitas (2003, p. 97) nessa mesma perspectiva a autora vai dizer que no âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. O âmbito da educação, como diversos outros, é marcado pela disputa de projetos com concepções distintas do papel do Estado, de educação, de sociedade e de homem.

De acordo com Oliveira (2013) a educação não é em si, um ato neutro. Nesse campo, encontram-se diferentes pressupostos ideológicos, filosóficos, culturais e políticos. Na verdade, ela não é um produto pronto e acabado, mas algo que se constrói paulatinamente, a partir das relações e dos embates dos sujeitos sociais entre si. Os órgãos multilaterais apresentam suas concepções com o propósito de desqualificar a formação dos professores para dominar e focar não nas demandas necessárias à classe trabalhadora, mas sim nas habilidades e competências exigidas pelo mercado. Desse modo, a formação dos profissionais da educação tem se constituído como um campo de disputas de concepções de currículo e de políticas fundadas em projetos e perspectivas históricas diferenciadas. A correlação de forças se amplia a cada pauta conservadora inserida no processo educacional, no cerne das sociedades capitalistas a educação é parte da luta de classe.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática

educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13, grifos nossos).

A LDB nº 9394/96 assegura a formação continuada como um direito do profissional da educação e um dever do Estado, assim como está previsto no Plano Nacional de Educação bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. De forma geral, essas leis apontam para a necessidade de articular as práticas de formação às experiências e conhecimentos produzidos pelo professor, deixando de lado atividades de formação descontínuas e fragmentadas. Contudo, as dificuldades que o campo educacional sempre enfrentou para garantir o direito à formação docente permanecem.

Podemos dizer que o debate sobre formação continuada tem se feito presente no cenário nacional e mundial das políticas educacionais e dos organismos multilaterais. Contudo, precisamos ter claro que a educação não será efetivada para todos através de leis, decretos, resoluções e portarias, visto que os embates em defesa de uma educação de qualidade para todos, enquanto direito social e dever do Estado, localizam-se no âmbito das lutas que o movimento nacional de educação, as entidades ligadas a ele e nós, educadores, tomamos em defesa de um projeto educacional que se proponha a transcender o processo de produção e reprodução capitalista. Projeto este que precisa estar integrado à totalidade dos processos sociais, integrado à luta que estabelece nexos e determinações entre a relação capital-trabalho, bem como a referências que coloquem levem a educação para além da lógica do capital (Mészáros, 2002).

Os embates históricos e a luta de ideias no campo da formação de professores fazem parte não apenas dos estudos e investigações acadêmicas, mas, principalmente, da luta político-ideológica, que perpassa as concepções de sociedade, educação e escola quando tratamos da formação dos profissionais da educação – magistério e funcionários de apoio escolar – e do futuro que queremos para o nosso país (Freitas, 2012, p. 211).

Para Gatti (2008), a legislação, ao compartilhar a responsabilidade da formação continuada dos professores com os entes federados, amplia os espaços formativos no âmbito público, contudo, também delimita suas finalidades. De acordo com Santos (2011) esse crescimento refletiu os aspectos contextuais que passaram a advogar essa modalidade de formação como caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial do professor e de como esses problemas se refletiram na qualidade do ensino.

Cresceu exponencialmente o número de atividades/iniciativas imbuídas no arcabouço do termo “formação continuada” sendo elas públicas ou privadas. Alguns dos meios formativos

mais utilizados em propostas de formação continuada e suas metodologias são relativos à educação à distância e aos cursos de especialização, enquanto pós-graduação *lato sensu*. Ocorreu o que podemos denominar de uma ampliação do mercado de formação continuada traçada pelas demandas do mundo do trabalho que “grita” por uma atualização permanente na perspectiva de alcançar habilidades e competências e um maior nível de certificação.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009, apresenta diversos princípios, dos quais destacamos:

- A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

Consideramos esses princípios extremamente importantes para o desenvolvimento de uma política educacional focada na perspectiva social, política e de competência técnica, articulados ao debate da carreira, jornada de trabalho e remuneração. A formação continuada é indispensável à valorização profissional.

No bojo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica o MEC mantém a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país e constitui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR teve como objetivo estabelecer ações e metas para a qualificação, à época, de 600.000

professores brasileiros que ainda não possuíam a formação considerada adequada ao trabalho que exerciam oferecendo para professores em exercício das redes públicas em educação básica, cursos nas modalidades presencial e à distância, de primeira licenciatura para professores sem graduação, de segunda licenciatura para licenciados que atuavam fora da sua área de formação e de formação pedagógica para bacharéis atuantes no ensino.

De acordo com informações do MEC atualmente este ministério desenvolve os seguintes programas para formação continuada de professores das redes públicas de ensino:

1 – Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com uma metodologia que propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas;

2 – ProInfantil – Curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada que não possuem a formação específica para o magistério;

3 – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR Induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país;

4 – Proinfo Integrado – Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais;

5 – e-Proinfo – Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo de ensino-aprendizagem;

6 – Pró-letramento – Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios;

7 – Gestar II – O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula;

8 – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – Tem o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Esses programas são importantes à medida que reafirmam a necessidade de haver uma formação continuada dos profissionais da educação compreendida ao nível das políticas públicas pautada enquanto direito dos profissionais e dever do Estado. É relevante ressaltarmos também a necessidade de articulação das políticas e programas de formação continuada com realidade/demandas concreta dos sujeitos (professores e alunos) que estão no “chão” da escola.

Os programas de formação continuada diante dos debates feitos na CONAE (2010 e 2014) e das deliberações da Resolução nº 2/2015 não devem mais ser tratados como um processo de atualização dos professores atrelado às necessidades da sociedade contemporânea e/ou às demandas do mercado.

Dessa feita, esse quadro contribui para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada que, não raro, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente. É importante ressaltar que as políticas de formação seguidas tal como impostas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, “[...] inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação” (Kuenzer, 1999, p. 163).

No Plano Nacional de Educação – PNE 2014/202411, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, temos duas metas (15 e 16) que fazem referência direta à formação dos professores. A meta 15 se refere a garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados e municípios, política nacional de formação dos profissionais de educação de que trata a LDB, assegurando, no prazo de um ano de vigência do PNE que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2016, isto é, – após dois anos de vigência do PNE, dos 2,2 milhões de professores que atuam na Educação básica no país, 77,5% possuem curso superior completo – desses, 90% tem licenciatura; 6,5% estão com curso

superior em andamento; 11,1% tem curso normal/magistério completo; 4,6% tem ensino médio completo; 0,2% tem ensino fundamental completo e 0,1% tem ensino fundamental incompleto; dados que nos mostram que a meta ainda não foi atingida, apesar da existência dos cursos de formação vinculados ao PARFOR.

A Meta 16 faz referência à formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE e trata da garantia a todos os profissionais da educação básica de formação continuada na área de atuação. A estratégia 16 do PNE prevê a realização de planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração Federal, Estadual e Municipal, contudo, nada é dito sobre as formas e em que condições se fará a formação continuada.

3.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM PERNAMBUCO

No estado de Pernambuco, a legislação que fundamenta a formação de professores é pautada pela Lei nº 11.329 que compõe o Estatuto do Magistério. Essa lei define as normas para a atuação docente na educação básica e determina os critérios para a capacitação profissional visando o desenvolvimento das carreiras dos educadores. Além disso, destacamos a importância em intensificar a formação dos docentes dentro de sua carga horária de trabalho. A formação continuada faz parte da política educacional e acontece por meio de atividades mensais, normalmente realizadas nos auditórios das gerências regionais, englobando todas as disciplinas do currículo.

Ao iniciar a discussão sobre a política de formação de professores em Pernambuco torna-se importante a articulação entre tal formação e o currículo adotado para orientar, a partir de 2019 a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual. Na apresentação do documento foi apresentada a sua organização destacando que se divide em quatro volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Linguagens, Ensino Fundamental – Matemática e Ciências da Natureza e Ensino Fundamental – Ciências Humanas e Ensino Religioso. Todos os volumes iniciam com uma introdução que aborda, entre outros aspectos, a concepção e os princípios norteadores desse currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e avaliação da, para e como aprendizagem. São apresentados também os temas transversais e integradores, os quais consolidam a concepção de uma educação de qualidade social, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade.

As políticas públicas representam o que há de mais sofisticado e admirável na administração pública. Elas são fundamentais para que os governos atendam às necessidades mais preeminentes da população, muitas vezes aquelas que estão há tempos sem resposta. Através dessas ações é possível assegurar o acesso a serviços essenciais e, assim, promover a cidadania. Embora a implementação dessas medidas geralmente envolva o governo a colaboração de outros agentes sociais também é válida, estabelecendo uma interação entre os setores público e privado, embora a presença dos entes governamentais seja a mais frequente.

Geralmente as políticas públicas referem-se às iniciativas tomadas por um governo ou pelo Estado com o intuito de satisfazer as demandas da população. De acordo com Laswell (1958) elas consistem em decisões que buscam responder a questões como: quem se beneficia, de que forma e qual o impacto disso. Ao considerarmos soluções para problemas que afetam nossa sociedade como a melhoria do atendimento nos serviços de saúde pública, a oferta de educação de qualidade, a otimização da mobilidade urbana e a diminuição dos índices de violência, é essencial focar na criação de políticas públicas. Isso envolve a maneira como o governo ou o Estado alocará os recursos financeiros obtidos por meio de impostos, taxas e outras contribuições para suprir as necessidades da população, promovendo assim a igualdade de acesso aos direitos fundamentais dos cidadãos.

Entretanto, uma demanda da população pode ser convertida em ação ou não, dependendo da configuração do governo em exercício. Segundo o cientista político Thodore Lowi (1964), "a política pública faz a política" uma vez que os programas voltados para a sociedade são geralmente associados aos interesses variados dos grupos que detêm o poder. Para isso, é essencial praticar a democracia, por meio do voto e da mobilização da comunidade, para garantir a participação social e o pleno exercício da cidadania promovendo assim a melhoria dos serviços públicos e a diminuição das desigualdades.

Toda política pública atravessa várias fases, e em cada uma delas, os atores envolvidos, as prioridades, os procedimentos e os focos se alteram. Entretanto, para que essas ações se concretizem, é necessário seguir uma estrutura organizada racionalmente, de modo que as atividades públicas se desenvolvam a partir de um ciclo específico conhecido como ciclo das políticas públicas. Esse ciclo se desdobra nas seguintes etapas: 1) reconhecimento do problema; 2) elaboração da agenda; 3) criação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) execução da política; 6) avaliação; 7) descontinuação. Essas ações, organizadas para responder às necessidades da população podem ser incluídas na agenda do governo e, dependendo de sua relevância ou suporte popular, podem se consolidar como uma política de Estado. Com uma perspectiva mais operacional poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que

visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Brasília, 2006, p. 13).

O Currículo tem o seu direcionamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, dividindo as atividades pedagógicas em Matemática, Linguagens (Educação Física, Arte, Língua portuguesa, Língua Inglesa); Ciências Humanas (Geografia e História). Na regular as escolas possuem jornada estendida e a parte diversificada é composta por várias disciplinas, dentre elas *Projeto de vida* componente, cuja proposta é trabalhar as perspectivas dos estudantes no que diz respeito a sua formação integral seguindo os pilares da formação interdimensional.

A formação interdimensional adotada pela rede pública estadual de ensino é um modelo pedagógico elaborado com base nos estudos do educador Antônio Carlos Gomes da Costa, que entende que a relação professor – estudante deve ser recriada e estruturada por uma visão panorâmica da educação. Os pilares desse processo formativo são: Aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

A proposta dessa disciplina é discutir questões como aceitação, perspectiva de futuro, planejamento, sentido, olhando os estudos, a relação com os pais, a profissionalização, o seguimento das regras, o tratamento com as pessoas como parte importante do processo de amadurecimento (Costa, 2006, p. 69).

A parte diversificada do currículo é composta também pela disciplina de Estudo Orientado, cujo objetivo é auxiliar os alunos a estruturarem suas atividades escolares durante o tempo em que estão na instituição de ensino. Além disso, oferece a oportunidade de iniciação científica permitindo que os estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental se familiarizem com a pesquisa e os princípios científicos.

O currículo é formulado, debatido, avaliado, pesquisado, analisado, controlado, desejado e disputado. Dessa forma podemos dizer que ele é constituído sempre por *relações de poder* ao mesmo tempo em que exerce poder. Ele forma, produz, avalia, sugere, prescreve, amplia, subjetiva, abre ou limita possibilidades. É por tudo isso, por movimentar tanta gente e tantos interesses, que ele foi colocado e está no centro das lutas políticas e culturais sobre qual sociedade queremos construir. Está também no cerne das discussões sobre quais conexões queremos estabelecer entre *educação e a vida* (Paraíso, 2023, p. 09).

O termo "aula atividade" diz respeito a data em que os professores da rede estadual se dedicam a planejar suas abordagens pedagógicas, sem a programação de aulas normais. Além

disso, a cada dois meses realiza-se uma formação nas escolas visando reforçar as estratégias planejadas para o ciclo, sempre tratando de um tema comum a todos os educadores da rede.

A formação ocorre mensalmente, mas não segue um tema padronizado para todas as microrregiões e suas respectivas gerências, uma vez que a política de formação está intimamente conectada às questões governamentais.

No Brasil, os três pilares das políticas públicas são os programas de saúde, educação e assistência social. Nesse contexto, entre as demandas de públicas, podemos citar: a) demandas novas: aquelas oriundas de fatores novos; b) demandas recorrentes: aquelas resultantes de problemas não resolvidos; c) demandas reprimidas: são demandas delegadas ao segundo plano, normalmente reivindicações de minorias e que não são contempladas por questões políticas ou ideológicas dos gestores responsáveis pela secretaria e pela administração do governo estadual.

De modo que, é possível que em alguns períodos as formações ocorram em espaços diversos como museus, universidades, hotéis, e com formadores diferentes. Uma das dificuldades para uniformizar as oportunidades formativas são as diferenças entre os espaços existentes em Recife e na região metropolitana e nas demais regiões do estado, assim os profissionais que atuam nas áreas mais próximas a capital tem mais acesso a formações diversificadas.

Uma vez que o próprio Estatuto do Magistério de Pernambuco ressalta o itinerário formativo e a sua diversidade de ações:

Art. 33. Será assegurado ao servidor integrante das carreiras do magistério público capacitação permanente e formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional.

§ 1º O Poder Executivo, através do órgão próprio, estimulará a participação dos professores em cursos oferecidos por universidades ou outras instituições.

§ 2º Os títulos obtidos em cursos de licenciatura plena e em cursos da pós-graduação "lato sensu" ou "stricto sensu", reconhecidos ou credenciados pelo Poder Público, serão requisitos de progressão vertical.

§ 3º A produção científica dos professores será objeto de pontuação para fins de progressão e seleção interna, de acordo com regulamentação a ser editada pelo Poder Executivo.

Art. 34. A capacitação em serviço será oferecida a todos os professores, como ação de reflexão e reconstrução coletiva e permanente da prática pedagógica e da atuação técnico-pedagógica nas diferentes áreas de intervenção educacional, cultural e esportiva.

Em Pernambuco a formação continuada tem como marcos orientadores a Lei nº 11.329/96 que trata do Estatuto do Magistério do Pernambuco, a Lei nº 15.553/2015 que trata do Plano Estadual de Educação do Estado do Pernambuco com vigência de 2015-2025, a Lei 1990/2024 que institui a política estadual de formação continuada de professores em educação

inclusiva e a instrução normativa de SEE de nº 004/2023 que estabelece as normas e diretrizes para a organização do ano letivo 2023.

Ao analisar a formação continuada dos educadores da educação básica na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, é essencial levar em conta os documentos oficiais que direcionam as ações governamentais e a execução dessas políticas. As normas que orientam cada ciclo letivo estabelecem que os processos de formação podem ocorrer tanto nas próprias escolas (atividades internas) quanto em outros ambientes, como nas Gerências Regionais de Educação, além de abranger capacitações externas que podem ser proporcionadas por diferentes instituições.

Destacamos que o foco desta investigação é a formação continuada oferecida nas gerências regionais, especificamente na (GRE Recife Sul). Contudo, é fundamental analisar essa formação em um contexto mais amplo para que possamos expor a proposta educacional em sua plenitude. Além disso, apresentar os objetivos estabelecidos no Plano Estadual de Educação para a formação de professores/as e as políticas de formação desenvolvidas para a categoria refletem a proposta formativa em seu contexto mais geral. Uma vez que a proposta de Formação Continuada contempla o Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco e o Plano Estadual de Educação.

3.2 O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

O Estatuto do Magistério de Pernambuco é uma Política Pública do Estado de Pernambuco direcionado a Educação Básica visando à estruturação e à operacionalização do sistema de ensino do estado. Ao assegurar direitos e responsabilidades para os educadores, a legislação fortalece a valorização da profissão e promove a elevação da qualidade do ensino nas instituições públicas do estado. O Estatuto assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), foram suportes para a organização do Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025).

A Lei de nº 11.329 de 16 de janeiro de 1996, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Pernambuco é a lei que estrutura, organiza e disciplina a situação jurídica do Pessoal do Magistério vinculado à Administração Estadual Direta. A inclui a formação continuada como parte dos Direitos Fundamentais dos profissionais da Educação, implementando que:

Art. 21. Além dos direitos previstos nas normas gerais aplicáveis ao servidor público, são direitos específicos dos ocupantes dos cargos das carreiras do magistério:

II - Participar de oportunidades de capacitação que auxiliem e estimulem a melhoria do seu desempenho profissional, propiciando a ampliação dos seus conhecimentos;

V - Afastar-se para formação continuada;

Neste guia jurídico referente ao sistema de trabalho e à capacitação dos profissionais da educação vinculados a Secretaria Estadual de Educação (SEE), neste aspecto em seu inciso IV, que trata da capacitação profissional a lei assegura para fins de formação continuada permanente, em relação à participação em cursos seja atividades afins texto assegura como um direito do/a servidor(a) visa assegurar uma melhor evolução e desempenho profissional.

Art. 33. Será assegurado ao servidor integrante das carreiras do magistério público capacitação permanente e formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional.

§ 1º O Poder Executivo, através do órgão próprio, estimulará a participação dos professores em cursos oferecidos por universidades ou outras instituições.

§ 2º Os títulos obtidos em cursos de licenciatura plena e em cursos da pós-graduação "lato sensu" ou "stricto sensu", reconhecidos ou credenciados pelo Poder Público, serão requisitos de progressão vertical.

§ 3º A produção científica dos professores será objeto de pontuação para fins de progressão e seleção interna, de acordo com regulamentação a ser editada pelo Poder Executivo (Pernambuco, 1996, p.6).

Para realização das atividades educativas, o docente poderá se afastar de suas atividades sem prejuízo financeiro, um direito garantido por lei. Após a conclusão dessas atividades, ele deve repor o tempo ausente exercendo a docência por um período equivalente ao afastamento.

Art. 28. Ao professor será concedido afastamento sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens, além dos assegurados pela legislação em vigor, para os seguintes fins:

I – Participar de congressos, seminários, encontros, cursos, atividades sindicais e outros eventos relacionados à atividade docente ou técnico-pedagógica respectiva, desde que devidamente autorizado, segundo critérios definidos em regulamentação específica;

Parágrafo único. O professor afastado para participar de cursos reconhecidos pelo Poder Público fica obrigado, quando da sua conclusão, a permanecer em exercício no magistério público estadual por período idêntico ao do afastamento (Pernambuco, 1996, p.7).

O documento também assegura, que os professores(as) podem participar da elaboração dos planos para o exercício do magistério, bem como para a sua formação profissional de modo que diz a legislação:

Art. 35. Será assegurada aos professores a participação na elaboração e avaliação dos planos plurianuais bem como nas propostas na área de capacitação e no estabelecimento de alternativas de intervenção técnico-pedagógica (Pernambuco, 1996, p.6).

O Estatuto do Magistério é a principal política pública para as profissões da educação vinculados ao serviço público estadual, por tratar dos aspectos básicos da profissão docente como ingresso na carreira assegurando ser por concurso público; Estrutura da carreira definindo

os critérios de progressão funcional levando em consideração tempo de serviço, avaliação e desempenho e a remuneração estabelecendo critérios para a remuneração dos profissionais (os critérios foram alterados pela lei que cria as Escolas Integrais);definição da jornada de trabalho incluindo as horas em sala de aula e horas para as aulas atividades e da Aposentadoria.

Entretanto, na realidade, as leis são frequentemente ignoradas, uma vez que existe uma lentidão na concessão de liberação aos professores para se inscreverem em cursos, especialmente em programas stricto sensu, devido à necessidade de encontrar um substituto para o profissional na instituição de ensino. Isso torna complicado o envolvimento em atividades que não sejam as formações oferecidas pela própria rede educacional.

3.3 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Estadual de Educação, Lei de nº 15.533 é descrito como instrumento para a implementação de políticas educacionais no estado de Pernambuco, servindo como guia para a educação no âmbito estadual (Pernambuco, 2015). O texto, apresenta o plano como política de Estado, que transcende governos e promove mudanças nas políticas públicas geradoras de avanços no processo educacional (Pernambuco, 2015) e tem como proposta norteadora.

Abrange um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da educação, para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação (Pernambuco, 2015, p. 8).

Em sua construção, a acrescenta a participação do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, Conferência Nacional de Educação (CONAE) em consonância com representantes da sociedade civil e política de modo que Plano pretende que as políticas públicas explicitadas no seu conteúdo tenham referendado os anseios da sociedade pernambucana manifestados particularmente nos seminários organizados pelo Fórum Estadual de Educação com relação às políticas públicas de Educação para o próximo decênio, de modo que em sua organização:

Os eixos norteadores do Plano Estadual de Educação, destacamos que ele está dividido em três grandes eixos: a) Direito à Educação Básica com qualidade; b) valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades; c) valorização dos profissionais da educação, formação e condições de trabalho. De modo que para cada eixo, foram traçadas as seguintes metas:

O eixo Direito à Educação Básica de qualidade fundamenta-se na premissa da universalização do acesso à educação, com destaque para o ensino fundamental, que precisa ser abrangido até a conclusão do plano; isso inclui também a expansão do ensino em tempo integral e a ampliação da rede de educação voltada para jovens e adultos, além do ensino técnico.

A afirmação do direito à educação não pode ser vista como uma construção linear de propostas, mas sim como um processo complexo e contraditório conformado historicamente pelas forças sociais e políticas em presença. A configuração e a abrangência desse direito, por conseguinte, exprime as variadas conjunturas políticas, econômicas e sociais vivenciadas pelo país ao longo da sua história.

É uma síntese e ao mesmo tempo resultado de múltiplos embates e acordos que caracterizam a dinâmica social na definição das políticas públicas em sociedades desiguais (Pernambuco, 2015). O segundo eixo Valorização da Diversidade no Enfrentamento das Desigualdades, o plano sinaliza para uma atuação inclusiva do sistema educacional, pautando a educação na equidade e no respeito às diferenças. De modo que: além de questões mais específicas, portanto, a política educacional visa à superação das desigualdades que envolvem os estudantes em todas as suas dimensões. Assim, no que se refere às relações étnico-raciais, a política educacional se expressa por meio de ações afirmativas que devem colaborar para a erradicação das desigualdades raciais e sociais, valendo-se da promoção de uma educação antirracista compromissada com o combate a todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade (Pernambuco, 2015, p. 61).

O terceiro eixo do Plano Estadual de Educação trata dos profissionais da educação: Formação e condições de trabalho. Para tal eixo, são incluídas as metas 15 a 18 do plano. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica estão abordadas metas 15 e 16; as condições de trabalho meta 17 e salário e remuneração meta.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PEE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, 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 que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 37,4% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A oferta de políticas educacionais para a formação dos profissionais da educação deve ser encarada com seriedade nas várias esferas do ensino, considerando também seus vários níveis: curta duração, especialização, mestrado e doutorado. Neste contexto, A Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Ensino Superior (CAPES) é a agência estratégica para articular os processos formativos dos docentes em todo o país. Na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e do Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025) a agência foi mencionada como parceira na elaboração e realização dos cursos por meio das Instituições de ensino superior como podemos ver

A realização dessas tarefas, por requererem formação específica, inicial e continuada, foi objeto do estabelecimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, coordenada pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, criada na CAPES para este fim (Pernambuco, 2014, p. 73).

A Lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um marco na política educacional. Essa legislação destaca a importância da formação dos professores em todos os níveis garantindo que para atuar como educador é imprescindível possuir um diploma de ensino superior. A legislação aborda os participantes do processo de ensino aprendizagem e seus objetivos, além de estabelecer as responsabilidades dos educadores e a formação necessária para o exercício de suas funções profissionais.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais e suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, 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.

VI – a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII – a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII – a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (Brasil, 1996, p. 31).

Sabemos que anos posteriores a LDB 9394/94 vários contextos históricos aconteceram no Brasil. No campo das políticas Educacionais em 2014 o Plano Nacional de Educação a Lei de nº 13005/2014 estabeleceu 20 diretrizes, metas e estratégias destinadas à valorização da Educação nacional e de seus profissionais em dez anos. Tais metas abrangem todos os níveis de escolaridade e modalidades de ensino. Especificamente, para professores da educação básica foram direcionadas as seguintes metas:

Meta 13 – Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

Meta 14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15 – adequação na formação de professores da Educação Básica, com licenciatura adequada a sua atuação profissional.

Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Em 2016 foi promulgado o Decreto nº 8752 datado de 9 de maio que estabelece a política nacional voltada à formação dos profissionais da educação básica alinhando-se às metas 15 e 16 do plano nacional de educação. Este projeto será liderado pelo Programa Nacional de

Formação de Professores (PARFOR) sendo uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES). O objetivo é aprimorar a formação inicial dos docentes que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo cursos de licenciatura adequados à sua área de atuação.

Os seguintes objetivos são delineados:

- Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- Oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

Na atuação profissional, é essencial manter uma formação contínua. Contudo, tanto a formação inicial quanto a educação continuada integram um processo de valorização constante que requer a adaptação às transformações e às necessidades sociais. A aprendizagem focada nas práticas pedagógicas é um processo sem fim, e a formação impacta diretamente a vida tanto do aluno quanto do professor, resultando em um aumento do capital social, cultural e financeiro. Assim, os recursos alocados para o aprimoramento dos educadores refletem a valorização social concedida a essa profissão. Ao longo da história, a relevância da Educação é reconhecida nos discursos de gestores de diversas esferas públicas aparecendo como uma promessa para o futuro, no entanto, os investimentos nessa área ainda são relativamente modestos.

Nesse contexto foram criadas as diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. De maneira que as licenciaturas pudessem ser atendidas desde o incentivo a formação até a permanência de novos professores com as bolsas de iniciação a docência até as ações voltadas a formação stricto sensu dos professores. Nesse sentido são desenvolvidos novos programas destinados aos docentes da escola básica sob a coordenação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) que atuaria em duas linhas: Na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. No fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

A Coordenação estabeleceu uma variedade de programas em colaboração com Instituições de Educação Superior em diversas partes do país, promovendo novas vivências e a aplicação de ferramentas e tecnologias de comunicação e informação (Brasil, 2011, p.17). A introdução da Nova CAPES enfatizou que a reformulação seria essencial, pois proporcionaria oportunidades de formação para os educadores da educação básica.

Assim como o Estado deve garantir a matrícula de um aluno da educação básica na escola pública é fundamental que todo professor tenha acesso à formação inicial e contínua em universidades públicas. Em 2008, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PRODOCÊNCIA) como uma forma de promover a carreira docente. Essa bolsa é destinada a alunos das licenciaturas visando a realização de projetos em escolas públicas sob a supervisão de um professor da instituição em que estão matriculados. Com a intenção de expandir a oferta de cursos de pós-graduação no Brasil, a Portaria nº 36, datada de 5 de fevereiro de 2010, instituiu o 5º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que abrange o período de 2011 a 2020. O plano destaca a importância de aumentar a capacitação stricto sensu para os profissionais que atuam na educação básica.

O conjunto de programas faz parte de uma estrutura educacional que envolve três aspectos principais: excelência na formação; conexão entre pós-graduação, capacitação de docentes e ensino fundamental; e geração de conhecimento. Em cada iniciativa da DEB está presente o compromisso de valorizar a carreira docente na educação básica (MEC, 2010). As ações promovidas pela Lei de diretrizes e Bases da Educação são realizadas tanto presencialmente quanto online, seguindo duas diretrizes:

- a) formação inicial de professores para a Educação Básica organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciaturas presenciais especiais por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).
- b) fomentando projetos de estudos, pesquisas e inovação desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Na perspectiva de promover políticas educacionais direcionadas à valorização dos educadores e estudantes das licenciaturas várias medidas foram tomadas. Abaixo seguem os programas vigentes, acordo com o Ministério da Educação.

4. CAMINHOS DA PESQUISA: INVESTIGAÇÃO E RESULTADOS

Atualmente a rede pública estadual de ensino em Pernambuco possui 1064 escolas atendendo ao número de 490 mil estudantes distribuídas em todas as microrregiões do Estado, a partir da seguinte organização: Agreste-centro norte Caruaru, Agreste Meridional Garanhuns, Mata centro Vitória, Mata Norte Nazaré da Mata, Mata Sul Palmares, Metro Norte, Metro Sul, Recife Norte, Recife Sul, Sertão Alto do Pajeú Afogados da Ingazeira, Sertão Central Salgueiro, Sertão do Araripe Araripina, Sertão Médio São Francisco Petrolina, Sertão Moxotó Ipanema Arcoverde, Submédio São Francisco Floresta e Vale do Capibaribe Limoeiro.

Figura 1 – Mapa das gerências regionais da Secretaria e Educação do Estado



A Gerência Recife Sul está localizada na Avenida Acadêmico Hélio Ramos Cidade nº 500, no Bairro da Cidade Universitária em Recife. Atualmente a gerência é responsável pelo distribuídas em 6 subgrupos escolares que compreendem as áreas sul e oeste da cidade, atendendo a três regiões políticos administrativas da capital pernambucana (RPA4, RPA5 e RPA 6), atendendo respectivamente os seguintes bairros:

RPA4 (Caxangá, Cordeiro, Cidade Universitária, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi);

RPA5 (Afogados, Areias, Barro, Bongi, Caçote, Coqueiral, Curado, Estâncio, Jardim São Paulo, Jiquiá, Mangueira, Mustardinha, San Martim, Sancho, Tejipió, Totó).

RPA 6 (Boa Viagem, Brasília Teimosa, Imbiribeira, Ipsep, Pina, Ibura, Jordão, Cohab). Tendo como exceção, a Escola Técnica Porto Digital localizada no Bairro do Recife.

Em Pernambuco a formação continuada tem como marcos orientadores a Lei nº 11.329/96 que trata do Estatuto do Magistério do Pernambuco, a Lei nº 15.553/2015 que trata do Plano Estadual de Educação do Estado do Pernambuco com vigência de 2015-2025, a Lei 1990/2024 que institui a política estadual de formação continuada de professores em educação inclusiva e a instrução normativa de SEE de nº 004/2023 que estabelece as normas e diretrizes para a organização do ano letivo 2023.

A partir da gestão da governadora Raquel Lyra os anos letivos deixam de ser apenas guiados pelos parâmetros de formação das áreas, mas passam a ter o referencial de temas transversais. Para o ano letivo 2024 tivemos o tema "Relações Étnico-Raciais: educar para o (re) conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença." A temática, que se desdobrou ao longo dos quatro bimestres foi selecionada porque 2024 marca o último ano da Década Internacional de Afrodescendentes proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A escolha também considerou os 20 anos, completados em 2023, da Lei Nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para tornar obrigatório, no currículo da educação básica, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para o ano letivo 2025 – A Instrução Normativa nº 02/2025, da Secretaria de Educação de Pernambuco estabelece: normas para a implementação das matrizes curriculares do Ensino Médio em transição e a reorganização das matrizes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais a partir do ano letivo de 2025. Além disso, a temática do ano letivo de 2025 é “Vidas, Escolas e Comunidade: educar para a promoção da justiça socioambiental”, focando em questões ambientais e sociais. (Pernambuco, 2025, p.1). Para o ano letivo, o tema será abordado em três trimestres. A justificativa para a escolha da temática visa aprofundar a discussão sobre justiça social e a promoção de uma educação que valorize a diversidade e a diferença, alinhando-se com o propósito do estado de Pernambuco de olhar com mais atenção para questões ambientais e sociais.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas como procedimento adotado pela pesquisa para a coleta de dados. A escolha pela entrevista semiestruturada foi ancorada na possibilidade de coletar as informações com um roteiro e por esta abordagem permitir ao entrevistado abertura para falar sobre os assuntos apresentados ao longo da interação. Desta maneira, esta forma de entrevista pode fazer emergir informações de modo mais livre e por suas respostas não estarem condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzinni, 1990).

Buscou-se representantes das escolas dos seis grupos que compõem as 82 escolas das gerências a fim de contemplar as escolas nos diversos bairros da zona sul e oeste da cidade do Recife. A lista de escolas, endereços e telefones foram pesquisadas no site da SES-PE. Também, seguindo tal critério ampliamos a possibilidade de encontrar educadores com vínculos efetivos e temporários e diferentes perspectivas acerca da profissão.

Concluída a pré-seleção houve o contato presencial. Na visita às unidades escolares a postura adotada foi a de procurar o educador na secretaria da escola (por ser o espaço de mais fácil acesso a um visitante em qualquer unidade escolar) e na ausência deste, buscamos o Educador de apoio pedagógico, apresentamos o projeto de pesquisa, e pedimos para conversar com o educador.

O dia escolhido para esta atividade foi às quartas-feiras, pois é o dia da aula /atividade para os docentes do bloco das ciências humanas e suas tecnologias, tornando mais fácil o acesso e a conversa. Na apresentação informei ser professora da mesma rede de ensino e acadêmica do Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA) e que estava realizando uma pesquisa, cujos objetivos foram elencados e informados os critérios éticos a serem utilizados para a coleta. Informei que os dados e o local de trabalho seriam preservados sendo apenas mencionado o conteúdo das informações a serem investigadas e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dez (10) docentes aceitaram participar da pesquisa.

Após a concordância dos participantes foram confirmados os dias e horários mais adequados para a realização das entrevistas. Estabelecemos o contato pessoal e solicitamos os meios de acesso aos entrevistados, a fim de esclarecer dúvidas e/ou possíveis imprevistos. No dia anterior as interações houve ligações e mensagens para confirmá-las. Nas datas e horários marcados as atividades foram realizadas. No entanto, algumas entrevistas foram remarcadas, em virtude das eventualidades dos educadores/as. Realizamos até o momento da escrita da pesquisa para qualificação quatro (4) entrevistas com os professores.

Foi organizado um quadro geral com as referências dos professores que ensinam História na GRE Recife da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco. Torna-se importante salientar que a pesquisa de campo está em desenvolvimento e os dados apresentados compreendem uma parcial do total de dez entrevistas que serão realizadas.

No estado de Pernambuco, a legislação que fundamenta a formação de professores é pautada pela Lei nº 11.329 que compõe o Estatuto do Magistério. Essa lei define as normas para a atuação docente na educação básica e determina os critérios para a capacitação profissional visando o desenvolvimento das carreiras dos educadores. Além disso, destacamos a importância em intensificar a formação dos docentes dentro de sua carga horária de trabalho. A formação

continuada faz parte da política educacional e acontece por meio de atividades mensais, normalmente realizadas nos auditórios das gerências regionais, englobando todas as disciplinas do currículo.

Ao iniciar a discussão sobre a política de formação de professores em Pernambuco torna-se importante a articulação entre tal formação e o currículo adotado para orientar, a partir de 2019 a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual. Na apresentação do documento foi apresentada a sua organização destacando que se divide em quatro volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Linguagens, Ensino Fundamental – Matemática e Ciências da Natureza e Ensino Fundamental – Ciências Humanas e Ensino Religioso. Todos os volumes iniciam com uma introdução que aborda, entre outros aspectos, a concepção e os princípios norteadores desse currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e avaliação da, para e como aprendizagem. São apresentados também os temas transversais e integradores, os quais consolidam a concepção de uma educação de qualidade social, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, voltada para a formação cidadã.

O Currículo tem o seu direcionamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, dividindo as atividades pedagógicas em Matemática, Linguagens (Educação Física, Arte, Língua portuguesa, Língua Inglesa); Ciências Humanas (geografia e História). Na regular as escolas possuem jornada estendida e a parte diversificada é composta por várias disciplinas, dentre elas *Projeto de vida* componente, cuja proposta é trabalhar as perspectivas dos estudantes no que diz respeito a sua formação integral seguindo os pilares da formação interdimensional.

A formação interdimensional adotada pela rede pública estadual de ensino é um modelo pedagógico elaborado com base nos estudos do educador Antônio Carlos Gomes da Costa, que entende que a relação professor – estudante deve ser recriada e estruturada por uma visão panorâmica da educação. Os pilares desse processo formativo são: Aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

A proposta dessa disciplina é discutir questões como aceitação, perspectiva de futuro, planejamento, sentido, olhando os estudos, a relação com os pais, a profissionalização, o seguimento das regras, o tratamento com as pessoas como parte importante do processo de amadurecimento (Costa, 2006, p. 69).

A parte diversificada do currículo é composta também pela disciplina de Estudo Orientado, cujo objetivo é auxiliar os alunos a estruturarem suas atividades escolares durante o tempo em que estão na instituição de ensino. Além disso, oferece a oportunidade de iniciação científica permitindo que os estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental se

familiarizem com a pesquisa e os princípios científicos.

O currículo é formulado, debatido, avaliado, pesquisado, analisado, controlado, desejado e disputado. Dessa forma podemos dizer que ele é constituído sempre por *relações de poder* ao mesmo tempo em que exerce poder. Ele forma, produz, avalia, sugere, prescreve, amplia, subjetiva, abre ou limita possibilidades. É por tudo isso, por movimentar tanta gente e tantos interesses, que ele foi colocado e está no centro das lutas políticas e culturais sobre qual sociedade queremos construir. Está também no cerne das discussões sobre quais conexões queremos estabelecer entre *educação e a vida* Paraíso (2023, p. 09).

Apresentamos a proposta de um programa de formação que trate do tema do ano letivo buscando discutir e elaborar ações a serem implementadas na escola. O educador de apoio, atuando na coordenação pedagógica, ficará encarregado pela formação, garantindo que as iniciativas sejam direcionadas a toda a equipe, abrangendo diferentes áreas do conhecimento.

Para os educadores de História, os encontros de formação acontecem às quartas-feiras, com sessões pela manhã, das 08:00 às 12:00h, e pela tarde, das 13:00 às 17:00h. O professor tem a liberdade de escolher o período que prefere participar da atividade. Este dia específico foi escolhido para que os docentes da área de ciências humanas possam se concentrar em seu desenvolvimento profissional.

O termo “aula atividade” diz respeito a data em que os professores da rede estadual se dedicam a planejar suas abordagens pedagógicas, sem a programação de aulas normais.

Além disso, a cada dois meses realiza-se uma formação nas escolas visando reforçar as estratégias planejadas para o ciclo, sempre tratando de um tema comum a todos os educadores da rede. A formação ocorre mensalmente, mas não segue um tema padronizado para todas as microrregiões e suas respectivas gerências, uma vez que a política de formação está intimamente conectada às questões governamentais, assim como às necessidades e visões dos gestores responsáveis pela secretaria e pela administração do governo estadual. De modo que, é possível que em alguns períodos as formações ocorram em espaços diversos como museus, universidades, hotéis, e com formadores diferentes. Uma das dificuldades para uniformizar as oportunidades formativas são as diferenças entre os espaços existentes em Recife e na região metropolitana e nas demais regiões do estado, assim os profissionais que atuam nas áreas mais próximas a capital tem mais acesso a formações diversificadas.

Uma vez que o próprio Estatuto do Magistério de Pernambuco ressalta o itinerário formativo e a sua diversidade de ações:

Art. 33. Será assegurado ao servidor integrante das carreiras do magistério público capacitação permanente e formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional.

§ 1º O Poder Executivo, através do órgão próprio, estimulará a participação dos professores em cursos oferecidos por universidades ou outras instituições.

§ 2º Os títulos obtidos em cursos de licenciatura plena e em cursos da pós-graduação “lato sensu” ou “stricto sensu”, reconhecidos ou credenciados pelo Poder Público, serão requisitos de progressão vertical.

§ 3º A produção científica dos professores será objeto de pontuação para fins de progressão e seleção interna, de acordo com regulamentação a ser editada pelo Poder Executivo.

Art. 34. A capacitação em serviço será oferecida a todos os professores, como ação de reflexão e reconstrução coletiva e permanente da prática pedagógica e da atuação técnico-pedagógica nas diferentes áreas de intervenção educacional, cultural e esportiva.

Relações Étnico-Raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença. Este é o tema escolhido pelo Governo do Estado de Pernambuco através da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) para o ano letivo de 2024 da rede estadual. A escolha reforça a centralidade da pauta para a gestão atual e o compromisso dos educadores da rede com a construção de uma educação antirracista.

Quadro 1 – Datas estabelecida pela Rede Estadual de Ensino para a formação de Professores e professoras de Pernambuco

Março	Dia 13
Abril	Dia 03
Maio	Dia 08
Junho	Dia 05
Julho	Dia 03
Agosto	Dia 07
Setembro	Dia 04
Outubro	Dia 02
Novembro	Dia 06
Dezembro	Dia 04

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco

Em relação ao tema das Relações Étnico-raciais, foi elaborada uma cartilha para melhorar o trabalho em sala de aula. Além disso, as formações realizadas a cada dois meses nas

unidades foram estruturadas com base nesse tópico. O material foi desenvolvido para os componentes do Ensino Médio e adaptado também para o ensino fundamental. Segue abaixo as imagens dos materiais disponibilizados na rede de ensino de Pernambuco.

Figura 2 – Cartilha de Práticas Pedagógicas



Fonte: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco

A Rede Estadual de Pernambuco tem uma política de formação. Contudo, retomamos nossa pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos professores/professoras de História dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as políticas de formação continuada ofertada pela Rede Estadual de ensino de Pernambuco? Na percepção desses professores/professoras a formação continuada tem atendido as demandas da profissão? É o que veremos parcialmente no próximo subitem.

Ouvir os docentes de História para compreender as implicações da formação continuada para a prática docente é fundamental na melhoria da política de formação da Rede Estadual de Ensino. Chamamos de formação continuada de professores os diversos processos que possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal do educando, além do aprofundamento e construção de novos conhecimentos por meio de palestras, seminários, cursos e oficinas sistematizadas, visando à melhoria das práticas docentes e à formação de indivíduos crítico reflexivos. Essa formação deve estar articulada, ainda, com o desenvolvimento institucional da escola. A formação continuada não deve desconsiderar as instituições escolares e os desafios enfrentados no cotidiano em que os docentes estão inseridos.

Os docentes relataram que assim que a formação começa, os mesmos começam a explicitar os problemas que enfrentam nas escolas. Consequentemente o debate sobre a temática principal fica comprometida. Por outro lado, as falas indicam que a temática oferecida no ano

de 2024 é importante para a formação docente. Um elemento que chama atenção é a fragilidade das discussões, é o que afirma um dos professores entrevistados. Outro educador enfatiza que tem o desejo que a formação aconteça em espaços diferentes e com atividades mais interessantes.

Diante das necessidades formativas advindas da formação inicial podemos afirmar que ela não constitui base suficiente para a demanda das práticas docentes na contemporaneidade. Ademais, a formação continuada de professores, além de buscar atender essas necessidades formativas, almeja contribuir para formar um profissional investigador da sua prática, propiciando a construção de estratégias para superar os problemas do cotidiano escolar. É fundamental que os educadores atuem também como pesquisadores em sua atuação profissional, em vez de simplesmente absorver informações ou sugestões de atividades a serem realizadas com os alunos e alunas. Para atingir esse objetivo é necessário desenvolver um conjunto de investimentos, melhorar as condições de trabalho e repensar o modelo de formação.

Ao iniciar este trabalho acadêmico foi essencial considerar a formação continuada de professores como uma política pública de Estado que precisa de revisão e adaptação às necessidades de seus protagonistas no contexto histórico atual. Além disso, a estratégia de formação de professores precisa refletir as necessidades dos profissionais contemporâneos e apresentar alternativas para sua atuação futura. É possível propor uma formação para os profissionais de história conectada com outros campos do saber e com a realidade educacional do país. Diante do exposto, é importante ressaltar que a versão final trará, por análise de amostragem a visão dos profissionais sobre o seu ofício, suas angústias e esperanças acerca da profissão docente.

Após definir o objeto de estudo a ser abordado, houve uma inquietação no que diz respeito à metodologia pela qual seria realizada a investigação científica: método, a coerência de tal metodologia ao tema da dissertação e o ajustamento de seus princípios a pouca habilidade apresentada com o trabalho de pesquisa científica. De maneira que, a necessidade de escrever uma dissertação para a conclusão do curso de mestrado exigiu maior averiguação das metodologias possíveis a sua realização. Neste sentido foi relevante certeza que o professor seria o objeto de estudo.

Assim, diante das reflexões sobre a pesquisa e uma metodologia coerente ao seu desenvolvimento foram, imprescindíveis, a reafirmação das ideias iniciais que provocaram tal estudo e o interesse em investigar determinado fenômeno social. Para tal, foi indispensável um primeiro entendimento do que seria pesquisa científica como um resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a

procedimentos científicos (Fonseca, 2002).

Ao encontrar a metodologia qualitativa como a mais adequada à pesquisa científica foi importante avaliar todas as etapas necessárias ao projeto: o objeto da pesquisa, elaboração do projeto de pesquisa, a defesa e relevância do trabalho proposto, o campo, o trabalho no campo, de maneira que a metodologia em si se apresentou como a mais adequada por sua pertinência às demandas necessárias a proposta aprovada. Pois, o desenvolvimento das atividades pedia análise de documental e entrevistas para a conclusão da investigação e tornou-se imprescindível considerar um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação (Minayo, 2001, p.2).

Ter um objeto de estudo definido: os professores de História despertaram a necessidade de trazer ao corpo da dissertação “as falas”, as experiências, as considerações desse grupo também foram relevantes para a escolha do método:

A indagação inicial norteia o investigador durante todo o percurso de seu trabalho. Sua reflexão analítica, neste momento, orienta-se para o delineamento adequado do objeto no tempo e no espaço: que não deve ser tão amplo que permita apenas uma visão superficial e nem tão restrito que dificulte a compreensão de suas interconexões. A definição de um objeto não reside na indagação em si, mas no seu esclarecimento e contextualização por meio da teorização que o torna um fato científico construído (Minayo, 2001, p.6).

Seguindo esta perspectiva, buscou-se a compreensão mais fidedigna do objeto a ser analisado de maneira que fosse possível ser o sujeito e objeto da pesquisa sem desqualificar a metodologia uma vez que, havia proximidade em relação ao fenômeno estudado e como a exploração qualitativa preocupa-se, com os aspectos da realidade e das dinâmicas das relações sociais (Silveira; Córdova 2009, p. 32) foi percebida uma possibilidade mais adequada ao trabalho.

Outro fator importante para a escolha foi à possibilidade de utilizar várias fontes de dados. Também sobre os dados, a possibilidade da coleta sem instrumentos formais ou estruturados e analisa as informações narradas de uma forma organizada, mais intuitiva, não tenta controlar o contexto da pesquisa e sim o contexto na totalidade das observações (Silveira, 2009, p.34).

Quanto à natureza realizou-se uma pesquisa aplicada. De acordo com Gil (2007) por objetivar gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Em relação aos objetivos optou-se pelo caráter de investigação exploratória, buscando por maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito. (Silveira; Córdoba 2009, p.35). No processo de construção da pesquisa foram elencados como procedimentos

necessários ao seu desenvolvimento à análise documental, a pesquisa bibliográfica e as entrevistas. Partindo do objeto a investigar, considerou-se a articulação entre as três fontes pertinentes às finalidades do estudo proposto.

Pesquisou- se, a partir da análise de documentos oficiais (Leis, decretos, planos), informações necessárias à construção do texto apresentado. Seguindo a lógica estabelecida para esta análise, foi importante a sua utilização por recorrer a fontes mais diversificadas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, entre outros (Fonseca, 2002).

4.1 OBJETO DE PESQUISA

Atualmente a rede pública estadual de ensino em Pernambuco possui 1061 escolas atendendo ao número de 490 mil estudantes distribuídas em todas as microrregiões do Estado, a partir da seguinte organização: Agreste-centro norte Caruaru, Agreste, Meridional Garanhuns, Mata centro Vitória, Mata Norte Nazaré da Mata, Mata Sul, Palmares, Metro Norte, Metro Sul, Recife Norte, Recife Sul, Sertão Alto do Pajeú, Afogados da Ingazeira, Sertão Central Salgueiro, Sertão do Araripe Araripina, Sertão Médio São Francisco Petrolina, Sertão Moxotó Ipanema Arcoverde, Submédio São Francisco Floresta e Vale do Capibaribe.

A Gerência Recife Sul está localizada na Avenida Acadêmico Hélio Ramos Cidade nº 500, no Bairro da Cidade Universitária em Recife. Atualmente a gerência é responsável por 77 unidades escolares distribuídas em seis subgrupos, escolares que compreendem as áreas sul e oeste da cidade do Recife. atendendo a três regiões políticos administrativas da capital pernambucana (RPA4, RPA5 e RPA 6) e atendendo respectivamente aos seguintes bairros:

RPA4 (Caxangá, Cordeiro, Cidade Universitária, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi);

RPA5 (Afogados, Areias, Barro, Bongi, Caçote, Coqueiral, Curado, Estâncio, Jardim São Paulo, Jiquiá, Mangueira, Mustardinha, San Martim, Sancho, Tejipió, Totó).

RPA 6 (Boa Viagem, Brasília Teimosa, Imbiribeira, Ipsep, Pina, Ibura, Jordão, Cohab).Tendo como exceção, a Escola Técnica Porto Digital localizada no Bairro do Recife.

Para a atividade foi organizada uma entrevista semiestruturada, a partir de questões relevantes à formação, carreira e as condições de trabalho. Como técnica utilizada para

mensurar os dados trabalhamos com a noção de análise a partir das categorias Formação de Professores, Formação Continuada e Trabalho Docente.

É fundamental nesta proposta, a análise inicial, onde foi organizado o material a ser analisado; exploração, decodificação do material e recorte do texto e o tratamento dos resultados destacando as informações obtidas e interpretando-as a fim de divulgá-las no corpo da pesquisa (Minayo, 2007).

A atividade foi realizada com seis docentes de história, que trabalham em cada um dos seis subgrupos em que está dividida a gerência em questão. A escolha foi por unidades de escolas de referência que ofertam o ensino fundamental com a carga-horária 35ha. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas como procedimento adotado pela pesquisa para a coleta de dados. A escolha pela entrevista semiestruturada foi ancorada na possibilidade de coletar as informações com um roteiro e, por esta abordagem permitir ao entrevistado ter abertura para falar sobre os assuntos apresentados ao longo da interação. Desta maneira, esta forma de entrevista pode fazer emergir informações de modo mais livre e por suas respostas não estarem condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 1990).

Concluída a pré-seleção, houve o contato inicial, de forma presencial. Na visita às unidades escolares a postura adotada foi de procurar na secretaria da escola, o educador (a secretaria por ser o espaço de mais fácil acesso a um visitante em qualquer unidade escolar) e na ausência deste, buscar o Educador de apoio pedagógico, apresentar o projeto de pesquisa, e pedir para conversar com o docente. O dia escolhido para esta atividade foi às quartas-feiras, pois é o dia da aula /atividade para os docentes do bloco das ciências humanas e suas tecnologias, tornando mais fácil o acesso e a conversa.

Na apresentação era exposta a condição de professora da rede, e que como estudante do mestrado estava realizando uma pesquisa, cujos objetivos eram elencados e informados os critérios éticos a serem utilizados para a coleta dos dados. Informamos que o nome e o local de trabalho seriam preservados sendo apenas mencionado o conteúdo das informações a serem investigadas e apresentando também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Marconi, 1996, p. 87).

Após a concordância dos participantes (todos os educadores convidados aceitaram participar da pesquisa) foram confirmados os dias e horários mais adequados à rotina do educador, entregues o contato pessoal e solicitado os meios de acesso aos entrevistados, a fim de esclarecer dúvidas e ou imprevistos. No dia anterior as interações houve ligações e mensagens para confirmá-las. Nas datas e horários marcados as atividades foram realizadas. No entanto, algumas entrevistas foram remarcadas, em virtude das eventualidades dos educadores.

Atendendo aos pedidos dos interlocutores todas as conversas foram realizadas nas unidades escolares em que atuam e, geralmente, o local escolhido foi a biblioteca, por oferecer menor interferência externa (no momento das conversas, os estudantes estavam assistindo às aulas). Serviu como suporte material para as entrevistas um aparelho celular para a gravação do áudio (cujas condições de uso eram aferidas antes das gravações), caderno e canetas para anotações.

Ciente da rotina dos trabalhadores e da importância desse breve tempo fora da sala de aula, geralmente utilizado para atividades como (planejamentos, correções, atendimentos a estudantes, preenchimento da caderneta virtual, entre outros), a pontualidade e o respeito a estas demandas foram critérios anteriores às abordagens. Também buscamos estabelecer um tratamento baseado na empatia (o que não quer dizer intimidade), por se tratar de um colega de profissão e entender a importância de sua “fala”, escutando-a com respeito, deixando o entrevistado/a falar e mantendo o foco no tema da entrevista que é a formação continuada realizada pela SEE.

Como roteiro, foram adotados quatro eixos: 1) formação inicial e continuada ao longo da carreira; 2) carga-horária, vínculo com a rede de ensino e condições de trabalho; 3) a relação com o ensino de história) formação na GRE Recife Sul e proposta de tema para a formação continuada. A partir dessas temáticas, foram formuladas as seguintes questões:

Por que optou pela docência e pelo ensino de História?

Qual a formação acadêmica? A relevância da formação inicial no exercício da profissão?
Ao longo da carreira fez cursos de extensão, formação continuada?

As formações realizadas na GRE Recife Sul são relevantes para o trabalho escolar?
Quais os pontos positivos da profissão e quais as maiores dificuldades?

Quais temas sugere para as próximas formações?

À medida que os interlocutores se mostravam mais envolvidos na entrevista eram feitos outros questionamentos, ou mesmo a fluidez com que alguns assuntos foram expostos já respondiam as questões seguintes. Esta primeira parte foi importante para conhecer os dados iniciais da pesquisa: formação inicial dos educadores; o tempo de magistério e o vínculo com a rede; a relação com a disciplina história; as disciplinas que lecionam; carga-horária e a percepção sobre a formação continuada, especialmente, a stricto sensu e como estão projetando suas carreiras.

Como exposto, anteriormente, no corpo do capítulo, as entrevistas foram avaliadas na ótica da análise de conteúdos, por considerar o método mais adequado às respostas que se propunha obter. No entanto, anterior às transcrições separamos um caderno de bordo, que não

foi classificado como diário de campo por não ter sido realizado de forma criteriosa: “as anotações no diário de campo devem conter duas partes: uma descritiva e uma reflexiva. Parte descritiva: é a parte das anotações onde deve haver preocupação em captar as características das pessoas, ações e conversas observadas de acordo com o local de estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 57). A partir deste recurso foram anotados os aspectos mais significativos dos espaços físicos visitados e ao longo das entrevistas os trechos, palavras e situações mais ressaltadas eram registrados para auxiliar na organização das etapas seguintes. No entanto, houve uma preocupação em dar o máximo de atenção ao interlocutor, de modo que os registros foram sucintos apenas para ajudar a rememorar as ideias principais.

Após as leituras e releituras das respostas apresentadas foram organizadas categorias empíricas de acordo com os eixos utilizados para a organização do questionário. O Grupo de profissionais entrevistados tem formação inicial em História e atuam em escolas que ofertam a etapa dos anos finais do ensino fundamental na modalidade de ensino integral, ou seja, que requer maior dedicação às atividades escolares em uma jornada laboral de 200h/a aulas, trabalhando 8 horas diárias.

Foram entrevistados 6 docentes: duas professoras e quatro professores, cujo tempo de atuação e tipo de vínculo empregatício com as escolas da Secretaria Estadual de Educação são distintos. O docente com maior tempo de vínculo com a SEE atua há 20 anos, e já ensinou em várias etapas e modalidades. A atuação mais recente é atribuída ao docente que iniciou a carreira em 2025, quando convocada para assumir cargo, no Concurso Público para a Secretaria Estadual de Educação, realizado no ano de 2022.

Foi organizado um quadro geral com as referências dos professores que ensinam sociologia na rede pública estadual. As seguintes informações: idade, gênero, formação inicial, formação continuada (latu e stricto sensu), vínculo com a SEE e tempo de atuação na docência.

(...) Conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos (André, 20019, p.51).

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* menciona que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Enfatiza que a forma de ensinar da professora (a) e a sua ideologia pode reproduzir ou tentar modificar o *status quo* e o sistema de dominação. Nesta mesma perspectiva, ensinar exige criticidade, comprometimento, alegria e esperança.

Quadro 2 – Com o perfil dos profissionais entrevistados

DOCENTE	GÊNERO	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	VÍNCULO COM A REDE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor A	Masculino	46 anos	20 anos	Concursado	História	Mestrado
Professor B	Masculino	45 anos	19 anos	Concursado	História	Especialização
Professor C	Feminino	59 anos	14 anos	Contratado	História	Especialização
Professor D	Feminino	43 anos	11 anos	Contratado	História	Especialização
Professor E	Masculino	48 anos	6 meses	Concursado	História	Cursando mestrado
Professor F	Masculino	38 anos	15 anos	Concursado	História	Especialização

Questionados sobre o motivo que os levaram a escolher a carreira docente as respostas foram diversas, no entanto, para a maior parte dos entrevistados *ser professor* foi um interesse pelo compromisso social da Educação. O grupo destacou a importância do trabalho docente para as mudanças sociais necessárias na construção de uma sociedade mais justa de modo que argumentaram:

Eu acho que a gente tenta fazer uma construção. bem freiriano da nossa parte, mas a gente tenta construir, compartilhar conhecimento e não propriamente fazer isso. É uma forma da gente agir socialmente, a gente tem um dever social e eu acho que a minha parte enquanto membro ativo da sociedade, colaborar para essa sociedade, é exercer a docência (PROFESSOR E).

E a educação foi porque tem um sentido maior na minha atividade, né? Eu passar a minha vida fazendo uma coisa que eu considero relevante, importante, né? Que eu me encontro, que eu gosto também, né? Nesse lugar de ser educador. Quando você fala da educação em um viés mais popular, uma educação, que não necessariamente é essa educação mais tradicional, que vem de uma formação acadêmica. (PROFESSOR F).

Eu sou da periferia. Ser professor tem uma característica da luta social. A Educação é uma arma. As escolas não estão sucateadas a toa. O Ensino não é desvalorizado a toa. Ser professor é um ato de coragem também contra o sistema que está aí. A escolha por ser professor passa por tudo isso (PROFESSOR A).

Entre as respostas, o Professor C mencionou que a sua escolha foi influenciada por um parente que leciona e ressaltou que o ofício oferecia boas oportunidades de trabalho. O professor B já ensinava desde a adolescência, no entanto, acreditava que seria professor de Física por ter habilidade com o componente curricular. O Professor D escolheu a docência por admirar o trabalho de um professor de História, ainda no Ensino Fundamental.

Para refletir sobre as escolhas dos participantes pelo curso de História foi importante compreender a entrevista em seu contexto geral, e não apenas a partir da pergunta: Por que ensinar História? Analisando as respostas foi importante considerar dois conceitos da própria História, o de Consciência Histórica e o de Memória, utilizados não para romantizar o aspecto da escolha, mas para enfatizar a relação longeva dos participantes com este campo do saber.

No que diz respeito à Consciência Histórica podemos conceituá-la como a “expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional e humano

constrói sobre si e sobre o mundo” (Martins, 2019, p. 25). De modo que, os sujeitos entrevistados apresentaram uma identificação com a História a partir da construção de suas identidades pessoais e da percepção que possuem do contexto social em que estão inseridos, o que provocou a busca por um campo de atuação em que as ações pudessem refletir em mudanças sociais.

Para Le Goff (1988) a Memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade. Em relação a Memória, também podemos dizer que trata da seleção daquilo que é importante lembrar. Neste caso a escolha por ensinar História foi motivada a partir da lembrança afetiva de como e o que ensinava um professor, uma professora, durante a formação escolar. Assim, ouvindo os docentes, foi possível perceber tal relação com os conceitos acima mencionados:

Eu, quando eu terminei a escola, eu escolhi entre as matérias que eu tinha aula. Porque uma das matérias que eu tinha aula que eu gostava mais, que eu tinha mais facilidade, portanto tinha menos trabalho, né? [...] eu vou estudar História, porque pra mim vai ser mais fácil (PROFESSOR F).

O motivo pela escolha de história já é algo muito antigo. É algo muito antigo. Realmente é uma afinidade pela disciplina, pela ciência. E quem me motivou a fazer isso, eu me sinto plenamente contemplado. as minhas aspirações pelo que eu estou fazendo hoje. Até tenho dificuldades como todos os professores que temos, mas eu me sinto bastante contemplado com isso (PROFESSOR E).

Desde o segundo grau eu sempre tive um perfil, assim, contestador. Sempre procurava querer saber a razão das coisas. E normalmente essa explicação vinha através da história. A gente sabe que a história está aí para explicar. Eu tive muitas oportunidades, tive muitas escolhas, mas eu não sei por que lá no fundo Zinho eu queria ser professor. Já no segundo grau, naquela época, eu já dava aula (PROFESSOR B).

Eu fazia parte do grupo de jovens da igreja. Igreja Católica. Já tinha essa inquietação com as desigualdades sociais. Eu era um garoto da periferia do Recife e queria fazer algo que tivesse esse viés de contestação, de luta. A História foi esse caminho (PROFESSOR A) .

Eu sempre digo para os meus alunos e vou dizer para você também. Quando eu estava no Fundamental dois eu tinha um professor de História e que ele passava toda a informação, o conteúdo, de uma certa forma, bem leve. Mas ele me fazia, pelo menos, viajar, que eu sempre gostei de ler. Ele fazia eu viajar dentro do conteúdo que ele ia passando, mostrando. Isso era bastante enriquecedor (PROFESSOR D) .

Para o grupo, a importância do ensino da História escolar é a de formar pessoas mais críticas, mais atentas as diferenças que existem no mundo. O professor F cita que “o sentido do ensino da história é justamente para não serem enganadas por esses discursos fáceis, da mídia e no futuro do patrão”. O professor B diz que o ensino da História é importante para evitar uma “alienação completa da sociedade em relação a realidade, já que vivem muitas vezes em uma realidade pautada pelas redes sociais”.

Para Novoa (2014) a formação dos professores está dividida entre os modelos acadêmicos, muitas vezes indiferentes à realidade das escolas e os modelos práticos indiferentes

a complexidade da formação docente. Neste contexto é importante que haja sensibilidade para compreender a importância da formação inicial e a busca permanente por um suporte teórico para as práticas escolares que sustentam a boa prática docente.

Para Tardif; Lessard (2017) o trabalho docente exige fundamentação teórica, no entanto, é no desenrolar da prática pedagógica na escola, a partir da organização socio educacional das escolas, do conjunto de tarefas realizadas pelos/as professoras/as e nas interações humanas neste ambiente que está a essência da formação docente.

Os professores apresentaram que sua formação inicial foi importante, no entanto, a didática necessária atuação em sala de aula se deu com o tempo, com a prática escolar. Enfatizaram a importância da faculdade, do que aprenderam na teoria, mas ressaltaram que foi na escola que se deu a vivência prática.

A faculdade foi importante, mas em muitos aspectos foi insuficiente. A prática em sala de aula é muito diferente do que vimos no curso. Faltou a prática. Continuei estudando, buscando conhecimento e aprendendo com a experiência (PROFESSOR A).

Ajudou porque há uma necessidade de se ter domínio sobre aquilo que será ministrado. A teoria vista na universidade é importante pra nos dar base, mas só com a prática na escola, nos tornamos professores (PROFESSOR B).

A formação, o curso em si são muito limitados eles dão prazo para você começar e terminar. Aquela coisa de sempre. Como um curso de quatro anos vai ser suficiente pra você abranger toda a história(...)ela foi se dando ao longo do tempo. Eu fui me aprimorando (PROFESSOR C).

Muitos temas que trabalho com os alunos, nunca vi na faculdade. A formação foi falha nisso: eurocêntrica, limitada. Hoje os estudantes da graduação têm mais acesso a discussões, atividades mais voltadas a nossa realidade e isso é muito importante para o trabalho em sala de aula (PROFESSOR F).

Ao analisar o período em que cada profissional concluiu a graduação, nota-se que o Professor E , cuja formação aconteceu em um período mais recente, teve acesso a temas mais contemporâneos ao ensino da História.

Com relação ao currículo, ele contempla muito do que eu aplico atualmente em sala de aula. Muitas vezes a gente faz uma revisitação na parte teórica, tanto da pedagogia quanto da história. Realmente, eu vejo que muito do que eu obtive durante a minha graduação, eu venho a aplicar aqui. E até, de certa forma, eu tenho aperfeiçoado mais a minha atuação por conta do currículo que eu tive. E que possibilitou que eu exercesse, exercesse o ofício de uma maneira, digamos assim, uma maneira mais eficiente (PROFESSOR E).

As condições de trabalho foram apontadas como difíceis e inadequadas por todos os professores. Ao visitar as unidades de ensino percebeu-se, que: três das unidades escolares possui quadra, três unidades não possuem quadra. Das escolas em pauta, duas não possuem laboratório de informática e todas possuem biblioteca. Duas escolas possuem refeitórios, as demais improvisam espaços para a realização das refeições dos estudantes. Três escolas tem as

suas salas de aulas climatizadas e três contam com ventiladores (alguns quebrados). Todas as escolas possuem salas de professores.

De acordo com Weber (2015) a valorização dos profissionais da educação escolar remete não somente à remuneração segundo a habilitação, como dispôs a Lei nº 13.005/2014, mas inclui as condições de trabalho. Na perspectiva da valorização docente estão o conjunto de medidas que permitam a formação inicial e continuada, plano de cargos e carreira e jornada de trabalho que assegurem condições de trabalho adequadas. No entanto, isso ainda é muito distante da realidade dos docentes no estado e no país. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) diz que é fundamental que as escolas sejam ambientes seguros e adequados, com infraestrutura, materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente.

Em uma das escolas, uma parte da edificação desmoronou, e durante dois anos a Secretaria de Educação fez promessas de reforma que não se concretizaram. As aulas foram ministradas no período com um sistema de rodízio entre turmas e professores. Após intervenção do Ministério Público e divulgação no caso pela imprensa local e nacional, as aulas começaram a ser realizadas em um prédio alugado no mesmo bairro, mas ainda não havia data definida para a restauração da instalação original.

Além de se submeter a uma carga horária violenta, a gente leva o trabalho para casa. Porque aula e atividade, como eu já disse aqui, é insuficiente. Então, quem de professor nunca trabalhou sábado e domingo? Eu acho que isso é frequente para todo mundo. Quem de professor não abriu mão do feriado para poder estar fazendo as atividades da escola? Não estou falando só de CIEP não, viu? Estou falando de outras atividades. Quem de professor não negligenciou a própria família para estar se dedicando à profissão? Todos. Sem medo de errar. Então, você se dedica bastante, você abre mão da sua vida pessoal, você abre mão de você e não é respeitado. Qual o retorno? Nenhum (PROFESSOR B).

A jornada de trabalho para um docente com 200h/a atribuídas é composta por 26h/aulas semanais em sala de aula e um dia dedicado a aula atividade (dia sem atribuição de aulas) geralmente destinado a organização das atividades pedagógicas a formação continuada na gerência regional que, geralmente acontece nas quartas-feiras. No entanto, o dia pode divergir do calendário padrão das ciências humanas, por alguma questão específica de organização das escolas.

O/a profissional que leciona História, comumente, complementa sua jornada com outro componente curricular. No caso específico do grupo pesquisado, a complementação é realizada com uma disciplina Eletiva e diversificada do currículo que pode ser trabalhada a partir de seis eixos temáticos: 1) Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão; 2) – Pertencimento, Bem-estar e Saúde 3) Territorialidade, Arte e Identidade Cultural; 4) Cultura Corporal de Movimento e

Qualidade de Vida; 5) – Inovações tecnológicas e Cidadania Digital; 6) Identidade Ambiental e Sustentabilidade

A média de turmas nas unidades em pauta é de 8 turmas, com cerca de quarenta estudantes em cada sala de aula. Nestas escolas, o quadro de profissionais está completo (não há lacunas) em virtude da convocação realizada nos últimos doze meses, de profissionais aprovados no ano letivo 2022.

Freire (1996) afirma que educar “exige querer bem aos educandos e a prática educativa de que participo”. A escola é o espaço das relações, das interações humanas, neste contexto, o afeto, o entusiasmo pelo desempenho dos estudantes e por suas mudanças positivas é muito importante, no entanto, foi pontuado pelo grupo que o corpo discente, quando têm interesse em frequentar a Escola é para fins de interação social (conversar, namorar, jogar bola), mas estudar é um objetivo secundário. Citam que ao longo da jornada laboral, já pensaram em desistir da profissão por não ver perspectivas positivas para o futuro de seu ofício.

Após tais considerações e visto que parte significativa dos/as estudantes da rede pública se encontra em situação de vulnerabilidade social foi percebida a sensação de decepção e de frustração dos docentes em relação à “falta de interesse” e a apatia observada em relação a escola. Deste modo foram citadas que:

Uma das dificuldades, eu acho que se trata de uma dificuldade geracional, que eu acho que essa dificuldade geracional a gente vai encontrar em todos os tempos. A gente está lidando com um público praticamente alfabetizado digitalmente. E que vem de uma estrutura de formação familiar diferente, por exemplo, da minha. Eu já sou um adulto mais velho um pouquinho. Mas eu tento entender a situação geracional. Essa é uma das grandes dificuldades da gente tentar colocar, por exemplo, no que diz respeito às questões disciplinares, às questões de abordagem e de linguagem também (PROFESSOR E).

O desinteresse dos alunos. Eu estava conversando com alguns professores sobre a questão da reforma da grade curricular. Inclusive, eu já falei aqui por alto sobre esses novos componentes curriculares. Não chama atenção, não atrai. Como é que a gente pode? Será que a gente deve? Eu acho que o conhecimento, eu posso estar até equivocado para falar, o conhecimento existe pelo conhecimento. O conhecimento em si não vai atrás de ninguém (PROFESSOR B).

Então, assim, não quer estudar, não tem interesse. Hoje em dia o governo está pagando para tu estudar e tu não quer. Na minha época de estudante, eu estudei em escola pública a minha vida toda. E hoje eles livro, tem fardamento. Porque eu sempre digo a eles, quando jogam uma cadeira, quando eles quebram alguma coisa, eu digo, minha gente, vocês sabiam que isso aqui é o pai de vocês que estão pagando, não sou eu que estou pagando, são os nossos impostos que estão aqui. Foram receber os livros, você acredita que esses meninos, no meio do caminho, deixaram os livros jogados? (PROFESSOR C).

[..] É um descompromisso generalizado dos estudantes com a escola e com a educação. E uma certeza de que isso não vai acarretar nada para eles. Eles não vão ser provados, eles não vão sofrer sanção nenhuma, nem pelos pais, nem pela escola. Tanto faz como tanto fez. Eles não precisam nem estar em sala. Então, ultimamente, está tendo um problema muito difícil (PROFESSOR F).

Diante de tal situação, o Professor A aponta que a cultura dos influenciadores digitais, que mostram “universos paralelos” onde ficam milionários e famosos com pouco esforço e pouco estudo, ajuda a alienar os estudantes e atribui pouco valor a escola e ao trabalho dos professores. A Professora C argumenta que a falta de participação das famílias no acompanhamento escolar também colabora para o desinteresse estudantil. Esses fatores colaboraram que ocorram conflitos entre o corpo docente e os discentes.

As formações continuadas são ministradas pela Secretaria Estadual de Educação, em acordo com a Lei nº 11.329 que trata do Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco, correspondendo a 30 % (trinta por cento) da carga horária total do trabalho docente, sendo destinadas as atividades de caráter pedagógico, entre elas, a participação em atividade de formação continuada.

Na rede pública estadual de ensino de Pernambuco o dia destinado a aula atividade para os profissionais que lecionam componentes curriculares da área das Ciências Humanas e suas tecnologias, é a quarta-feira. Assim, uma quarta-feira de cada mês, ocorre a formação, geralmente nos auditórios das gerências regionais. Embora aconteça mensalmente, as datas não são informadas com antecedência, ou seja, o calendário de atividades proposto para o ano letivo não é regular, o que coincide algumas vezes com outras atividades propostas na organização interna das unidades escolares.

Em relação a formação continuada, o grupo foi unânime em reconhecer a sua importância para a atuação em sala de aula e elogiou o empenho da equipe formadora (há um grupo de profissionais responsáveis pelas formações) por tornar o ambiente agradável e acolhedor. No entanto, houve divergências sobre as experiências nas formações, seus temas e orientações. Três profissionais gostam da dinâmica que acontece na rede e participam de todas as atividades; um dos docentes, diz que não gosta de participar das atividades, por considerá-las monótonas; e dois participantes, embora considerem a importância da atividade, a caracterizam como “terapia de grupo” onde colegas aproveitam o encontro para discutir as questões das escolas e da educação em si, fugindo do tema inicial da formação:

Esse ano com o tema voltado às relações étnico-raciais houve algumas interessantes, mas, geralmente, são ruins e não ajudam em meu trabalho. Como a presença é obrigatória, vou para não levar falta. Percebo como uma terapia, começam a falar dos problemas da escola e esquecem a formação (PROFESSOR A).

A minha percepção, enquanto profissional, é que tudo vem a contribuir tudo, eu acho que toda experiência, toda informação que a gente vem a receber ela pode ser aproveitada de alguma forma eu estou sempre aberto a ter esse tipo de situação. Há novas abordagens, temáticas, que muitas vezes nós não temos uma determinada visão (PROFESSOR E).

As formações são importantes e procuro participar de todas. Ajudam em sala de aula

e gosto também porque revejo os colegas e trocamos experiências, projetos, considero muito proveitoso (PROFESSOR C)

Considero o que a GRE oferece importante. Os projetos que acontecem, a importância também das capacitações, que agrupa também dentro da instituição. Já trabalhei também em sala de aula aqui com outro professor, a questão de projetos, que foi proposto por nós através das capacitações (PROFESSOR D).

Esse ano com o tema voltado às relações étnico-raciais houve algumas interessantes, mas, geralmente, são ruins e não ajudam em meu trabalho. Como a presença é obrigatória, vou para não levar falta. Percebo como uma terapia, começam a falar dos problemas da escola e esquecem a formação (PROFESSOR A).

Então eu vejo, particularmente hoje, mais vantagem ficar na sala de aula, dando aula, do que ir para a formação propriamente dita. Então, hoje em dia, se eu tiver a opção de não ir para a formação, eu não vou. Mas, não sei se por rabugice minha, eu criei esse estigma de que as formações são muito ruins. Sem contar que muitas vezes, eu não sei se, pelo menos nas que eu fui, são assim... Acaba sendo um fórum de discutir problemas dos professores (PROFESSOR B).

Então, eu as acho muito voltadas para você sabe, não sei se você vai entender o que eu vou dizer, mas existe um campo aí de discursos e conceitos e ideias que é meio que uma autoajuda corporativa. [...] É muito voltado para essa autoajuda corporativa e pouco para os conteúdos e desafios que os professores acabam realmente enfrentando em sala de aula (PROFESSOR F).

Partindo das observações sobre o processo formativo, das inquietações acerca do itinerário das formações e do contexto geral das conversas onde foram mencionadas as questões que permeiam o cotidiano do trabalho docente perguntamos ao grupo participante quais os temas que consideravam importantes para serem abordados em futuras propostas e formações.

Nas respostas, os temas citados foram novas tecnologias, pois todos os participantes têm interesse em aprender mais sobre Inteligência Artificial. Também foram citadas questões ligadas ao Meio Ambiente e a comunidades. Um docente citou a questão socio emocional como tema para as formações. Também foi citado um modelo de formação que tivesse ligação maior com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialmente, por sua proximidade com a GRE Recife Sul, que funciona no mesmo prédio em frente a Universidade e nas proximidades da Secretaria Estadual de Educação, localizada no bairro da Várzea.

Eu acho que seria interessante uma coisa que envolvesse a história das comunidades, também a história de Recife. Se a história de Recife fosse tematizada numa formação para mim, eu ia adorar, porque eu não sou daqui. [...] então eu tive uma formação de História do Brasil, eu estudei Pernambuco, claro, que foi uma parte muito importante da história do Brasil, mas eu não sei os detalhes, as minúcias, as coisas que que faria a diferença, até para envolver mais eles (PROFESSOR F).

Cadê o link da universidade e à escola pública? Não tem. Não é tudo público? Então, vamos lá! Chega lá no departamento de História. Vamos fazer um trabalho assim, assado [...] vamos escutar primeiro. Sempre escutar. Eu acho que o primeiro passo é escutar. Escutar primeiro os professores. O que é que vocês acham que precisa de um reforço, uma orientação [...] (PROFESSOR B)

a gente está sofrendo com as condições climáticas. E muitos desses alunos aqui, eles são impactados diretamente. Alguns desses alunos, quando chove muito e que tem alagamento, Recife é um grande aterro, eles são impactados diretamente. Muitos deles não conseguem sair de casa. Alguns deles a água entra. Então, isso, de certa forma, trata diretamente com eles, com a realidade de muitos (PROFESSOR E).

Sobre as formações, quatro os participantes citaram que seria interessante que acontecessem em outros espaços além do auditório da gerência de educação. Na entrevista, o Professor E citou que foi a uma formação muito interessante na cidade de Gravatá, em um evento em que a Secretaria convidou alguns docentes para abordar o tema do ano letivo 2025 da SEE – “Vidas. Escolas e Comunidades: Educar para a promoção da Justiça Socioambiental”.

É importante destacar que todos (as) os educadores (as) entrevistados (as) demonstraram empatia em relação à pesquisa e compreenderam a relevância de serem ouvidos. Relataram que não têm muitas oportunidades de expressar suas preocupações profissionais e suas opiniões sobre as questões referentes as escolas. A entrevistadora foi recebida com bastante atenção e respeito. As equipes gestoras, também receberam a proposta com cordialidade.

Foi observado que o perfil dos docentes são muito próximos, referente à formação, as condições de trabalho e as projeções da carreira. No tocante a formação, todos os professores têm formação inicial em História. Dois profissionais têm formação em outras áreas do conhecimento, sendo um em Pedagogia e outro em Ciências Sociais.

Em relação à pós-graduação, todos tem especialização, um profissional cursou o mestrado; e outro é mestrandando em História. No entanto, todos os entrevistados reclamaram da dificuldade em conciliar o trabalho com o tempo para a leitura, os estudos, de modo geral e a vida pessoal. Para o grupo, a História foi mencionada como componente indispensável a formação dos estudantes.

Da valorização da carreira foram elencadas como principais questões as condições de trabalho, consideradas inadequadas por todos os entrevistados. Ressaltaram que a falta de materiais básicos prejudica as atividades pedagógicas, também, foram lembrados os baixos salários e as necessidades de trabalhar em no mínimo dois ou três turnos para suprirem suas necessidades básicas (todos os entrevistados trabalham em dois turnos). A falta de tempo apareceu como um problema que dificulta seu desenvolvimento profissional e seu bem-estar pessoal.

As relações humanas foram apresentadas como grande diferencial em seu ofício. Creditaram a boa relação com os colegas como indispensável, para superar as dificuldades diárias, mas apresentaram também a apatia e o desinteresse de boa parte dos estudantes como um problema que dificulta o exercício da profissão. Foram citadas também a preocupação com as questões emocionais no sentido pessoal, com alusão ao medo de terminar a carreira com problemas de saúde mental e, a falta de profissionais adequados para tratar da saúde mental dos/as estudantes.

Os docentes relataram que assim que a formação começa os mesmos começam a

explicitar os problemas que enfrentam nas escolas. Consequentemente o debate sobre a temática principal fica comprometida. Por outro lado, as falas indicam que a temática oferecida nos anos letivos de 2024 foi o tema Étnico-racial e no ano letivo de 2025, foi o tema Socio ambiental, relevantes à prática em sala de aula.

4.2 HISTÓRIA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Esta proposta de pesquisa buscou apresentar a formação docente dos professores que lecionam História na rede pública estadual de ensino refletindo sobre tal itinerário formativo. Pensar esta formação é refletir também sobre os saberes que permeiam a prática de quem atua nesta área, as políticas educacionais voltadas à formação continuada e a política específica no estado de Pernambuco. Esta pesquisa está baseada em uma análise documental e na escuta de um grupo de profissionais que atuam na regional Recife Sul, campo ao qual esta investigação foi direcionada.

Partindo destas premissas foi organizado um modelo de formação que tratasse das demandas formativas solicitadas pelos profissionais entrevistados. Neste sentido, a questão ambiental foi um dos temas apontados pelos profissionais pesquisados como relevante para uma formação. O tema é também a proposta d trabalho da Secretaria Estadual de Educação para o ano letivo de 2025. De modo que, optou-se por fazer uma proposta formativa com o tema *História, Sociedade e Meio Ambiente*, uma vez que o ensino da História também é pautado por desafios da sociedade contemporânea. Considerando os saberes dos docentes envolvidos no processo formativo, nos territórios e nas potencialidades das escolas.

Nesse contexto, a questão ambiental e suas implicações sociais representam um assunto essencial que deve ser abordado em conjunto com outros conteúdos curriculares. Por serem considerados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) requerem uma abordagem interdisciplinar, visto que as exigências da educação atual demandam a integração de conhecimentos de diversas áreas de modo que para Caimi (2015, p.109):

Exige-se do professor disposição (e competência) para trabalhar de forma integrada a outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social. Exige-se um domínio disciplinar que os habilite a não oferecer respostas únicas, considerando-se a dinamicidade da produção e disseminação do conhecimento na atualidade.

No ano letivo de 2025 a Secretaria de Educação de Pernambuco escolheu como tema norteador, *Vidas, Escolas e Comunidades: Educar para a Promoção da Justiça Socioambiental*. Esse tópico será trabalhado nas práticas educativas direcionadas aos estudantes

ao longo do ano letivo nas propostas de formação continuada de professores(as) realizadas nas Gerências Regionais GREs mensalmente e nas formações trimestrais a serem realizadas nas escolas. Como justificativa a escolha do tema mencionado a Secretaria de Educação Estadual explica:

ao lançarmos o nosso olhar crítico sobre este entorno, para que, juntos possamos compreender as realidades e agirmos, coletivamente, na construção de uma comunidade planetária, respaldada pela equidade e justiça social" (Pernambuco, 2025, p.1).

O termo Socioambiental diz respeito aos elementos sociais e ambientais envolvidos nas interações humanas. Assim ao planejar uma formação para professores(as) de História foi importante considerar uma abordagem interdisciplinar e considerando essa temática fundamental a toda a sociedade, uma vez que também sendo parte dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), tais temas, buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo elementos que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão (Brasil, 2022, p.7). Deste modo, podemos compreender como Transversal Contemporâneo:

o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (Brasil, 2002, p.7).

No Brasil, os Temas Transversais foram citados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acompanhando a reestruturação da educação básica com a Lei nº 9394/96. Nesse contexto, a Ética e a Cidadania eram os eixos orientadores da educação. Os temas eram compostos de Saúde, Ética, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Pluralidade cultural.

Em 2017 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os temas passaram a ser tratados como Temas Contemporâneos Transversais, sendo ampliados para quinze assuntos, assim, de acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devemos abordar temas contemporâneos que afetam a vida humana em escola local, regional e global, preferencialmente, de forma transversal e integradora (Brasil, 2017 p.19).

Para abordar o tema Meio Ambiente na etapa do Ensino Fundamental a orientação é de que seja possível “ampliar a autonomia intelectual e as relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2022. p.33). Nesta etapa é importante articular ampliação da prática, maior complexidade e fortalecimento da

autonomia. De modo que, compreendemos a relevância de trabalhar no contexto do estudo socioambiental, a História ambiental, a Educação Ambiental, a Sustentabilidade e o Racismo Ambiental.

Em relação a formação continuada dos profissionais da rede, a proposta, é que este tema norteasse as formações mensais (realizadas nas gerências regionais) e as atividades trimestrais a serem realizadas nas unidades escolares. No entanto, em virtude de outras demandas formativas da Secretaria de Educação o assunto foi abordado esporadicamente durante o período em análise.

Diante da importância da temática e de que o tema foi citado nas entrevistas realizadas com os professores(as) da rede, decidiu-se organizar um cronograma de formações (formação em serviço) a serem realizadas no segundo semestre do ano letivo 2025 destinadas aos professores(as) de História que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental na GRE Recife Sul.

Na organização do material foi relevante a separação em temas que contemplasse as questões gerais relacionadas à dinâmica socioambiental, mas que trouxesse as especificidades do ensino da História, como a proposta de formação para a História Ambiental articulando conceitos como os de História Local, Memória, Mudança e Permanência, Narrativa Histórica e Conhecimento Histórico Escolar.

Para mediar o processo formativo consideramos a importância de convidar professores e professoras da rede de ensino, que realizam pesquisas e desenvolvem projetos com os temas em pauta, assim como convidar representantes de algumas comunidades, cujas escolas, são gerenciadas pela Recife Sul, por entender terem mais propriedade sobre as demandas e as questões socioambientais existentes em seus territórios.

A proposta de formação continuada foi organizada em um calendário composto por cinco formações cujos temas convergem para o tema geral socioambiental e o ensino da História, são eles: História Ambiental, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Territórios e Justiça Social, Racismo Ambiental e as Novas tecnologias e a Sustentabilidade.

Assim, com uma proposta formativa que destaca o trabalho coletivo, valorizando os saberes dos professores da Rede Estadual de Ensino, bem como o dos estudantes e dos representantes de comunidades, cujas escolas são administradas pela Gerência Regional Recife Sul, visamos contribuir para a sensibilização do tema no espaço escolar, com o objetivo de permitir que as comunidades estejam mais engajadas na defesa das questões socioambientais.

A História Ambiental é campo da historiografia que estuda as relações entre a sociedade e o meio ambiente ao longo do tempo histórico analisando como as atividades humanas

impactaram a natureza, como as culturas percebem o mundo natural e as mudanças na relação indivíduo e meio ambiente.

Inicialmente, os estudos acerca da interconexão entre a história e o meio ambiente ocorreram nos Estados Unidos como campo de debate e disciplina acadêmica, em virtude de representantes da sociedade civil buscarem maior visibilidade para os temas ambientais. Foi na década de 1970 com o aumento dos debates sobre a Ecologia que várias áreas do conhecimento intensificaram os estudos acerca das relações entre a sociedade e o mundo natural, entre estas áreas a História.

Assim, o primeiro curso universitário de História Ambiental foi ministrado na Universidade da Califórnia, no ano de 1972 e em 1977, além da American Society for Environmental History, destinada as pesquisas e publicações acerca do tema (Pádua, 2003, p.1).

Neste campo da historiografia, uma das principais referências é a obra de Donald Worster, cujo artigo *The Ends of the Earth* (1988) foi publicado na revista Estudos Históricos em 1991, com o título “Para Fazer História Ambiental”, que em termos bem simples, diz que a história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana (Worster, 1991, p. 201). Com a nova concepção de estudo, o ambiente natural perde a passividade em relação aos acontecimentos históricos, conectando a história humana aos fatores socioambientais, deste modo, podemos compreender que:

A história ambiental é, em resumo, parte de um esforço revisionista para tornar a disciplina da história muito mais inclusiva nas suas narrativas do que ela tem tradicionalmente sido. Acima de tudo, a história ambiental rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e “supernatural”, de que as consequências ecológicas de seus feitos passados podem ser ignoradas. [...] Em termos bem simples, portanto, a história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana (Worster, 1991, p.199-200).

De acordo com Worster (1991) há três níveis para trabalhar este campo seja em movimentos mútuos ou intercalados: o primeiro é compreender como a natureza funcionou no passado, que é a história do mundo biofísico; o segundo é a relação entre os domínios socioeconômico e o impacto no meio natural; o terceiro a relação entre os indivíduos ou grupos e os elementos imateriais, culturais, cognitivos e como interferem na relação com a natureza.

Em seu artigo intitulado *As Bases Teóricas da História Ambiental*, o historiador José Augusto Pádua (2003, p. 12) apresenta que as pesquisas sobre as questões histórico-ambientais “algo bem diferente da simples proposição de influências naturais na história humana, já vinha se delineando desde a primeira metade do século XX e, em certa medida, desde o século XIX.

Ao refletir sobre a historicidade é importante considerar “o ambiente como agente ativo

da história, visto que as pessoas organizam as suas vidas relacionando-se como o meio natural (Ferri, 2017). Durante esse processo é relevante reconhecer que as mentalidades dos indivíduos e dos grupos sociais evoluem ao longo do tempo. Assim, a compreensão sobre a natureza, sua proteção, os efeitos ambientais e a urgência de uma sociedade com hábitos mais conscientes e sustentáveis é uma questão atual. Contudo, a natureza sempre desempenhou um papel na formação do conhecimento humano, manifestando-se de diversas maneiras na interação entre o mundo natural e o mundo social.

Uma das premissas da História Ambiental é entender que o nosso planeta é uma realidade antiga e diversificada, que já sofreu gigantescas transformações biofísicas ao longo de sua trajetória. Por aqui já passaram inúmeras formas de vida, sendo que a espécie humana é apenas mais uma delas – uma espécie frágil e recentíssima, considerando os milhões de anos em que os organismos vivos estão se disseminando sobre a Terra (Ferri, 2017, p. 3).

De acordo com o historiador José Augusto Drummond (1991) a história ambiental é um campo que sintetiza muitas contribuições e cuja prática é inherentemente interdisciplinar uma vez que dialoga com a biologia, a geografia, a antropologia e outras ciências naturais e sociais. Entre os principais temas abordados por esta área estão as interações sociedade e natureza; impactos ambientais, o papel da natureza na história, e as políticas ambientais. Para trabalhar a História Ambiental no contexto escolar podem ser mobilizados os conceitos de Narrativa Histórica, Memória e o conceito geográfico de Paisagem, em uma perspectiva interdisciplinar do ensino.

Na contemporaneidade a Narrativa Histórica ganha um protagonismo nos estudos históricos. Vários segmentos da sociedade em conflito procuram estabelecer ou reforçar sua visão sobre a história, com base em sua interpretação dos acontecimentos. Isso ocorre tanto na busca por reescrever a narrativa histórica sob a perspectiva de grupos marginalizados ao longo do tempo, quanto na tentativa de silenciar determinadas realidades por parte de aqueles que rejeitam os eventos ocorridos ou a urgência de adotar novas posturas em relação a questões socioambientais pois.

Outro conceito que pode mediar as discussões dentro do contexto ambiental é o de Mudança e Permanência. A abordagem pode auxiliar a percepção dos diversos grupos que lutam para avançar, estagnar ou retroceder as políticas públicas direcionadas ao equilíbrio ambiental. Dada as tensões presentes em todas as sociedades na luta por interesses diversos, por exemplo, há uma disputa entre os produtores do agronegócio e os ambientalistas em relação ao manejo da terra e da água, posições antagônicas e que tensiona as relações de poder na sociedade civil e no mundo político desta maneira que,

A disputa política por manter ou alterar uma conjuntura histórica se deve a muitos fatores, mas basta examinarmos com atenção a sociedade em que vivemos para perceber a enorme diversidade de grupos sociais e interesses em jogo, a produzir necessariamente conflitos de toda a ordem. Somos homens, mulheres, crianças, idosos, negros, brancos, indígenas, ricos pobres, moradores do campo e da cidade [...] (Seffner; Fernando, 2019, p.168).

Nessa relação, a Paisagem é um dos conceitos mais relevantes visto que ela representa um dos primeiros elementos a revelar as mudanças no ambiente natural ao longo da trajetória histórica, assim “numa perspectiva lógica, a paisagem é já o espaço humano em perspectiva. A paisagem é história congelada, mas participa da história viva” (Santos, 2002, p.106-107). Outro conceito bastante utilizado nos estudos é o de Antropoceno, utilizado para descrever a dominação da atividade humana no meio ambiente, tendo como seu marco a Revolução Industrial e bastante utilizado pela antropologia.

Esta proposta de trabalho visa sensibilizar os participantes para a questão ambiental, que se revela cada vez mais urgente, e utilizando o Ensino da História escolar e sua articulação com os outros componentes curriculares uma ponte para fomentar a justiça socioambiental.

Desenvolvimento sustentável, consumo consciente, descarte correto dos resíduos sólidos, Mudança Climática, sustentabilidade, desmatamento, incêndios florestais, poluição, extinção de animais, enchentes, estes e outros problemas ambientais são desafios que colocam em risco a viabilidade do planeta e as vidas das gerações presentes e futuras. Para lidar com essas questões é fundamental implementar ações que ajudem a combatê-las ou mitigá-las. Nesse sentido, uma das medidas para sensibilizar a sociedade sobre a importância destas urgências é através da Educação Ambiental (EA).

No Brasil a abordagem escolar aos assuntos relacionados ao Meio Ambiente é fundamentada, principalmente, na Lei n.º 9795/1999, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) apresentando os seus princípios, objetivos e diretrizes. Destaca a importância da compreensão integrada do meio ambiente, da participação social e da ética ambiental; o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e da CNE/CEB nº 7/2010 que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, no que compete ao PNEA o primeiro e o segundo artigos destacam:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

O documento também enfatiza a importância de trabalhar tal processo educativo em

várias dimensões: educação formal nas escolas e espaços educativos e em outros como, organizações da sociedade civil, instituições diversas e os meios de comunicação, definindo esta temática como processo contínuo e integrado aos espaços educacionais e a vida social de maneira mais ampla. Deste modo, “a educação ambiental trata de uma mudança de paradigma que implica tanto uma revolução científica quanto política” (Sorrentino, 2005, p. 287).

Ao abordar a Educação Ambiental (EA) no contexto das aulas de História é importante considerar a transversalidade deste tema, considerando que “a Transversalidade é um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos” (Brasil, 2022, p. 8). Isso implica perceber que os temas ambientais dialogam com diversas áreas do saber como as ciências naturais, a geografia, a antropologia, entre outras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a Educação Ambiental (EA) como tema transversal a ser trabalhado em todos os componentes curriculares, destacando a educação para uma consciência socioambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. No ano de 2022, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Série Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) contemplando os temas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia.

O Caderno destinado a Educação Ambiental-Educação para o Consumo composto por setenta e quatro páginas foi organizado da seguinte maneira: Apresentação aos temas transversais a Educação; Abordagem Teórica; Abordagem Prática, orientando as atividades nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica e trazendo como inovação a abordagem ambiental em contexto local. O caderno tem como objetivo principal promover a discussão sobre as questões socioambientais, considerando que:

A Educação Ambiental como processo pedagógico capaz de gerar novas habilidades, conhecimentos, atitudes e novos valores socioambientais capazes de viabilizar a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável (Brasil, 2022, p. 52).

As escolas, juntamente com outras organizações sociais, desempenham um papel crucial na promoção de uma Educação que fomente o respeito pelo meio ambiente e incentive práticas mais sustentáveis. Considerando a importância de debater e incentivar iniciativas que ampliem a percepção sobre o meio ambiente e a comunidade.



(...)Na paisagem do rio
dífícil é saber
onde começa o rio;
onde a lama
começa o rio;
onde a terra
começa da lama;
onde o homem,
onde a pele
começa da lama;
onde começa o homem
naquele homem.

(João Cabral de Melo Neto)

História, Sociedade Meio Ambiente: uma proposta de formação continuada.

APRESENTAÇÃO

A História é o resultado da complexidade das relações humanas ao longo do tempo histórico. Essas relações envolvem aspectos políticos, econômicos, sociais e ambientais, compondo uma trajetória marcada por interesses diversos, em diferentes narrativas e perspectivas e uma destas perspectivas é analisá-la a partir da História Ambiental.

Vivemos em um mundo que se caracteriza pela pluralidade humana e dos elementos naturais, no entanto, esta diversidade não está sendo preservada, e a degradação ambiental promovida pelo uso desordenado dos recursos naturais coloca a humanidade em constante risco, como a pandemia e as mudanças climáticas.

No Brasil, a beleza e a diversidade de nossos biomas e de nossa população tem contrastado com as tristes consequências de eventos climáticos como enchentes, secas prolongadas, deslizamentos, incêndios florestais e problemas causados pelas desigualdades sociais como epidemias que têm se tornado cada dia mais comuns. Por isso, tais fenômenos não podem ser naturalizados, uma vez que resultam de um contexto histórico de relações de desigualdades, sejam nas relações sociais, seja na relação sociedade e natureza.

Considerando a cidade do Recife, a beleza de seus rios, pontes, manguezais, resquício de Mata Atlântica, contrastam com as dificuldades enfrentadas por moradores dos morros e palafitas, é fundamental analisar os efeitos desse crescimento desregulado sobre a cidade de maneira crítica, entendendo-os como um desdobramento histórico.

A partir desses pressupostos e considerando a relevância, atribuída ao tema pelos professores (as) que participaram das entrevistas, foi elaborada uma proposta de Formação Continuada, a partir do tema: **História, Sociedade e Meio Ambiente**, destinada aos docentes

que lecionam História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na GRE Recife Sul, porém, pode ser ampliada para docentes de toda a rede, abrangendo também, outras etapas e/ou modalidades de ensino.

As atividades serão conduzidas, no âmbito da História Ambiental e na abordagem socioambiental. Considerando que escolas e comunidades funcionam como locais de investigação, reflexão e busca de soluções para mitigar ou resolver problemas sociais originados pelo Conflito Histórico e pela dinâmica de Mudança e Permanência existente nas sociedades.

Para mediar as formações foram convidados(as) docentes que lecionam na Secretaria Estadual de Educação, especificamente, na Gerência Regional Recife Sul (GRE). Convidou-se representantes das comunidades Ilha de Deus e Ibura para participar das formações sobre os territórios que serão discutidos. Para a realização das atividades formativas, houve uma divisão em quatro encontros.

O Primeiro encontro abordará a História Ambiental, seu conceito, metodologia e os recursos didáticos que podem ser utilizados na abordagem escolar. Com uma estratégia de integrar esta temática aos espaços educativos.

O segundo encontro, abordará o Ensino da História, Educação Ambiental e a Sustentabilidade, propondo a interação entre a História e a Geografia, uma vez que a Educação Ambiental é um Tema Contemporâneo Transversal, em uma perspectiva de refletir criticamente sobre as questões socioambientais.

O terceiro encontro será uma formação na Comunidade da Ilha de Deus, coletividade tradicional, localizada na região Sul do Recife, cujas atividades de pesca de mariscos e de relação com as questões socioambientais tornam-se importantes para trabalhar o tema norteador. Neste contexto, o Ensino da História se relaciona com a História local e a Territorialidade utilizando para isso relatos orais dos moradores do território em questão.

O quarto encontro será pautado no Racismo Ambiental, partindo da relação entre as desigualdades sociais e os impactos da degradação ambiental sob as populações mais vulneráveis, apresentando os diversos aspectos que resultam nos impactos do desequilíbrio climático sob tais populações.

MODELO DE FORMAÇÃO

Haverá três formações presenciais e uma formação será no modelo visita guiada. Serão realizados quatro encontros com duração de quatro horas cada.

RECURSOS DIDÁTICOS

Projetor, microfone, caixa de som e fotografias

AVALIAÇÃO

Após as formações, serão encaminhados formulários aos participantes, no formato Google, para que respondam as seguintes perguntas:

1-Qual a sua avaliação para a formação realizada?

() contribuiu para a sua prática

() a formação não contribuiu para a sua prática

2- O que considera positivo na avaliação e quais pontos podemos aperfeiçoar para a próxima formação?

FORMAÇÃO 1

Introdução

A História Ambiental, estuda a interação entre as sociedades e o ambiente natural ao longo do tempo histórico considerando que fatores políticos e culturais são importantes para analisarmos as condições históricas em que se deram as relações entre os indivíduos e a natureza. Assim, é importante considerar os efeitos dessas interações no meio ambiente, as transformações nas atitudes em relação ao uso dos recursos naturais, e como a História pode fornecer conhecimentos que possibilitem a adoção de novas práticas e perspectivas aos estudantes e, consequentemente, a toda a comunidade escolar. Nesta perspectiva, foi organizada este módulo de formação.

Objetivo Geral

O objetivo desta proposta de formação é discutir elementos teóricos e empíricos utilizados no campo da História Ambiental e a sua aplicabilidade ao ensino escolar.

Objetivos Específicos

Estimular o trabalho coletivo, a partir das trocas de experiências e saberes entre as várias unidades escolares, para a realização das atividades em sala de aula;

Trabalhar conceitos históricos e as fontes para mediação dos saberes em sala de aula;

Propor o trabalho interdisciplinar para a realização das atividades escolares.

Conteúdos

- 1-Conceito e bases teóricas da História Ambiental
- 2- Temas, fontes e Linhas de Pesquisa;
- 3-A História Ambiental e o ensino escolar

PRIMEIRO MOMENTO

Horário: 08:00h às 10:00h(manhã) e das 13:00h às 17:00h(tarde)

1-SENSIBILIZAÇÃO: Apresentar o tema da formação aos participantes, conectar com o tema proposto para o ano letivo 2025 **Vidas, Escolas e Comunidade: educar para a promoção da justiça socioambiental.**

Projetar para os participantes algumas fotos da cidade do Recife em diferentes momentos históricos e perguntar o que perceberam? Quais as principais mudanças?

2-APRESENTAÇÃO AO CONCEITO DE HISTÓRIA AMBIENTAL

O que é História Ambiental? Conceito. Referencial teórico. Serão discutidos brevemente algumas das principais abordagens, conceitos e debates acerca da História Ambiental. Serão apresentados os autores tomados como referência para o estudo da História Ambiental: Donald Worster e as bases da História Ambiental nos Estados Unidos; José Augusto Pádua e José Augusto Drummond e os estudos sobre História Ambiental no Brasil, assim como os temas, fontes e linhas de pesquisa.

INTERVALO: 10:00 as 10:20h

SEGUNDO MOMENTO

1-A História Ambiental e a Prática Escolar - O professor apresentará a sua experiência na organização de uma disciplina Eletiva na escola em que leciona, sobre o tema História Ambiental.

2- Convidaremos os/as participantes a apresentarem as suas impressões sobre o tema proposto e estimularemos a organização de oficinas e projetos nas escolas.

REFERÊNCIAS

DRUMMOND, J. A. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da História Ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010

FERRI, Gil Karlos. História Ambiental: [historiografia](#) comprometida com a vida (artigo). InS: *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-ambiental-historiografia-comprometida-com-a-vida/>. Publicado em: 5 abr. 2017. ISSN: 2674-5917.

DUARTE, R. H. Por um pensamento ambiental histórico: o caso do Brasil. *Luso-Brazilian Review*, v. .41, n.2, p.144-62, 2005. de janeiro, v. 04, n. 08, p. 198-215, 1991.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Imagens da natureza e da sociedade. In: _____. *A inconstância da alma selvagem* São Paulo: CosacNaify, 2002.

História Ambiental Latino-Americana

Bibliografia Online

https://boha.historia.ufrj.br/html/bibliografia_online.html



AUDIOVISUAL

Recife Frio, obra do diretor Kléber Mendonça Filho.
<https://www.youtube.com/watch?v=Ngy4q>

FORMAÇÃO 2

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

Data: 03 de setembro

Horário: 08:00h às 10:00h(manhã) e das 13:00h às 17:00h(tarde)

Mediação: Profa. Cristina Souza

Professora de Geografia da Rede e Integrante do Grupo Nós Propomos/UFPE

Local de formação: Auditório da GRE Recife Sul

A Educação Ambiental é um dos assuntos transversais a serem abordados na educação básica a partir de uma proposta na transversalidade temática ao ser explorado nas instituições de ensino. A Escola é ambiente fundamental para sensibilizar e promover comportamentos e atitudes que favoreçam o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Objetivo Geral: Refletir sobre a relevância da Educação Ambiental (EA) e as atitudes sustentáveis nas instituições de ensino, conectando questões ambientais à realidade dos territórios onde as escolas estão localizadas.

Demais Objetivos: Promover um debate sobre a Educação Ambiental e a Sustentabilidade; refletir sobre as atitudes sustentáveis nas escolas e em seus territórios; discutir a COP 2030 e a Agenda ODS 30

PRIMEIRO MOMENTO

Apresentação ao tema: Educação Ambiental e Sustentabilidade

Discutir os fundamentos da Educação Ambiental; apresentar os conceitos chaves da Educação ambiental e a sua relação com as ciências humanas. Analisar como o contexto escolar pode promover, a partir de atividades interdisciplinares, ações que ultrapassem o dia do meio ambiente, mas que sejam bases para atitudes mais sustentáveis nas escolas.

Educação Ambiental nas escolas

Apresentação dos estudantes Projeto Nós Propomos/ Escola Barros Carvalho (UFPE) conversando sobre as atividades que realizam na escola e no entorno da comunidade.

INTERVALO: 10:00h as 10:20h

SEGUNDO MOMENTO

Educação Ambiental e Sustentabilidade

Apresentar a pauta da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP 30) que será realizada em Belém, no estado do Pará, Brasil, em 2025, com foco na Amazônia e no combate às mudanças climáticas. O evento reunirá líderes mundiais, cientistas, organizações diversas da sociedade civil, para discutir ações e soluções para a crise climática, com ênfase na justiça climática e nas questões socioambientais e a Agenda ODS 2030, com os dezessete compromissos firmados pela ONU. Agenda ODS 2030 e propostas. Apresentar os Objetivos da Agenda ODS 2030 e estimular ações nas escolas, a partir da pauta da Sustentabilidade.



REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

IPEA - Para saber mais sobre a coordenação do Processo de Adequação das metas globais dos ODS para o Brasil.

<https://www.ipea.gov.br/ods/publicacoes.html>

IBGE - Para saber mais sobre os indicadores brasileiros para os ODS.

<https://odsbrasil.gov.br/>

ODS18 - Conheça o novo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável brasileiro.

<https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/ods18>

GT Agenda 2030 – Para conhecer o Relatório Luz produzido pela sociedade civil sobre o estágio de implementação da ODS no Brasil.

https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/copy_of_arquivos/planejamento-orientado-a-agenda-2030.pdf

Nações Unidas - Apoio aos ODS no Brasil.

<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

AUDIOVISUAL

1-Lixo Extraordinário

Gênero: Documentário

Duração: 90 minutos

Lançamento: 2010

Produção: Brasil / Reino Unido

Classificação etária: Livre

2-O Sol da Terra

França /2014

Gênero :Documentário

Duração: 110 minutos

Sustentabilidade, desafio de todos.

Gênero :Documentário

Tempo: 28:18

Brasil .2023.

https://www.youtube.com/watch?v=4-L_U17LxkA

Cultura do Desperdício – Por uma sociedade mais consciente

Gênero :Documentário <https://www.youtube.com/watch?v=EDBEDtGH-8k>

Brasil/2017. Tempo :53m:09s

FORMAÇÃO 3

TERRITÓRIO E JUSTIÇA AMBIENTAL

Local de Formação: Ilha de Deus (Comunidade localizada na zona sul do Recife)

Território e Justiça socioambiental

Introdução

Podemos analisar os territórios considerando um recorte espacial que define seus limites geográficos, além de observar as dinâmicas de poder que se estabelecem no espaço socialmente construído, onde o poder, a cultura e a economia se interconectam, conferindo significado e propósito ao local.

A Ilha de Deus é uma comunidade tradicional pesqueira, uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS) localizada no Recife, entre os bairros de Imbiribeira e Pina é rodeada pelos rios Jordão, Tejipió e Pina. Esta área abriga uma comunidade de pescadores que reside ali há aproximadamente 60 anos dedicando-se principalmente à pesca de Sururu e ao cultivo de camarões orgânicos. Isso se deve ao fato de que a região é um dos maiores manguezais urbanos do Brasil.



A formação consistirá em uma visita guiada a comunidade, a fim de conhecer a História local e as atividades desenvolvidas pela comunidade, articulada por sua associação de moradores, a fim de incentivar o desenvolvimento sustentável do território.



REFERÊNCIAS

SOUZA, Marcelo Lopes de. Ambientes e Territórios: Uma Introdução à Ecologia Política. Rio de Janeiro- 2019 :Bertrand Brasil, 2019.

NETO, Emílio Sarde. Território, Cultura e Representação. Curitiba: Intersaberes,2016.

SANTOS, Milton. Território, territórios. Ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro.Editora Lamparina.



AUDIOVISUAL

Antes da Chuva

Gênero :Documentário

<https://www.youtube.com/watch?v=0b3zmKVJOsU>

No Rio e no Mar

Gênero :Documentário

<https://www.youtube.com/watch?v=XpeSNi1gJmA>

Tempo:56:44

FORMAÇÃO 4

O RACISMO AMBIENTAL E A LUTA POR JUSTIÇA SOCIAL



PRIMEIRO MOMENTO

08: 00 às 10:00h

1-Boas-Vindas aos participantes

SENSIBILIZAÇÃO

2-Exibição do vídeo Racismo Ambiental /Produção do Tribunal Superior do Trabalho
<https://www.youtube.com/watch?v=NOi3ojxkycg>

Breve discussão com os docentes sobre o vídeo e o tema por ele abordado.

4-O que é Racismo ambiental?

Apresentação do conceito *Racismo Ambiental*, a partir do contexto histórico dos Estados Unidos e a discussão sobre tal conceito no Brasil. Apresentação das relações de desigualdades sociais e desastres ambientais. Relação entre o Racismo Ambiental e Emergência Climática no Brasil.

INTERVALO: 10:00h às 12:00h

SEGUNDO MOMENTO

10:20 as 12:00s

O Ibura e o impacto das Emergências climáticas: diálogo como Sr. Levi Costa e outras Lideranças comunitárias deste território, uma das regiões mais afetadas, pelo racismo ambiental na cidade do Recife.



REFERÊNCIAS

- 1-Racismo Ambiental no Brasil Narrativas de Injustiças e Esperança. Fabio Camarati
- 2-O que é Justiça Ambiental? Henri Acselrad
- 3-Racismo Territorial. O Planejamento Urbano tem um Problema de Raça?
por Aramis Horvitz Gomes e Leonardo Freire de Mello
- 4-Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil. O Mapa de Conflitos.
- Fiocruz – Estratégia para a Agenda 2030
<https://efa2030fiocruz.org/>

Audiovisual

Saneamento Básico

Gênero: comédia

Brasil .1:5158

<https://youtu.be/buZmu3T8M9k?t=1>

Trash - A Esperança vem do Lixo

Gênero: Documentário

Brasil/EUA.

Tempo: URALÇAI 1H54M

Tempo:1h04m

Raízes Silenciadas

Gênero: Documentário

Duração:28:17

<https://www.youtube.com/watch?v=67ej7nLDDzs>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela inquietação com a formação continuada de professores e professoras de História, que atuam na rede pública estadual de ensino de Pernambuco, especialmente, nas formações realizadas pela Gerência Regional Recife Sul (GRE). Acredita-se que é viável desenvolver atividades formativas que reconheçam os professores/as como agentes de formação e dinamizem as estratégias e os ambientes utilizados para a aprendizagem. Essa abordagem inclui a importância de respeitar um cronograma educacional e discutir temas relevantes para o ensino de História, levando em conta as necessidades expressas pelo coletivo de professores.

É importante compreender que esta pesquisa teve como objetivo apresentar a visão de um grupo de professores(as) de História, que atuam na regional Recife Sul. A amostragem foi composta por representantes de cada um dos seis subgrupos de instituições que oferecem os anos finais do ensino fundamental em regime de ensino integral, localizadas nas regiões sul e oeste da cidade. Durante as entrevistas com os educadores, foram utilizadas questões semiestruturadas, abordando aspectos como a formação inicial (graduação), a formação continuada ao longo da carreira, a prática docente e sugestões de temas e formatos para futuras capacitações na GRE Recife Sul.

Para esta investigação, foram empregadas metodologias como a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que explora temas ligados ao assunto em pauta, visando estabelecer conexões entre a formação inicial, a formação continuada, o ensino de História e a visão dos professores entrevistados sobre esses temas. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cuja análise se baseou em um método de análise de conteúdo, buscando oferecer uma abordagem mais objetiva em relação aos objetivos propostos.

Na estruturação do texto, foi fundamental ponderar sobre a formação dos educadores, a interação entre teoria e prática, as questões levantadas por importantes pensadores da educação acerca do processo de formação e as reflexões sobre as necessidades de um processo formativo mais relevante. Dentro desse contexto, a formação continuada se revela como um percurso essencial ao longo da carreira do professor, sendo este processo vinculado à prática, com base nos diferentes saberes. A pesquisa, por sua vez, foca no docente de história, apresentando os conhecimentos indispensáveis para os professores que lecionam essa disciplina, a partir de autores e conceitos que respondem às exigências do ensino de história atualmente.

No âmbito das formações, foi fundamental vinculá-las às políticas educacionais, como a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº

13.005/2014, que aborda o Plano Nacional de Educação. No que se refere às políticas do estado de Pernambuco, destaca-se a Lei nº 11.329/96, que define o Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco, assim como o Plano Estadual de Educação, promovendo o processo formativo como um percurso contínuo e seus desdobramentos em uma perspectiva local. Por fim, foi realizada uma série de entrevistas com um grupo de professores escolhidos para a pesquisa, com o objetivo de captar suas percepções sobre o processo formativo.

Elaborou-se uma proposta de formação continuada destinada aos professores de história que atuam nos anos finais do ensino fundamental na rede pública, com foco na GRE Recife. Essa proposta se fundamenta na interconexão entre o ensino de História e as questões socioambientais, abordadas pela ótica da História Ambiental. Esse tema será explorado pela Secretaria Estadual de Educação no ano letivo de 2025, surgindo como uma demanda a ser integrada ao ensino da disciplina.

O estudo revela que o grupo avaliado vê a formação continuada oferecida pela rede como um caminho formativo significativo. Eles se envolvem nas atividades sugeridas pela região, mas ressaltam a necessidade de abordar tópicos como novas tecnologias, questões emocionais, além de desafios ambientais e locais. Além disso, pedem por ações em outros espaços educativos e descrevem a professora encarregada pela formação como alguém amável e receptiva.

Acreditamos que a importância deste projeto reside na contribuição dos educadores da rede envolvida, cujas histórias são fundamentais para a elaboração de uma proposta de formação. Também consideramos que a inclusão de professores e professoras da Secretaria Estadual de Educação, juntamente com líderes comunitários e alunos, nos grupos que realizarão tais atividades, agrupa valor.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;** texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAIMI, F. E. **O que precisa saber um professor de História?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAINELLI, M. R. **O que se ensina e o que se aprende em História.** In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). p. 17-32.

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

CERRI, L. F. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História e História, Revista do Programa de Pós-graduação UND**, Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/0126/7586>. Acesso em: 10 outubri 2024.

CARVALHO, I. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DRUMMOND, J. A. **A história ambiental:** temas, fontes e linhas de pesquisa. Estudos

históricos, Rio de Janeiro: 1991, v. 4, n. 8, p. 177-197. _____. Por que estudar a História Ambiental do Brasil? – ensaio temático. *Varia História*. 2002, n. 26, p. 13-32, jan.

FERRI, G. K. **História ambiental**: historiografia comprometida com a vida (artigo). In: *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-ambiental-historiografia-comprometida-com-a-vida/>. Publicado em: 5 abr. 2017. ISSN: 2674-5917.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Autores Associados, 2021.

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

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol. 13, n.37, p. 57-70. ISSN 1809-449X. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 08 setembro 2024.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B. A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13 ed. Rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade – Presentismo e experiências do tempo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

LOWI, T. **Distribuição, regulação, redistribuição** [1966]. São Paulo, s.d.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.A.F. (1982). **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes.

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

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: NÓVOA, Antônio. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: ___. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1978

PARAÍSO, M. A. **Curriculo: teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PERNAMBUCO (Estado). **Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002**. Aprova o Plano Estadual de Educação dá outras providências.

PERNAMBUCO (Estado). **Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996**. Aprova o Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco.

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

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

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 05 junho 2024.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH 39**: 11-24. 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.; MIRALLES, P. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, v. 11, n. 22, p. 484-494, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35763/25503>>. Acesso em: 08 setembro 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Política Institucional para a formação inicial e continuada de professores da educação básica da Universidade Federal de Pernambuco [recurso eletrônico]** / UFPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Pró-Reitoria de Graduação, 2023.

UNESCO Educação em 2050: **Análise da campanha de sondagens nas redes sociais para o relatório Futuros da Educação da UNESCO**. Paris, 2021.

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WORSTER, D. Para fazer História Ambiental. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 04, n. 08, p. 198-215, 1991.

ZAMBONI, E.; GUIMARÃES, S. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.