



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
CAMPUS II – ALAGOINHAS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

JOSELITA LEAL DOS SANTOS

**OLHARES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

ALAGOINHAS/BA

2025

JOSELITA LEAL DOS SANTOS

**OLHARES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade do Estado da
Bahia, Campus II – Alagoinhas, como
requisito parcial para obtenção do grau em
Licenciatura plena em História.

Orientadora: Profa. Ma. Eliane Brito silva

ALAGOINHAS/BA

2025

**OLHARES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

JOSELITA LEAL DOS SANTOS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Eliane Brito Silva - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Profa. Dra. Célia Santana Silva - Examinadora
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Prof.^a Dra. Marilécia Oliveira Santos - Examinadora
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Data de aprovação
Alagoinhas, 07 de agosto de 2025.

RESUMO

O presente trabalho estuda a formação continuada de professores de História do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito. Participaram da pesquisa sete professores que atuam na educação básica. Procuramos compreender como os professores avaliam os cursos de formação continuada no trabalho docente e que impacto esses cursos produzem em suas práticas pedagógicas. Os cursos de formação continuada atendem as suas necessidades? Que leitura faz dos programas de formação continuada que lhes são oferecidos e por que vemos tão poucas mudanças nas práticas de ensino? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, visando compreender as experiências e percepções dos professores acerca da formação continuada. O estudo revela a necessidade de reconfigurar os programas de formação, tornando-os mais contextualizados, reflexivos e alinhados às demandas reais dos docentes e de suas escolas.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores de História; Trabalho docente; Escolas públicas; Ensino de História.

ABSTRACT:

This study examines the continuing education of history teachers at Luiz Navarro de Brito State School. Seven elementary school teachers participated in the study. We sought to understand how teachers evaluate continuing education courses in their teaching and the impact these courses have on their teaching practices. Do continuing education courses meet their needs? How do they interpret the continuing education programs offered to them, and why do we see so few changes in teaching practices? The research adopts a qualitative approach, aiming to understand teachers' experiences and perceptions of continuing education. The study reveals the need to reconfigure training programs, making them more contextualized, reflective, and aligned with the real demands of teachers and their schools.

Keywords: Continuing education; History teachers; Teaching work; Public schools; History teaching.

OLHARES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Joselita Leal dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema central no debate educacional brasileiro, especialmente no contexto da escola pública, que enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Desde a implementação da Lei N.º 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante identificada como LDB), a formação continuada passou a ser considerada uma estratégia fundamental para o aprimoramento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, é objeto de críticas e questionamentos, sobretudo, quando se observa a permanência de práticas pedagógicas tradicionais nas salas de aula, mesmo após a participação dos professores em programas de formação.

De acordo com o Art. 62-A, Parágrafo único da LDB, a formação continuada é um direito dos professores e um dever do Estado, e deve ser garantida “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

A formação continuada deve ser um processo permanente, dinâmico e contextualizado. No entanto, segundo Franco (2003), Canário (2013), Guedes, Costa e Lins (2007), as políticas de formação no Brasil ainda apresentam limitações, e por vezes, assume formatos padronizados que ignoram as especificidades culturais, regionais e pedagógicas dos diferentes contextos escolares.

No âmbito das políticas públicas educacionais, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em parceria com instituições públicas de ensino superior,

¹Graduanda do Curso de Licenciatura em História (UNEB).

estados e municípios têm desenvolvido diversos programas voltados à formação continuada de professores da educação básica. Entretanto, de acordo com Bernadete Gatti (2009), as políticas de formação continuada no Brasil, ainda não cumprem plenamente o que a lei propõe.

Esses programas, implantados entre os anos de 2005 e 2010, refletem distintas modalidades, práticas e concepções de formação e respondem, em parte, às demandas específicas de contextos sociais, regionais e locais. Dentre eles, podemos destacar: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma rede de instituições públicas que ofertam cursos superiores a distância, que prioriza a formação de professores da educação básica – inicial e continuada e a Rede UAB de Educação para a diversidade, voltada à formação de professores com foco em temáticas como gênero, etnia e inclusão.

O programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que oferta cursos à distância de aperfeiçoamento e especialização via UAB; O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que oferece cursos presenciais e a distância para professores em exercício sem formação adequada, de acordo com as demandas dos Fóruns Estaduais Permanentes. Ademais, o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Proformação), que atendeu prioritariamente docentes em exercício sem formação exigida, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

A diversidade de programas desenvolvidos pelo MEC ao longo dos anos revela um esforço do Estado em institucionalizar a formação continuada como política pública e garantir o acesso de professores da educação básica a processos formativos. No entanto, apesar da amplitude dessas ações, é possível identificar limitações significativas quanto à articulação, continuidade e efetividade dos programas.

Gatti (2009, p. 82) aponta que muitos desses projetos são implementados de forma pontual e desarticulados da realidade escolar e da prática docente. Além disso, a ausência de acompanhamento sistemático e a dificuldade de adaptação às necessidades locais acabam reforçando uma lógica tecnicista e burocrática de formação, distante do cotidiano das escolas públicas (FRANCO, 2003, p. 44; 2014 p. 21).

Na Bahia, o Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia (SEC-BA), em conjunto com a Política Nacional de Professores da Educação Básica, [...]

“promove a formação continuada em nível de aperfeiçoamento (acima de 120 horas), extensão (60 a 80 horas) e cursos e eventos de curta duração (até 40 horas), como a realização de oficinas, seminários, congressos, colóquios, conferências e videoconferências para professores e demais profissionais da rede pública de ensino”²

Ainda assim, de acordo com a SEC-BA, os desafios persistem como o de garantir a continuidade das formações e participação ampla dos docentes em locais mais remotos. Indo mais além, como promover uma formação continuada que articule teoria e prática, vinculada aos complexos problemas e dificuldades enfrentados pelos professores da educação básica no exercício da profissão. É possível observar que nem sempre essas políticas se materializam de forma efetiva nas escolas, o que reforça a necessidade de ações formativas contínuas, participativas e enraizadas nas experiências dos docentes.

O interesse pelo tema surgiu durante as experiências e vivências dos componentes curriculares da Área de Conhecimento – Estágio Supervisionado. A partir das observações realizadas nas escolas e salas de aula de História durante o Estágio Supervisionado I, cursado no V semestre do curso. O Estágio Supervisionado I foi realizado na Escola Municipal Dr. Jairo Azi, que fica localizado na rua Sagrada Família, no Riacho da Guia, distrito de Alagoinhas-BA. Nesse estágio pude acompanhar práticas de ensino e observar metodologias de ensino muito semelhantes às que vivenciei como aluna do ensino médio concluído em 2006.

Também pude notar certo desconhecimento da formação continuada por parte de colegas do curso de História, e até de alguns professores nos espaços escolares durante os demais estágios de regência: II III e IV, todos realizados no também no município de Alagoinhas. Os Estágios Supervisionados II e III foram realizados no Colégio Estadual Dr. Magalhães Neto (doravante identificado como CELNB), que fica localizado na Rua José Joaquim Leal, no bairro Praça Kennedy. O Estágio Supervisionado IV foi realizado no Colégio Estadual Luiz

²Informação da Secretaria de Educação. Disponível em: <<https://www.ba.gov.br/educacao/educadores-0>>. Acesso em: 28 jun. 25.

Navarro de Brito, numa classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A experiência contribuiu significativamente para meu aprendizado e minha formação como professora, ampliando meu interesse sobre o tema— a formação continuada.

A presente pesquisa investiga a percepção dos professores de História sobre a formação continuada, procuramos compreender como os professores avaliam os cursos de formação continuada no trabalho docente e que impacto esses cursos produzem em suas práticas pedagógicas. Os cursos de formação continuada atendem as suas necessidades? Que leitura faz dos programas de formação continuada que lhes são oferecidos e por que vemos tão poucas mudanças nas práticas de ensino?

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as experiências e percepções dos professores sobre a formação continuada. A pesquisa qualitativa se caracteriza por investigar fenômenos a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, buscando compreender significados, sentimentos e interpretações que não podem ser quantificados. Em vez de se basear em dados estatísticos, essa abordagem valoriza os discursos, as experiências individuais e o contexto social dos participantes.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito, criado no dia 28 de janeiro de 2003, através da portaria n.º 737/2003. O colégio fica localizado na Rua 13 de junho, s/n, no centro da cidade, numa área muito valorizada com diversos estabelecimentos requisitados pela população alagoinhense, tais como, a Clínica COP, Ginásio de Esportes, Escola Municipal de Alagoinhas, Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), Hospital Regional Dantas Bião, UNOPAR, Clínica Sermec, Estádio Municipal Antônio Carneiro (Carneirão), dentre outros (fonte). O colégio ao longo de sua existência vem desenvolvendo projetos que beneficiam os alunos e a comunidade, incentivando a participação e a cooperação dos alunos em suas atividades.

Participaram da pesquisa sete (07) docentes, sendo quatro (04) professoras de História e três (03) professores, dentre estes, dois (02) de História e um (01) de Filosofia. As entrevistas ocorreram nos dias 06,07 e 12 de novembro de 2024, todos os professores com mais de 20 anos de experiência na docência. Os sete docentes possuem trajetórias que evidenciam a heterogeneidade da categoria, mas também revela pontos de convergência no

que diz respeito às condições de trabalho, formação inicial e continuada. Essa diversidade de percursos formativos permite compreender como os sujeitos constroem sua prática docente em meio às exigências da escola e das políticas educacionais³.

Trabalhamos com entrevista, nosso principal instrumento foi coleta de dados, o que permitiu aos participantes expressarem suas experiências e opiniões, ainda que orientadas por um roteiro predefinido. Esse roteiro contemplou questões relacionadas à trajetória profissional, à participação em programas de formação continuada e aos desafios enfrentados na sala de aula. Os dados obtidos foram organizados e analisados à luz da fundamentação teórica, buscando estabelecer relações entre as percepções dos professores e os conceitos discutidos por autores como Franco (2003, 2014), Gatti (2005, 2009) e Nóvoa (2017).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DEBATE

A formação docente é um processo contínuo, complexo e histórico, que acompanha o educador ao longo de toda a sua trajetória profissional. Esse percurso abrange três dimensões interdependentes: a formação inicial, a formação permanente e a formação continuada. Cada uma delas possui características e objetivos distintos, mas é na articulação entre essas etapas que se constrói uma prática docente reflexiva, crítica e transformadora. (NÓVOA 2009, p. 23).

A formação inicial corresponde ao ingresso formal na docência, geralmente por meio dos cursos de licenciatura. Ela tem como finalidade introduzir os fundamentos teóricos, didáticos e éticos do trabalho pedagógico. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 21), essa etapa frequentemente apresenta lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à articulação

³ Os professores entrevistados autorizaram a utilização do conteúdo da entrevista para fins acadêmicos, especificamente para o presente Trabalho de Conclusão de Curso.

entre teoria e prática, e à preparação para lidar com os desafios sociais e institucionais da escola pública e da sala de aula.

Para Franco (2014, p. 38), o professor não se forma apenas por meio de cursos, mas, sobretudo, a partir de suas vivências, reflexões e interações no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação permanente contribui para a consolidação da identidade profissional e para o fortalecimento do compromisso ético com a educação. Franco (2014, p. 35) ressalta ainda que a formação continuada deva considerar o professor como sujeito histórico e social, cujas experiências são fundamentais para a construção do saber docente.

Ele defende uma perspectiva formativa que valorize o diálogo entre saberes acadêmico e saberes da prática, promovendo espaços de reflexão coletiva no cotidiano da escola. Para o autor, a formação deve estar integrada às demandas do trabalho pedagógico e às contradições vividas no contexto escolar, possibilitando que o docente ressignifique sua prática e amplie sua compreensão sobre o ato de ensinar.

Nesse sentido, a formação continuada, assume um papel estratégico no desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Portanto, trata-se de um conjunto de ações e programas que devem buscar aprofundar conhecimentos, atualizar práticas pedagógicas e promover a valorização docente.

Guimarães (2012, p. 112) citando Imbernón (2010, p. 8) ao fazer um balanço sobre as perspectivas de formação de professores, afirma que os últimos 30 anos do século XX nos deixaram avanços significativos, que podem ser compartilhados com o Brasil, tais como: crítica ao modelo advindo da racionalidade técnico-formadora; análise dos modelos de formação; análise das modalidades e suas potencialidades; maior aproximação entre formação e instituições educacionais; maior conhecimento da prática reflexiva, de projetos de formação, além de maior teorização sobre o tema.

Conforme Gatti (2009, p. 91), muitos programas são implementados de maneira burocrática e desarticulados da realidade escolar, o que compromete seu potencial transformador. A ausência de escuta das necessidades dos professores, a padronização dos conteúdos e a centralização das decisões contribuem para que essas formações sejam percebidas como distantes da prática.

Gatti (2009, p. 82) critica a lógica tecnicista que, muitas vezes, permeia essas ações, reduzindo a formação a uma mera atualização de conteúdos, sem promover a reflexão crítica e a transformação pedagógica. Para ela, é fundamental que os processos formativos estejam articulados às políticas educacionais mais amplas, valorizem a escuta dos professores e promovam sua participação ativa na construção das propostas, a fim de fortalecer o vínculo entre formação e prática cotidiana na escola.

De acordo com Franco (2003) “a formação se dá em meio a processos interativos e relacionais que envolvem dimensões subjetivas, políticas, profissionais e institucionais” (p.68). Franco (2014) defende que a formação não pode ser vista como algo externo ao sujeito, mas como uma construção que ocorre no cotidiano escolar, nas interações com colegas, estudantes e com os desafios enfrentados no trabalho, na escola.

A autora também enfatiza a importância da escuta, do diálogo e da reflexão coletiva como elementos centrais para o desenvolvimento profissional, alertando que os processos formativos que desconsideram essas dimensões tendem a fracassar. Assim, propõe uma abordagem mais sensível e contextualizada da formação, que valorize os saberes docentes e reconheça o professor como sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Canário (2013, p.13) reforça essa perspectiva ao destacar que a formação deve ser entendida como um processo contínuo e dialético, articulado às circunstâncias socioeconômicas e culturais dos professores, no qual o docente é sujeito ativo e reflexivo, e não apenas receptor de conteúdo. Ainda, critica os modelos tradicionais de formação continuada baseados em transmissões unilaterais de conhecimento, frequentemente descolados da realidade vivida pelos professores.

O autor defende que os processos formativos devem fomentar a autonomia e a capacidade crítica dos professores, criando espaços de diálogo, problematização e troca de experiências. Por fim, destaca que a formação continuada não deve ser uma intervenção externa à escola, mas uma prática integrada ao cotidiano e às necessidades coletivas da comunidade escolar.

Gatti (2009, p. 92), ainda pondera que, embora haja muitos programas de formação em diferentes redes de ensino, são raras as avaliações sistemáticas sobre seus efeitos reais na prática docente. Segundo a autora, muitas iniciativas

são isoladas, pontuais e desconectadas do cotidiano escolar. Essa crítica é reforçada por Guedes, Costa e Lins (2007, p.63), que apontam que os modelos formativos muitas vezes desconsideram as realidades locais dos professores e seguem formatos engessados, tanto sob um viés tecnicista quanto crítico. Gatti (2009) também chama atenção para o fato de que muitos programas de formação continuada são planejados e executados sem a participação ativa dos professores, o que compromete sua efetividade.

A autora defende que a formação precisa estar alinhada às reais necessidades do magistério e integrada ao cotidiano escolar, com ações formativas contínuas, articuladas e baseadas no diálogo entre teoria e prática. Ela também destaca a importância de políticas públicas que garantam tempo, condições materiais e reconhecimento institucional para que os professores possam se engajar nesses processos formativos de forma crítica e reflexiva. Sem esses elementos, segundo Gatti (2009), a formação tende a se tornar uma obrigação formal e pouco significativa para a prática pedagógica.

Essa desconexão entre as políticas formativas e a prática pedagógica é analisada por Day (2001), ao afirmar que “muitas políticas de desenvolvimento profissional são construídas com base em imperativos econômicos e administrativos, e não nas reais necessidades de aprendizagem dos professores” (p. 47).

Day (2001, p. 47) aprofunda essa crítica ao argumentar que as políticas de formação continuada muitas vezes são formuladas de maneira verticalizada, com foco em resultados imediatos e mensuráveis, como desempenho em avaliações externas implementados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tais como Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ele afirma que essas políticas negligenciam as dimensões emocionais, éticas e sociais do trabalho docente, reduzindo o professor a um executor de tarefas previamente determinadas. Para o autor, essa abordagem ignora os contextos específicos de atuação e enfraquece o potencial da formação para promover uma prática reflexiva, autônoma e transformadora. Day (2001) defende uma formação profissional contínua que reconheça a complexidade do ensino e

valorize o professor como agente de mudança, não apenas como objeto de intervenção técnica.

Para Chimentão (2009) a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, e precisa ser significativa para o professor. A autora pondera que

a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. (p.3)

A autora argumenta que a formação continuada será significativa quando conseguir formar um professor que seja competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe, que seja dotado de uma fundamentação teórica consistente, que seja consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, considerando que a educação não se resume à sala de aula ou à escola. (CHIMENTÃO, 2009, p.5) Ressalta ainda que a baixa eficácia é resultado da desvinculação entre teoria e prática, da ênfase excessiva em aspectos normativos, e da falta de projetos coletivos e/ou institucionais. (NASCIMENTO, 2000 apud CHIMENTÃO, 2009, p. 3)

Franco (2014, p. 19) destaca as potencialidades da formação continuada quando esta é concebida de forma democrática, respeitando a autonomia dos professores e sendo articulada com os contextos concretos de sua atuação. Para a autora, programas de formação bem planejados podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento profissional docente, desde que promovam a articulação entre teoria e prática e sejam sensíveis às necessidades reais dos educadores e dos alunos.

Para o autor, a construção do conhecimento pedagógico deve ocorrer em contextos colaborativos, em que as necessidades locais e os desafios reais da escola sejam o ponto de partida. Também ressalta a importância de condições institucionais adequadas para que a formação aconteça de forma contínua,

integrada e com reconhecimento profissional, evitando que ela seja reduzida a uma formalidade burocrática ou a uma obrigação isolada.

No mesmo sentido, Nóvoa (2017) chama atenção para a crescente desprofissionalização da docência, impulsionada por políticas educacionais que impõem modelos padronizados e reduzem o papel do professor à execução de tarefas. Nóvoa defende que a formação continuada deve ser parte de uma estratégia de reconstrução da identidade docente, valorizando o professor como produtor de conhecimento e não como mero aplicador de prescrições externas.

O autor critica a lógica de padronização imposta por muitas políticas educacionais contemporâneas, que esvaziam o papel reflexivo e intelectual do professor e contribuem para a perda de autonomia profissional. Para ele, a formação deve estar ancorada na prática, construída em redes de colaboração entre docentes, e centrada na valorização da experiência, da pesquisa-ação e da partilha de saberes. Nóvoa (2017) também ressalta que é preciso investir em culturas de formação nas escolas, criando tempos e espaços institucionais que permitam o desenvolvimento profissional contínuo e coletivo, capaz de transformar a escola a partir de dentro.

Pina, Rodrigues e Melo (2020) argumentam a formação ancorada na prática cotidiana dos docentes promovem maior engajamento e apropriação crítica dos conteúdos. Para as autoras, a formação que parta das situações vividas pelos professores em sala de aula gera maior envolvimento, pois estabelecem relações concretas com os desafios cotidianos da docência. Elas destacam que práticas formativas ancoradas na realidade escolar favorecem a apropriação crítica dos conteúdos e contribuem para a reelaboração das práticas pedagógicas, e defendem que a formação continuada deve ocorrer em contextos colaborativos, com a mediação de profissionais experientes e a promoção de processos de escuta, diálogo e reflexão conjunta.

Pina, Rodrigues e Melo (2020) alertam que o distanciamento entre teoria e prática pode ser superado quando os próprios professores são protagonistas da formação e têm a oportunidade de construir sentidos para sua atuação pedagógica. Dessa forma, deve estar enraizada nas necessidades dos professores, nos desafios do contexto escolar e nos valores que orientam a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Reconhecer a experiência docente, valorizar a escuta e criar espaços colaborativos são passos

fundamentais para que a formação contribua efetivamente para o fortalecimento da identidade e da prática profissional dos docentes, especialmente, no ensino de História, que demanda sensibilidade crítica, leitura de conjunturas e abertura ao diálogo.

Dessa forma, ao considerar os limites e as potencialidades da formação docente, desde a formação inicial até a formação continuada, é fundamental reafirmar a centralidade do professor como sujeito ativo e reflexivo em seu próprio processo formativo. A persistência de modelos descontextualizados e padronizados de formação, ainda frequentes nas redes públicas, evidencia a necessidade urgente de políticas que reconheçam as especificidades dos contextos escolares e que respeitem as trajetórias individuais e coletivas dos educadores.

Como destacam Franco (2014) e Canário (2013) a formação docente só se torna significativa quando dialoga com a prática, com os desafios cotidianos e com os saberes construídos no chão da escola. Isso é particularmente relevante no caso dos professores de História, cuja atuação exige sensibilidade crítica, mediação de conflitos simbólicos e compreensão profunda da realidade social. Ignorar essas dimensões significa esvaziar o potencial formativo da docência e reforçar a desprofissionalização da carreira.

Portanto, mais do que um conjunto de cursos ou ações pontuais, a formação continuada deve ser concebida como parte de um projeto educativo mais amplo, que promova o fortalecimento da identidade docente, incentive a construção de saberes coletivos e contribua para a transformação da escola pública. Essa é uma tarefa política, pedagógica e ética, e deve ser assumida como prioridade por todos os atores envolvidos no processo educacional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

“Em que medida a formação, em diferentes níveis, reflete na prática docente dos professores?” (PINA, AGUIAR, LIMA, 2020). Essa pergunta introduz a reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores de História e seus impactos na prática docente produzidas pelas professoras-pesquisadoras

da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). As autoras afirmam que “não visualizam diferenças marcantes que indiquem aprimoramento proporcionado por maior tempo e grau de formação” (p.1). Partindo desse cenário, perguntamos quais os desafios da formação continuada de professores de História, considerando a universidade, a escola, a sala de aula e à docência como espaços e lugares de formação profissional do professor.

Guimarães (2012) analisa a formação docente em História como um processo que ultrapassa a aquisição de conteúdos e técnicas pedagógicas. Para a autora, tornar-se professor de História envolve a construção de uma identidade profissional complexa, que articula dimensões pessoais, sociais e políticas. Guimarães (2012) dialogando com Nóvoa (1991), defende que está em formação significa um investimento contínuo na própria trajetória, um movimento permanente de reflexão crítica sobre o ofício docente e os projetos individuais e coletivos que o constituem.

A autora argumenta que a docência em História carrega um compromisso ético e político com a formação de sujeitos historicamente conscientes. Essa consciência histórica, no entanto, não se constrói apenas com domínio de conteúdos disciplinares, mas exige processos formativos permanentes, vinculados à prática cotidiana dos professores e às transformações sociais que atravessam a realidade escolar (GUIMARÃES, 2012). Assim, ensinar História não se limita a relatar fatos passados, mas a problematizar sentidos e a construir pontes entre o passado, o presente e o futuro.

Nesse sentido, a formação continuada assume um papel central na constituição do professor de História, desde que seja concebida como espaço de escuta, troca de experiências e desenvolvimento da consciência crítica. Guimarães (2012) critica as abordagens tecnicistas de formação docente, que reduzem o ensino a um conjunto de procedimentos práticos descontextualizados. Em contraposição, a autora propõe uma formação que permita ao professor compreender a si mesmo como sujeito histórico e político, capaz de transformar a escola em um espaço de reflexão, cidadania e construção de sentidos compartilhados.

Bittencourt (2009) observa ainda que a formação continuada oferecida aos professores da rede pública, em grande parte dos casos, não contempla essas especificidades. Os programas formativos tendem a adotar formatos

generalistas, desconectados da realidade do ensino de História e distantes das necessidades concretas dos docentes em sala de aula. Como resultado, em vez de promoverem renovação metodológica e reflexão crítica, essa formação acaba por reforçar práticas pedagógicas ultrapassadas, que pouco dialogam com a complexidade do fazer docente na área.

Ao apontar essas limitações, Bittencourt (2009) enfatiza a importância de pensar a formação continuada partindo dos desafios específicos da disciplina História presentes no “chão da escola”. A superação de modelos conteudistas e a valorização do ensino crítico dependem de políticas formativas que reconheçam o papel da História na construção da cidadania, da memória coletiva e do pensamento reflexivo dos estudantes.

Analisando o modelo de formação proposto a partir das reformas educacionais recentes, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) é importante enfatizar a visão neotecnicista da docência, pautada na padronização de competências e habilidades e na lógica de eficiência alinhadas às demandas do mercado.

Ximenes e Melo (2022, p. 741) ao analisarem o impacto da BNCC e da BNC-Formação, argumentam que as atuais políticas educacionais estão fortemente subordinadas à lógica neoliberal, orientadas por organismos internacionais como Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ximenes e Melo (2022) afirmam que com a implementação da BNCC, a formação passou a ser centralizada e padronizada, voltada quase exclusivamente para a adequação ao novo currículo. Essa mudança resultou na redução da autonomia docente e no enfraquecimento de espaços de reflexão crítica, evidenciando o deslocamento de um modelo formativo reflexivo para um caráter prescritivo.

De acordo com Ximenes e Melo (2022), tal movimento representa um retrocesso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores sancionadas em 2015, que defendiam uma formação articulada à realidade escolar, com protagonismo docente e unidade entre teoria e prática (p.745). A BNC-Formação, por sua vez, assume um caráter “pragmático e

tecnocrático” (p. 759), reduzindo a formação a um “saber fazer” instrumental, desvinculado da reflexão teórica e crítica. Para as autoras, essa perspectiva reforça a alienação do trabalho docente, subordinando a escola a interesses mercantis e concebendo-a como espaço de preparação de mão de obra, e não de formação humana emancipadora (p. 758).

Frente a esse contexto, Ximenes e Melo (2022, p. 759) defendem a necessidade de resistência propositiva, com base em uma formação crítica e dialógica, que valorize a práxis pedagógica e reconheça os professores como sujeitos ativos na produção do conhecimento. Tal defesa converge com as proposições de Canário (2013, p.75) e Franco (2014, p. 21 e 25), para quem a formação continuada deve articular teoria e prática de modo significativo e ser construída coletivamente, respeitando a autonomia docente e as especificidades de cada realidade escolar.

Portanto, para que cumpra sua função social e política, a formação continuada de professores de História precisa superar modelos tecnicistas e prescritivos, incorporando práticas que valorizem a autonomia, o diálogo e a reflexão crítica, contribuindo, assim, para um ensino comprometido com a formação de sujeitos históricos críticos e com a transformação social.

Cruz, Moura e Barbosa (2024) também analisam os impactos da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial docente, apontando que ambas foram construídas sob forte influência de organismos internacionais e alinhadas à lógica neoliberal. As autoras afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, a Resolução CNE/CP N.º 2/2019 expressa claramente esse viés, ao priorizar competências e habilidades voltadas para atender às demandas do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipatória (CRUZ; MOURA; BARBOSA, 2024, p. 4-7).

A formação inicial, nesse contexto, passa a ser tecnicista e pragmática, transformando o professor em mero executor de conteúdos e competências previamente definidas pela BNCC. Esse processo formativo “inviabiliza a educação em sua dimensão histórica-crítica”, uma vez que reduz a docência à função de adaptação às demandas do mercado (CRUZ; MOURA; BARBOSA, 2024, p. 19 apud MASCARENHAS; FRANCO, 2021).

As autoras criticam também a ausência de participação democrática na formulação dessas políticas, como Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que foram praticamente excluídas do processo de construção da BNCC e da BNC-Formação (CRUZ; MOURA; BARBOSA, 2024, p. 13-16).

Segundo as autoras, as consequências para a formação inicial de professores são a adoção de um modelo reducionista e instrumental, que prioriza a capacitação técnica e a adaptação ao mercado em detrimento da formação de cidadãos críticos e participativos (CRUZ; MOURA; BARBOSA, 2024, p. 17-20), e contribui para um processo de padronização da formação que enfraquece a autonomia dos cursos de licenciatura e dos próprios professores (p.57). Esse processo, na avaliação das autoras, desvirtua o papel social do professor e enfraquece a construção de uma educação comprometida com a transformação social.

Por fim, Cruz, Moura e Barbosa (2024) defendem a necessidade de resistência a essa lógica tecnocrática, com a construção de uma formação docente que articule teoria e prática de forma crítica e emancipadora, valorizando a autonomia dos professores e reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção do conhecimento (CRUZ; MOURA; BARBOSA, 2024, p. 20).

Para os autores, a BNC-Formação opera com uma concepção tecnicista de formação docente, ao priorizar o desenvolvimento de competências específicas e mensuráveis, esvaziando a dimensão política, ética e crítica do trabalho pedagógico. Argumenta ainda que a formação de professores vem sendo cada vez mais atravessada por interesses econômicos e lógicas de mercado, em consonância com políticas neoliberais que tratam a educação como setor estratégico de investimento. Nesse contexto, a docência é reduzida a um conjunto de habilidades operacionais, afastando-se de sua função social e de seu compromisso com a transformação da realidade educacional.

Silva, Carvalho e Freitas (2024, p.58) alertam que tal concepção compromete a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva, fundamental para uma atuação comprometida com os direitos humanos e com a justiça social. Além disso, os autores destacam os riscos da centralização e da homogeneização dos currículos formativos, promovidas pela BNC-Formação, que ignora as especificidades regionais e as diferentes realidades escolares.

Essa padronização desconsidera a diversidade cultural, social e pedagógica que deveria orientar a formação docente na sociedade brasileira.

Por fim, Silva, Carvalho e Freitas (2024, p. 64-65) defendem a necessidade de reconstruir um projeto de formação docente pautado em uma concepção crítica, emancipadora e socialmente referenciada. Para isso, enfatizam a importância da escuta ativa, da valorização do conhecimento produzido na escola e da participação efetiva de professores e instituições formadoras na construção das políticas públicas de formação. Nesse sentido, a resistência ao modelo proposto pela BNC-Formação deve estar ancorada em práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a reflexão e o compromisso social do professor.

Sandri, Gonçalves e Deitos (2024, p.109) analisam criticamente a noção de profissionalização docente apresentada pela BNC-Formação, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, evidenciando que a política curricular vigente está subordinada à lógica do capital humano. Segundo os autores, o professor passa a ser concebido como um agente estratégico para os objetivos do mercado, tendo sua atuação moldada por critérios de desempenho e produtividade.

Nessa perspectiva, o perfil profissional do docente é ajustado à régua do mercado laboral, sendo avaliado por metas mensuráveis e resultados quantificáveis (SANDRI, GONÇALVES, DEITOS, 2024, p. 109). Afirmam que a formação docente tem sido orientada por uma concepção instrumental, na qual os saberes práticos e operacionais são priorizados em detrimento dos saberes teóricos e críticos. Essa valorização dos saberes práticos se alinha à lógica da eficiência e da gestão, promovendo uma reconfiguração da profissionalização docente em três dimensões principais: o professor executor, o professor gerencial e o professor socioemocional.

A figura do professor executor corresponde àquele que aplica metodologias e conteúdos predefinidos, tendo sua atividade intelectual desvalorizada. Já o professor gerencial assume a responsabilidade por estabelecer metas, avaliar seu próprio desempenho e o dos alunos, e apresentar resultados mensuráveis. Por fim, o professor socioemocional deve saber administrar o clima da sala de aula, lidar com as exigências emocionais do

contexto escolar e manter-se engajado mesmo diante de incertezas econômicas e sociais (SANDRI, GONÇALVES, DEITOS, 2024, p. 113-115).

Os autores apontam que essa concepção amplia a superexploração do trabalho docente, aproximando o trabalho educacional das lógicas do trabalho produtivo no capitalismo, mesmo não estando diretamente ligado à produção de riquezas. Essa estratégia revela-se como forma de controle e responsabilização do professor, naturalizando as exigências por desempenho e adaptabilidade diante de condições adversas (SANDRI, GONÇALVES, DEITOS, 2024, p. 110-112).

Conclui-se, segundo Sandri, Gonçalves e Deitos (2024, p.109-110), que a política de formação docente pautada pela BNC-Formação induz a uma concepção restrita de profissionalização, orientada pela produtividade, pela autogestão e pela adaptação emocional. Tal modelo desconsidera as dimensões políticas, éticas e coletivas da docência, esvaziando sua função social e comprometendo a construção de uma educação crítica e emancipadora.

Essas preocupações são percebidas pelos professores de História entrevistados nesta pesquisa. Suas vozes revelam angústias diante de uma formação desconectada de suas realidades. Assim, compreender o olhar desses profissionais é essencial para repensar a formação continuada como espaço de resistência e transformação no ensino de História.

Essa concepção crítica da formação fundamenta a análise das percepções dos professores entrevistados neste trabalho, cujas experiências revelam tanto os limites quanto as possibilidades dos processos formativos vivenciados no cotidiano da rede pública de Alagoinhas-BA.

OLHARES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

O presente capítulo trata da formação continuada a partir do olhar dos professores e professoras do Colégio Estadual Luiz Navarro do Brito (doravante identificado como CELNB). O CELNB apresenta uma realidade típica de escolas públicas baianas/brasileiras de médio porte, atendendo alunos do Ensino

Fundamental II e do Ensino Médio, com turmas diurnas e noturnas. A instituição dispõe de infraestrutura básica, incluindo laboratórios de informática e salas equipadas com recursos audiovisuais, embora ainda haja limitações quanto à oferta de formação continuada institucionalizada para docentes. A escola atende uma comunidade diversificada, com forte presença de alunos de origem afro-brasileira, sendo, portanto, um espaço privilegiado para reflexões sobre equidade, diversidade cultural, direitos humanos e inclusão.

Partimos da apresentação do perfil dos docentes entrevistados/as, buscando compreender suas trajetórias formativas e profissionais, as motivações para a escolha da docência e as experiências acumuladas ao longo dos anos, enfim percursos distintos, mas marcados por desafios semelhantes que refletem as condições gerais do magistério na Bahia/Brasil.

Como já informado anteriormente, entrevistamos sete (7) professores/as. Os docentes entrevistados constituem um grupo heterogêneo, composto por profissionais com formação inicial em História, Geografia e Filosofia. Também possuem pós-graduação em nível de especialização e mestrado, e formação em áreas tecnológicas ou de gestão educacional. Entre os sete docentes entrevistados, observa-se experiência média de 13 a 32 anos de serviço, com atuação em diferentes níveis de ensino, predominantemente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. As disciplinas lecionadas incluem História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes e disciplinas eletivas como Inclusão digital e Introdução à Informática.

Entre os docentes, há profissionais que atuam há mais de duas décadas, como o professor José Pedrosa, que relatou: “Já estou há vinte e cinco anos na rede pública, enfrentando mudanças de gestão, de currículo e de políticas, mas sigo acreditando que a História precisa ser ensinada com sentido para o aluno”. Além da formação inicial, todos entrevistados buscaram cursos de Especialização *Lato Sensu*, ainda que sem apoio institucional direto da escola.

O depoimento da professora Jocélia Novaes Gonçalves é representativo: “Fiz minha pós-graduação por conta própria, porque a escola nunca ofertou formação continuada diretamente. Sempre foi por iniciativa individual”. Essa fala confirma o diagnóstico de que, apesar do discurso oficial sobre a valorização da formação docente, as escolas nem sempre possuem estrutura ou políticas

próprias para garantir a continuidade formativa, o que é corroborado por Gatti (2009), ainda é fragmentada, descontínua e em muitos casos, desvinculada das necessidades concretas dos professores. Os docentes apontam que é quase inexistente a oferta por parte do CELNB de programas sistemáticos de formação continuada aos seus docentes.

Nesse contexto, os professores destacaram a necessidade de recorrer a outros meios para aprimorar sua formação. Com isso, a atualização profissional, uma responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), ou mesmo do município, em muitos casos, resulta do esforço individual dos próprios professores. A professora Jocélia Novaes Gonçalves relatou de maneira enfática: “fiz minha pós-graduação por conta própria, porque a escola nunca ofertou formação continuada diretamente”. A professora Regilda Ramos reforçou: “a secretaria até oferece alguns cursos, mas a escola em si nunca criou projetos de formação. A gente acaba buscando por fora, pagando ou aproveitando o que aparece”. A individualização da responsabilidade evidencia uma precarização das políticas educacionais, uma vez que a atualização profissional passa a depender das condições pessoais de tempo e recursos financeiros de cada docente.

O professor José Pedrosa sintetizou essa questão em sua entrevista: “nunca vi a escola organizar nada para a gente estudar junto ou refletir sobre a prática. Quando aparece curso, é fora, e quem pode vai”. Alguns docentes mencionaram que essas oportunidades ocorrem de forma esporádica, muitas vezes apenas uma vez ao ano, sem calendário fixo, o que dificulta a participação regular. Como relatou a professora Jocélia Novaes Gonçalves “Quando aparece algo, geralmente uma vez por ano, a Secretaria oferece, mas nem sempre conseguimos participar”.

Professores como Jocélia Novaes Gonçalves e José Pedrosa relataram que a dedicação exclusiva seria ideal para permitir participação plena em cursos de formação continuada, mas a necessidade de complementação salarial leva muitos docentes a atuarem em múltiplas instituições. A precarização do trabalho docente, com jornadas de até 60 horas semanais, compromete o tempo

disponível para planejamento, atualização e reflexão sobre práticas pedagógicas, impactando diretamente a qualidade do ensino.

Portanto, podemos perceber no CELNB, que a ausência de programas e projetos de formação continuada no âmbito escolar contribui para o isolamento profissional dos docentes e limita as possibilidades de reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, ainda que muitos professores tenham buscado cursos de especialização, capacitações promovidas pela SEC-BA.

A autonomia do professor também debatida pelos professores/as como um dos principais desafios do trabalho docente no CELNB. Muitos professores relataram que, embora tenham liberdade relativa para organizar suas aulas, essa autonomia é frequentemente limitada pelas diretrizes da BNCC, pelas cobranças em relação ao cumprimento de conteúdos e pelas avaliações externas.

A professora Regilda Ramos, por exemplo, destacou: “A gente até tem espaço para escolher métodos, mas o currículo já vem muito engessado”. No cotidiano escolar, a autonomia aparece como uma negociação constante entre a criatividade docente e as normatividades impostas. O professor José Pedrosa exemplifica essa tensão ao afirmar: “Muitas vezes eu queria aprofundar em determinados temas da História local, mas tenho que correr com o conteúdo para dar conta da carga horária”.

No contexto do ensino de História, os docentes destacaram desafios específicos, como a inclusão de conteúdos sobre história africana e indígena, religiosidade, gênero e protagonismo negro e feminino. A professora Regilda Ramos enfatizou a necessidade de formação continuada direcionada a disciplina História, fazendo referências a algumas experiências de sala de aula, como o ensino de História dos Ancestrais e Cultura Afro-brasileira, ressaltando que a tecnologia, por si só, não substitui a atenção às dimensões emocionais e socioambientais dos alunos, a necessidade de constante atualização para lidar com as demandas da BNCC. A discussão sobre a padronização da formação e a BNCC evidencia tensões entre currículos uniformizados e a necessidade de adaptação às realidades locais, mostrando a importância do olhar crítico e reflexivo do professor em sala de aula.

Vejamos detalhadamente o perfil dos professores do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito:

A professora Marleide Lima de Brito Souza, é natural e residente de Alagoinhas. Sua formação inicial foi no magistério, e em 1997 ingressou na licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Sua trajetória profissional inclui experiências em diferentes localidades, como Salvador, onde trabalhou em escolas como Plataforma e Castro Alves, além de escolas da zona rural, a exemplo de Riacho da Guia. Atuou como gestora escolar em períodos anteriores e lecionou História e outras disciplinas na mesma escola por 16 anos. Atualmente, ocupa o cargo de vice-diretora, função que exerce há cinco meses. Sua formação acadêmica é marcada pela busca constante de qualificação: é licenciada em História pela UNEB, pós-graduada em História Política, Ensino de História e Geografia, Metodologia de Educação Profissional e Mestre em Crítica Cultural. Sua trajetória evidencia um compromisso com a formação continuada, tanto para o aprimoramento profissional quanto para a ampliação do olhar crítico sobre a prática docente.

A professora Carla Virgínia Lima Rabelo, é natural de Salvador, mas reside em Alagoinhas há cerca de 35 anos. Coursou o ensino fundamental em escola pública e formou-se no magistério pela Senec. Licenciou-se em História pela UNEB, ingressando na universidade em 1994. Embora tenha iniciado um mestrado, não conseguiu concluí-lo devido à dificuldade em conciliar a carga de trabalho com a formação acadêmica. Sua carreira começou como funcionária de creche após concluir o magistério, e em 1994 ingressou como professora na prefeitura de Alagoinhas, atuando por mais de 20 anos no Colégio Municipal de Alagoinhas (CMA). Em 2003, foi aprovada em concurso para professora do Estado, onde continua trabalhando.

Aposentou-se da prefeitura aos 44 anos, após 25 anos de serviço, mas manteve a carga horária de 40 horas no Estado. A escolha pela licenciatura em História foi influenciada mais pela possibilidade de estudar à noite, conciliando trabalho e estudo, do que por vocação inicial. Sua mãe teve papel importante na decisão, acreditando que a carreira docente garantiria estabilidade. Apesar de não ter escolhido a profissão por vontade própria no início, desenvolveu gosto pelo magistério e afirma não se sentir frustrada pela decisão imposta, revelando um processo de identificação progressiva com a docência.

A professora Regilda dos Santos Ramos, também é natural de Alagoinhas e reside atualmente no bairro de Alagoinhas Velha. Estudou no Colégio Senec,

instituição que oferecia bolsas para filhos de ferroviários, e formou-se no magistério para atuar como alfabetizadora. Trabalhou por oito anos com turmas de alfabetização, atendendo, principalmente, comunidades carentes. Posteriormente, graduou-se em História na UNEB, motivada por seu interesse na História Medieval. Após a graduação, prestou concurso estadual e iniciou sua atuação como professora licenciada em História, lecionando para turmas do Ensino Fundamental II em escolas urbanas e rurais. Percebendo a necessidade de continuar se qualificando, especializou-se para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), participando de formações oferecidas tanto pelo município quanto pelo Estado. Sua trajetória demonstra uma forte identificação com as questões sociais e com o compromisso de atender populações historicamente excluídas.

A professora Jocélia Novaes Gonçalves é natural de Araçás, mas reside em Alagoinhas. Realizou sua formação inicial na zona rural de Araçás, frequentando escola multisseriada na infância. Fez o ensino fundamental no Centro Integrado Luiz Navarro de Brito, em Alagoinhas, e concluiu o magistério no Colégio de Alagoinhas, à época uma escola particular. Gradou-se em História pela UNEB, em 2000, e possui pós-graduação em História Política e Gestão Escolar, ambas na UNEB, além do mestrado em Crítica Cultural.

Desde a infância demonstrava vocação para o magistério, brincando de ensinar irmãos e primos, o que indica uma identificação precoce com a docência. Antes de ingressar na educação pública, trabalhou no comércio, chegando a gerenciar uma loja. Sua carreira docente iniciou-se após aprovação em concurso estadual, assumindo primeiramente um cargo em Simões Filho, na região metropolitana de Salvador. Posteriormente, retornou a Alagoinhas, onde construiu uma sólida trajetória profissional, lecionando diversas disciplinas da área de Humanas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, algo que exigiu flexibilidade devido à distribuição de cargas horárias. Atualmente, é gestora do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito, onde trabalha há 17 anos.

O professor José Pedrosa Anunciação de Matos, natural de Caldas de Cipó, iniciou sua educação básica no município, cursando escolas públicas como Afriso Vieira Lima e Branca de Neve. Apenas o ensino infantil foi realizado em escola particular, sendo toda a trajetória escolar posterior na rede pública. Em 1993, graduou-se em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB),

motivado pela facilidade de acesso ao curso em Alagoinhas e pela compatibilidade com seu trabalho, já que as aulas eram à noite. Apesar de inicialmente não ter escolhido a licenciatura por vocação, desenvolveu apreço pela formação, destacando a qualidade dos professores e das discussões promovidas na universidade. Além da graduação em História, formou-se em Ciências Contábeis pela Faculdade Santíssimo Sacramento e realizou uma especialização em Economia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), evidenciando um interesse em diversificar seus conhecimentos acadêmicos e profissionais.

O professor Nielson dos Santos Bispo é natural de Água Fria-BA, e reside em Alagoinhas, no Largo da Independência. Realizou toda sua educação básica em escolas públicas, concluindo o ensino médio no Colégio Estadual Polivalente. Optou pelo curso científico, em vez do magistério, e ingressou na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 1996, no curso de História, no período noturno, concluindo-o em 2001. Sua escolha foi influenciada por uma irmã que também estudava História, cujo envolvimento acadêmico despertou seu interesse.

Trabalhou como auxiliar administrativo em um escritório de contabilidade durante a graduação e, em 2000, foi aprovado em segundo lugar em um concurso público estadual, iniciando sua carreira como professor. Segundo suas próprias palavras, ele não escolheu conscientemente a docência, mas foi “escolhido” pela profissão, enxergando o magistério como uma oportunidade para estabilidade e realização pessoal dentro do contexto social e econômico da época.

Por fim, o professor Itajahy Silva Dias, nascido e residente em Alagoinhas, no bairro Jardim Petrolar, apresenta uma das trajetórias mais longas e diversificadas entre os entrevistados. Licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Filosofia pela Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), possui duas pós-graduações: Metodologia do Ensino Superior, realizada em Salvador, e Metodologia de Filosofia e Sociologia no Ensino Superior (em andamento). Começou sua carreira em escolas multisseriadas, atendendo turmas do pré-escolar ao ensino fundamental em áreas rurais. Lecionou na rede municipal por 33 a 34 anos, principalmente em Língua Portuguesa, e há mais de 20 anos atua na rede estadual, lecionando Filosofia e Sociologia no ensino médio. Passou por várias

escolas, como Riacho da Guia e Inhambupe, até se estabelecer, há mais de 10 anos, no Colégio Estadual Navarro de Brito. Ao longo de sua trajetória, lecionou uma ampla variedade de disciplinas, incluindo Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática e Didática, além de ter exercido o cargo de vice-diretor em escola estadual no distrito de Riacho da Guia.

Desde o início da carreira o professor Itajahy Silva Dias, participou de programas de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação de Alagoinhas, e demonstra um forte compromisso com a atualização profissional, buscando ativamente novas capacitações e defendendo a importância da formação inicial e continuada como ferramentas essenciais para o aprimoramento docente.

As entrevistas realizadas com sete professores da rede pública de Alagoinhas revelaram um panorama atual e desafiador sobre a formação continuada associada a formação inicial. As trajetórias individuais, embora distintas em alguns aspectos, convergem em pontos centrais da formação e trabalho docente, no que dizem respeito às condições de trabalho, à relevância das formações oferecidas e às limitações impostas pela realidade socioeconômica.

Ao longo das entrevistas, os professores relataram suas experiências com os programas de formação continuada oferecidos pelo Estado e pelo município. A maior parte das críticas apontadas se refere à desconexão entre os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada e a realidade do dia a dia escolar, especialmente em escolas públicas.

Quando interrogada se sente que a formação continuada atende as demandas específicas da realidade da escola onde atua, a professora Carla Virgínea Rabelo respondeu:

“Não, não acredito, não atende as demandas não, quando tem essa formação continuada não atende, e como eu já falei no início, não existe essa formação, então não tem como avaliar, e quando tem a gente que é por si só, a gente estuda por si só, mas o Estado oferece curso, são cursos, como eu falei, cursos que não condiz com a nossa prática, quando eu falo assim, com o nosso tempo disponível, muito complicado mesmo”.(Relato da professora Carla Virgínia Lima Rabelo)

Esse relato evidencia uma crítica recorrente às políticas de formação continuada: a distância entre os cursos oferecidos e a realidade dos professores.

A fala da professora Carla Virgínea Rabelo reforça o que Gatti (2009) afirma ao analisar a formação continuada, argumentando que os programas são pensados de forma burocrática, como uma obrigação formal, sem articulação com as demandas do cotidiano docente. Além disso, ao relatar que “*a gente estuda por si só*”, a professora revela um movimento individual da busca por uma formação, o que deveria ser responsabilidade do Estado.

Fui fazer essa pós e, depois, eu comecei a especializar em ser professora de educação de jovens e adultos. Por que eu comecei a especializar? Porque eu tive a necessidade de migrar para trabalhar à noite e no colégio onde eu lecionava, que como eu falei, que era na zona rural, o público-alvo da noite era alunos com mais idades e inseridos na EJA. Nesse tempo, a formação para professores para trabalhar na EJA era somente pelo município, então, o município de Alagoinhas oferecia formação para que professores pudessem trabalhar com alunos de EJA, o Estado não. Cinco anos depois, o Estado percebe essa necessidade da volta desses alunos com mais idades, querem retornar para a sala de aula, então, o governo do Estado coloca formação continuada para professores que querem trabalhar na rede pública do Estado para trabalhar com professores de EJA. Essa formação continuada, no começo, foi só assinatura de papel, a gente assinava o papel porque vinha a verba e essa verba precisava ser destinada a esse curso. Só que o tempo abre de ver, então, nós líamos sobre, mas não tinha discussão. Com o passar do tempo, perceberam-se que não tinha como retirar mais a EJA das escolas, era uma realidade que veio para ficar. Então, a nossa formação continuada era feita em outras cidades, junto, dividiu as escolas por núcleo. Pessoas que lecionavam no interior ficavam agrupadas em uma cidade, enquanto pessoas próximas da capital iam para lá, mas um sempre estava interligado com o outro. E os tutores eram presenciais, onde a nossa maior parte era falas. A gente trocava experiências de que forma nós trabalhávamos no nosso município e ouviam de professores e como eles trabalhavam no município deles. Então, “a troca de informações, a troca de experiência nesses cursos de formação era muito proveitosa. (Relato da professora Regilda Ramos)

Nesse relato, observa-se uma evolução na qualidade dos cursos de formação continuada ofertadas. Inicialmente, a formação continuada aparece como um processo meramente formal e burocrático, evidenciando a lógica tecnicista denunciada por Day (2001, p. 65), que critica políticas de formação baseadas em imperativos administrativos, e não nas necessidades reais dos professores. Entretanto, a professora Regilda Santos Ramos relata que a formação passou a incorporar a troca de experiências entre os docentes, valorizando os saberes da prática.

Essa perspectiva dialoga com o que defende Franco (2014, p.19), ao ressaltar que a formação continuada precisa promover espaços de reflexão coletiva e diálogo entre pares, pois é no compartilhamento das experiências que o professor ressignifica sua prática. Para o ensino de História, essa troca é ainda mais relevante, já que, como lembra Selva Guimarães (2012), o professor precisa constantemente discutir metodologias e conteúdo que atendam às especificidades culturais e sociais de cada comunidade escolar.

Não, na verdade, não. Infelizmente, assim, o que existia antes, né? Governo do Estado era certificação para dar algumas noções com relação para mais voltas à tecnologia, mas não em si a questão do ensino de História e que é uma precariedade nesse sentido aí, né? Sim. Principalmente nós que fomos formados antes da Lei de 2003 e 2001, né? Onde tem a Lei 10.000 e a Lei 11.000. Um que fala sobre o afro e outro sobre o indígena. A gente não teve essa percepção, entendeu? Sim. E também o Estado fala da aplicação da lei, mas, no entanto, não deu os instrumentos para que esse professor fosse amparado nesse sentido, né? A priori para poder desenvolver essa exigência legal, né? Sim, sim. Inclusive, assim, quando eu fiz mestrado, o que veio me chamar a atenção foi justamente isso, a precariedade dessa temática antirracista na escola. (Relato da professora e vice-diretora Marleide Brito).

O depoimento da professora reforça a crítica quanto à ausência de formação específica para o ensino de História, especialmente no que se refere às exigências legais, como a Lei 10.639/2003 (História e Cultura Afro-Brasileira) e a Lei 11.645/2008 (História e Cultura Indígena). Bittencourt (2009, p.102) alerta que a formação do professor de História deve contemplar metodologias e conteúdo que permitam trabalhar essas temáticas de maneira crítica e contextualizada, o que não ocorre quando a formação se restringe a cursos gerais ou apenas voltados para tecnologias. Além disso, a fala de Marleide dialoga com Selva Guimarães (2012) ao evidenciar que, sem formação adequada, o professor corre o risco de reproduzir uma prática tradicional, distante do compromisso social da História como instrumento de conscientização e transformação.

Podemos observar que a formação continuada para os professores é compreendida, como algo necessário, mas frequentemente insuficiente para promover uma mudança significativa na prática pedagógica. As críticas são pontuadas pela ideia de que os programas de formação, muitas vezes, não são

suficientemente contextualizados, não atendem às necessidades específicas dos docentes e não incentivam a prática reflexiva.

A maioria dos professores entrevistados reconhece a importância da formação continuada para o aprimoramento profissional, mas destacam que o modelo de formação existente, na maioria das vezes, não se articula adequadamente com as necessidades da escola e das especificidades de seus alunos. Os professores mencionaram que a formação muitas vezes carece de um enfoque prático, sendo centrado em teoria distante do cotidiano escolar, o que dificulta seu desenvolvimento no dia a dia da sala de aula.

Dos sete professores entrevistados, seis iniciaram a vida escolar na rede pública, com exceção de um docente, que lecionou no ensino infantil em escolas particulares. Essa vivência reforça a percepção de que os docentes carregam uma experiência muito próxima da realidade de seus alunos. A escolha do curso de graduação, em muitos casos, não foi resultado de um desejo vocacional, a mãe ou o pai incentivou, na escolha da profissão, além de circunstâncias externas, como a falta de opções no município.

Um dos professores relatou ter ingressado no curso de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), simplesmente porque era a única opção disponível à noite, já que trabalhava durante o dia. Ainda assim, valorizou a formação recebida, destacando a qualidade dos debates e seminários que contribuíram para uma base crítica sólida – aspecto também ressaltado por outros docentes, que elogiaram a UNEB pelo rigor acadêmico e pela preocupação com discussões teóricas.

Entre os professores entrevistados, alguns possuem outras graduações e especializações fora da área da Educação, como Contabilidade e Economia, evidenciando que muitos professores da rede pública buscam formação adicional tanto por interesse acadêmico quanto por necessidade financeira. A motivação econômica, aliás, foi um tema recorrente em praticamente todos os depoimentos. Um professor relatou ter participado de cursos de formação continuada principalmente para obter os adicionais salariais, afirmando de forma direta que “sempre a remuneração foi a motivação”. Ele chegou a concluir três cursos, acumulando 30% de acréscimo no salário, mas não continuou por falta de tempo, já que trabalhava 60 horas semanais, divididas entre escola pública e empresas privadas.

Sempre, sempre a remuneração. Eu fiz três, além da especialização que eu fiz fora. Fiz antes de entrar no colégio, antes de ser professor. Só que isso serviu para melhorar a minha graduação, melhorar a minha remuneração. Minha pós-graduação em Economia, [...], serviu como para aumentar meu grau e aumentar meu salário também. Fora a pós-graduação que eu fiz fora a formação continuada, eu fiz três cursos. Então hoje eu tenho 30% sobre o salário (Relato do professor José Pedrosa)

Esse relato reforça uma crítica recorrente às políticas de formação continuada, já destacada por Gatti (2009, p.82), que alerta para o risco de a formação se tornar um ato meramente burocrático ou instrumental, voltado mais ao cumprimento de exigências legais e benefícios financeiros do que à transformação efetiva da prática pedagógica. Sua fala corrobora também a análise de Day (2001, p. 65), ao afirmar que muitas políticas de desenvolvimento profissional são estruturadas com base em imperativos econômicos e administrativos, desconsiderando as reais necessidades formativas dos professores.

A busca pela formação exclusivamente por motivos salariais, como relatados pelo professor José Pedrosa, pode esvaziar o sentido pedagógico da formação continuada e comprometer seu potencial emancipador. Mas, é preciso entender também a importância dos adicionais e incentivos salariais como parte do plano de carreira e valorização dos professores e profissionais da educação. Para Franco (2014, p.19-20), a formação deve estar integrada às demandas do trabalho pedagógico e possibilitar que o professor ressignifique sua prática, ampliando sua compreensão sobre o ato de ensinar. Quando esse objetivo não é alcançado, a formação perde seu caráter reflexivo e se afasta de sua função social transformadora, como defendem Selva Guimarães (2012) e Bittencourt (2009, p. 109) para o ensino de História.

Apesar disso, a maioria dos professores entrevistados reconheceu que os cursos realizados foram importantes para a prática pedagógica, sobretudo aqueles que abordaram o uso de tecnologias. Durante a pandemia, por exemplo, vários professores relataram que os cursos de tecnologia foram fundamentais para a adaptação às aulas remotas, permitindo o uso de ferramentas como Google Planilhas, vídeos e apresentações digitais. Um deles destacou que, sem esses cursos, “poucos professores teriam tido sucesso”, pois a escola passou a

exigir domínio das ferramentas digitais para manter as aulas ativas. Os demais professores reforçaram que, mesmo após o retorno presencial, as tecnologias continuaram sendo utilizadas, principalmente após a instalação de TVs nas salas, o que possibilitou aulas mais dinâmicas, pontuando que os cursos oferecidos pelo Estado nem sempre contemplam as demandas específicas dos professores. Um docente sugeriu que a Secretaria de Educação deveria realizar consultas prévias, como enquetes, para identificar quais áreas formativas seriam mais necessárias.

Um aspecto interessante, destacado pelos professores de História, foi a importância dos cursos voltados para a história e cultura afro-brasileira. Apenas um professor relatou ter participado de um curso sobre a História dos Povos Africanos e reconheceu que essa formação contribuiu para tornar as aulas mais significativas, sobretudo em escolas com grande número de alunos negros. Ele afirmou que os estudantes demonstravam maior interesse quando o conteúdo histórico dialogava com sua própria identidade cultural, algo que Fonseca (2009, p. 25) considera essencial no ensino de História, que deve promover uma visão crítica e inclusiva, valorizando a diversidade cultural e a formação cidadã.

Por outro lado, a crítica à falta de tempo para participar adequadamente dos cursos foi unânime entre os entrevistados. Muitos relataram que a sobrecarga de trabalho, com jornadas de até 60 horas semanais, os obriga a realizar os cursos à noite, após longas horas de trabalho, ou nos fins de semana, o que prejudica a aprendizagem. Um professor foi enfático ao afirmar que “o corpo não suporta”, defendendo que os cursos deveriam ocorrer durante o horário de trabalho, com liberação temporária das aulas, para garantir maior dedicação, e reflexão sobre sua prática.

Nesse contexto, sobressai o depoimento do professor de Filosofia⁴, que apresenta uma visão mais crítica sobre os cursos de formação inicial e continuada, enfatizando mais o aspecto intelectual da formação do que o financeiro. Ele destacou que a formação inicial, especialmente o curso de

⁴A inclusão de um professor de Filosofia Itajahy Silva Dias na pesquisa justifica-se pelo fato de que, embora não atue especificamente como docente de História, sua experiência possibilita um olhar crítico e reflexivo sobre os processos formativos. A Filosofia, por sua natureza, contribui para a análise dos fundamentos éticos, políticos e pedagógicos da formação continuada, permitindo enriquecer a discussão com perspectivas complementares ao ensino de História. E, mais importante, o professor a tomar conhecimento da pesquisa, manifestou o desejo de participar.

magistério, foi essencial para sua compreensão da didática e da dinâmica da sala de aula, e demonstrou forte interesse por um aprofundamento acadêmico, afirmando que pretende cursar um mestrado em Filosofia.

Também foi crítico quanto a forma como a formação continuada é organizada, apontando que os cursos são esporádicos, descontextualizados e, muitas vezes, não contemplam todas as disciplinas. Para ele, a formação continuada deveria ser constante e abranger todas as áreas do conhecimento, sempre considerando as necessidades dos professores.

[...] Bom, a princípio, eu achei fundamental o que eu fiz que foi a formação do magistério. Esse princípio de magistério, desse curso, ele dá uma base para que o professor possa entender o que é uma sala de aula, a dinâmica de uma sala, a didática, como lidar com o aluno, com o conteúdo, a maneira como se comportar enquanto profissional. (Relato do professor Itajahy Silva Dias)

Nesse sentido, a formação continuada foi entendida, por muitos, como algo necessário, mas frequentemente insuficiente para promover uma mudança significativa na prática pedagógica. As críticas são pontuadas pela ideia de que os programas de formação, muitas vezes, não são suficientemente contextualizados, não atendem às necessidades específicas dos docentes e não incentivam a prática reflexiva.

A maioria dos professores entrevistados reconhece a importância da formação continuada para o aprimoramento profissional, mas destacam que o modelo de formação existente, na maioria das vezes, não se articula adequadamente com as necessidades da escola e das especificidades de seus alunos. Os professores mencionaram que a formação muitas vezes carece de um enfoque prático, sendo centrado em teoria distante do cotidiano escolar, o que dificulta sua aplicação no dia a dia da sala de aula.

Por fim, os desafios relacionados ao uso de tecnologias também foram mencionados pelos sete professores entrevistados. Embora reconheçam a importância das ferramentas digitais, alguns professores relataram dificuldades em manter os alunos engajados, já que muitos utilizam o celular para lazer, como jogos e redes sociais, durante as aulas. Esse problema reforça a necessidade de se repensar a integração das tecnologias ao currículo, como defende Fonseca

(2009, p.175-176), para que elas sejam usadas como ferramentas pedagógicas e não apenas como recursos dispersivos.

Eu fiz um curso para ensinar projeto de vida, eu percebi que naquele curso virtual, eu peguei muita coisa, muita informação, me ajudou muito na minha prática, porém quando você chega na prática, tem coisas que estão lá, na formação, no curso, que a nossa prática não dá para você aplicar, é como se quem criasse as teorias, não conhecesse o chão da escola, a realidade, entendeu? (...). Não, não acredito, não atende as demandas não”. (Professora de História Carla Virgínia Lima Rabelo Lima Rabelo).”

[...] E a preocupação hoje pelo Centro de Governo, é para que a formação continuada, mas para o professor utilizar as tecnologias. Ele está preocupado que o professor utilize. É muito bom, mas é como eu falei. Tecnologia sem a parte humana, sem olhar o humano, sem olhar o emocional, não adianta. Não adianta porque os alunos, tanto de região como da educação básica, eles trazem uma carta, um histórico de vida, que eles precisam botar para fora. Eles precisam ouvir. Eu preciso saber do meu aluno, de qual comunidade ele vem, e como ele vem, como é que está a autoestima dele. “Para daí eu parti para trabalhar conteúdos que vão ajudar ele a superar, para ele se ver como representante da própria história”. (Relato da Professora de História Regilda dos Santos Ramos).

Os professores também ofereceram contribuições importantes sobre como os programas poderiam ser aprimorados, espaços colaborativos: A criação de espaços de troca entre professores, onde possam compartilhar experiências e discutir soluções conjuntas, foi amplamente sugerida.

[...] Mas eu vejo que um professor da mesma área, que ele estar lá em Canudos, e que ele conseguiu falar sobre uma experiência dele em sala de aula, sem recurso tecnológico nenhum. E aquela aula surtiu efeito e o único wi-fi que ele tinha era o pesinho de mandacaru, que, na verdade... Aí eu me pergunto, será somente encher o professor de tecnologia é a parte principal, ou a troca de experiência? Ouvir, parar para ouvir? Eu já percebi o tipo ultimamente, que nós não estamos sendo ouvidos e nem paramos para ouvir a experiência do colega. Eu não estou falando que ficam na mesma escola. Estou falando da experiência do colega de outra cidade, de outras realidades diferentes. (Relato da Professora de História Regilda dos Santos Ramos)

[...] A questão de uma sala, com oficinas, um acervo de história”. (Relato da Professora de História Carla Virgínia Lima Rabelo).

A professora de História Carla Virgínia Lima Rabelo destacou a relevância de se criar “uma sala, com oficinas, um acervo de História”, como forma de potencializar o ensino e tornar as práticas pedagógicas mais significativas. Para ela, a formação continuada deve ir além de encontros teóricos e oferecer condições concretas de aplicação em sala de aula, com materiais e espaços adequados ao desenvolvimento de atividades práticas.

De modo geral, os professores entrevistados defenderam que os cursos de formação continuada sejam planejados a partir de um diagnóstico prévio das necessidades do corpo docente, considerando as demandas reais do contexto escolar e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Essa perspectiva reforça a importância de que as formações partam de uma escuta ativa dos professores, contemplando sugestões, carências estruturais e especificidades de cada disciplina, de modo a garantir maior aplicabilidade e efetividade nos processos formativos.

“Era necessário pedir a opinião do professor para saber o que ele realmente precisa para melhorar a sua prática” (...) “Fazer uma enquete para saber das áreas de formação, qual dessas você gostaria de fazer a formação continuada”. (Professor de Filosofia Itajahy Silva Dias)

[...] Seria esses próprios pensantes, pensadores da educação, na perspectiva da formação continuada, vir para a escola e ver o que realmente se necessita para, a partir daí, ver o que seria de melhor viabilidade para aquela comunidade. Eu creio que se tivesse esse olhar, essa vivência, se melhoraria muito. (Relato da Professora de História é Marleide Lima de Brito Souza).

Apesar das críticas, os professores reconhecem a importância da formação continuada como um instrumento essencial para o aprimoramento profissional e a melhoria do ensino. Eles destacaram que a formação continuada quando bem estruturadas, podem proporcionar ferramentas úteis para lidar com desafios da sala de aula e ampliar repertórios metodológicos.

Os posicionamentos dos professores entrevistados reforçam a necessidade de repensar os modelos de formação continuada. O professor Nielson Bispo, por exemplo, enfatizou que

[...] eu busquei colocar na prática, dentro da medida possível. Porque não adianta eu chegar e beber de conhecimento e ficar

só para mim. Eu acho que o interesse do meu professor é socializar esse conhecimento que ele teve previamente e trazer para o debate na sala de aula e procurar rever a sua prática, a sua didática, obviamente para melhorar enquanto profissional.
(Relato do professor Nielson Bispo)

Os demais professores também ressaltaram essa necessidade de articulação. A professora Carla Virgínia Lima Rabelo, por exemplo, destacou que um espaço adequado, como “*uma sala, com oficinas, um acervo de História*”, contribuiria para tornar os processos de ensino mais dinâmicos e contextualizados. Ela defendeu, assim como outros seis entrevistados, que os cursos de formação continuada devem ser planejados a partir de um diagnóstico prévio das necessidades docentes, contemplando as especificidades do contexto escolar e as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Para a professora, é fundamental que haja um espaço de diálogo e escuta ativa dos professores antes da elaboração dos cursos, o que garantiria maior aplicabilidade prática dos conteúdos e, conseqüentemente, melhoria das práticas pedagógicas.

Na mesma direção, as professoras Marleide Lima de Brito Souza e Jocélia Novaes Gonçalves, ambas com cargos de gestão escolar, reforçaram que a formação continuada deveria contemplar a realidade concreta das escolas e não apenas conteúdos prescritos de forma generalizada. Para as professoras, um dos maiores desafios é a falta de tempo e de condições adequadas para a participação efetiva dos docentes em cursos longos e intensivos, o que gera desmotivação e reduz a qualidade do aprendizado adquirido. A professora Regilda dos Santos Ramos acrescenta que, embora a formação continuada seja essencial, muitas vezes o formato adotado pelos órgãos oficiais não dialoga com a realidade do professor, que enfrenta salas superlotadas, carga horária extensa e múltiplas funções.

O professor José Pedrosa reforça que, em sua experiência, os cursos que realmente contribuíram para a melhoria de sua prática foram aqueles que possibilitaram debates com especialistas e o acesso a novas perspectivas críticas, como no curso sobre História dos Povos Africanos. Ele observou que tais formações ampliam o repertório do professor e permitem levar para a sala de aula um conhecimento atualizado e mais significativo para os alunos,

sobretudo em escolas com forte presença de estudantes negros, onde as discussões sobre cultura afro-brasileira assumem papel relevante.

Por fim, o professor Itajahy Silva Dias, com mais de três décadas de experiência, apontou a necessidade urgente de maior valorização institucional da formação continuada. Para ele, a falta de planejamento adequado dos cursos e a ausência de consulta prévia aos docentes comprometem a eficácia das formações oferecidas. Ele destacou ainda que o excesso de carga horária dos professores, muitos com 40 ou 60 horas semanais, inviabiliza a dedicação plena à formação, que acabam sendo realizadas apenas como estratégia para progressão salarial, e não como um processo formativo genuíno.

Assim, as falas dos sete professores entrevistados revelam uma preocupação comum: a formação continuada precisa ser repensada para atender às demandas reais do contexto escolar, respeitar o tempo de estudo e planejamento do docente e possibilitar, de fato, uma reflexão crítica e colaborativa sobre a prática pedagógica.

Apesar de avanços, a formação continuada na rede pública estadual dos professores que atuam em Alagoinhas, ainda enfrenta desafios significativos. Entre os pontos positivos, destaca-se a relevância de cursos voltados para tecnologias e temas relacionados à diversidade cultural, que contribuíram para aulas mais dinâmicas e inclusivas. Contudo, persistem problemas como a sobrecarga de trabalho, a falta de planejamento participativo dos cursos e o foco específico na progressão salarial, que limita o potencial reflexivo da formação, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que valorizem o professor como sujeito ativo, garantindo tempo, condições e espaços para o desenvolvimento de uma prática docente realmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a formação continuada, embora reconhecida pelos professores como essencial para o aprimoramento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino, apresenta limitações significativas em sua concepção e execução. As críticas apontadas pelos docentes reforçam a

percepção de que muitos programas mantêm um caráter tecnicista e pouco dialoga com as realidades das escolas públicas, o que os torna distantes do cotidiano da prática pedagógica.

As entrevistas revelaram, ainda, que os professores desejam uma formação mais contextualizada, que considere as especificidades sociais, culturais e estruturais de cada escola. As sugestões apontadas, como a criação de espaços colaborativos e a valorização da troca de experiências entre docentes, encontra respaldo em Canário (2013, p. 74), que defende a formação continuada como um espaço de construção coletiva, capaz de fortalecer o sentimento de pertencimento e de valorização profissional.

Outro aspecto importante levantado pelos entrevistados diz respeito ao tempo e às condições de participação nos cursos, afirmando que a formação deve respeitar as rotinas e os desafios enfrentados pelos professores, articulando teoria e prática. A necessidade de maior articulação entre teoria e prática foi constantemente ressaltada.

Diante disso, conclui-se que a formação continuada precisa ser reconfigurada, superando modelos padrões, uniformes e descontextualizados. Ela deve se constituir como um processo permanente, dinâmico e articulado às demandas reais dos professores, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e transformadoras. Valorizar a experiência docente, criar espaços de diálogo entre pares e garantir que os conteúdos das formações estejam vinculados às necessidades locais são caminhos apontados pelos professores e corroborados pela literatura analisada.

Por fim, a pesquisa reforça a importância de ouvir os professores, considerando suas experiências e sugestões na formulação de políticas públicas e programas de formação continuada. Os resultados aqui apresentados pretendem contribuir para o debate sobre a construção de propostas formativas mais eficazes e sensíveis às realidades das escolas públicas, sobretudo no contexto de Alagoinhas-BA. Estudos futuros poderão aprofundar a análise de como essas políticas se materializam na prática cotidiana, bem como investigar os impactos da formação continuada que já incorporam perspectivas mais colaborativas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CANÁRIO, Rui. **Formação e transformação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente.. In: IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF, 2009, Londrina. IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF, 2009. v. 1. p. 1-6.
- CRUZ, Jaqueline; MOURA, Luciana; BARBOSA, Andréia. BNC-Formação e BNCC: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor. **Revista Educação & Formação**, v. 9, n. 3, p. 1–22, 2024.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Reflexão e formação de professores: desafios da contemporaneidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 65–84.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes docentes e formação de professores: entre a instituição e a experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2014, Porto de Galinhas. Anais. Porto de Galinhas: ANPED, 2014. p. 36–42.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condição para reformas na educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 90–97, jan./abr. 2005.
- GATTI, Bernardete. Análise das políticas de formação continuada de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1397–1419, 2009.
- GUEDES, Jussara Cristina; COSTA, Regina Aparecida; LINS, Maria Carmem Silveira Barbosa. Formação continuada de professores: limites e possibilidades. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 30, p. 57–74, 2007.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: uma introdução à educação histórica**. 9. Ed. Campinas: Papyrus, 2012

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

PINA, Juliana; RODRIGUES, Eliana; MELO, Iolanda. Formação continuada e cotidiano escolar: possibilidades de ressignificação da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 155–168, jan./mar. 2020.

PINA, Maria Cristina Dantas; AGUIAR, Edinalva Padre; LIMA, Iracema Oliveira. Formação inicial e continuada de professores (as) de história: impactos na prática docente. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23054. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23054>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANDRI, Simone; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. BNC-formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 109–117, 2024.

SILVA, Lucas da; CARVALHO, Mariana; FREITAS, Jorge. **A BNC-formação e seus impactos na formação inicial docente**: tecnicismo e apagamento do papel político do professor. 2024.

XIMENES, Verônica; MELO Érika. Formação de professores, BNCC e BNC-Formação: uma análise crítica a partir da experiência da rede municipal de ensino de Goiânia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 40, p. 741–762, set./dez. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1534>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FONTES ORAIS

Entrevistas realizadas nos dias 06, 07 e 12 de novembro de 2024:

1. Carla Virgínia Lima
2. Itajahy Silva Dias
3. Jocélia Novaes Gonçalves
4. José Pedrosa Anunciação de Matos

5. Marleide Lima de Brito Souza
6. Nielson dos Santos Bispo
7. Regilda dos Santos Ramos