



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS CAMPUS
XVIII – EUNÁPOLIS LICENCIATURA EM HISTÓRIA

LORRANY OLIVEIRA FERNANDES

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE
HISTÓRIA:** Reflexões sobre a formação e experiência docente no Município de
Eunápolis (2009-2018)

**EUNÁPOLIS - BA
2023**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS CAMPUS
XVIII – EUNÁPOLIS LICENCIATURA EM HISTÓRIA

LORRANY OLIVEIRA FERNANDES

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE
HISTÓRIA:** Reflexões sobre a formação e experiência docente no Município de
Eunápolis (2009-2018)

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientadora: Profa. Lorena Michelle Silva dos Santos

EUNÁPOLIS - BA
2023

LORRANY OLIVEIRA FERNANDES

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE
HISTÓRIA:** Reflexões sobre a formação e experiência docente no Município de
Eunápolis (2009-2018)

Monografia apresentada ao Curso de História
da Universidade do Estado da Bahia – UNEB,
Campus XVIII, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em História.

Local, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora - Prof.^a Lorena Michelle Silva dos Santos
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII)

Prof.^a Mariane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII

Prof.^a Thais Vinhas Fernandez
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor Jesus, por ser minha âncora em meio a este período de graduação, me dando a paz necessária para poder superar os desafios e manter-se firme nessa etapa da minha vida pessoal e acadêmica, e a amada igreja de Eunápolis que não cessava de orar e ouvir meus anseios diante das adversidades.

Ao meu pai, Juvenal Cardoso Fernandes, que me não mediu esforços para me levar e buscar na universidade, mesmo após um dia cansativo de trabalho, muitas vezes eu percebia o quão cansado estava, mas sempre solicito a servir sua família, e me animando a permanecer na faculdade. Sua disponibilidade e comprometimento foram fundamentais para que eu pudesse me concentrar nos estudos, se hoje estou me graduando, devo ao senhor, meu pai.

A minha mãe, Eliene Oliveira Porto, que me aconselhou a cursar o ensino superior em nossa cidade, e com isso pude desfrutar da sua amizade todos estes anos, me ouvindo e dando o suporte necessário para que eu pudesse estudar e trabalhar, sou extremamente grata pelo seu serviço e amor para comigo.

Obrigada, Professora Lorena Michelle Silva dos Santos, minha orientadora, que sempre foi cordial e paciente comigo em todo esse período de graduação, desde o Estágio Supervisionado até essa fase final. Sempre demonstrou excelência e dedicação pelo ensino através de suas aulas ministradas. Você se tornou um exemplo de comprometimento na docência e como ser humano, gostaria de expressar minha profunda gratidão por proporcionar uma experiência acadêmica enriquecedora, sempre com o olhar atento a tudo aquilo que necessitava na monografia e por todo o suporte dado, creio que não poderia ser outra, pois além de todo o profissionalismo e dedicação pela educação, é alguém com quem pude contar e confiar.

A minha colega e amiga, Jaise Teles, que foi uma parceira nessa caminhada, realizamos inúmeras atividades juntas, você foi um alento e exemplo de estudante dedicada. Obrigada pelas conversas, desabafos e toda a ajuda na graduação.

Aos meus amigos que me apoiaram nesta longa jornada na faculdade, com eles pude desfrutar de um descanso. Sou grata pela compreensão e ânimo.

A esta Universidade, ao corpo docente, a todos funcionários, em especial aqueles que zelam para que o espaço físico seja agradável, obrigada pelas conversas fora da sala de aula.

O trabalho de vocês é a base para que essa instituição possa contribuir com o ensino superior na região da Costa do Descobrimento.

Aos meus queridos avós maternos, Ermezina e Moisés Porto, pela criação na minha infância, e em especial a minha avó, que mesmo sendo analfabeta, se esforçava para que eu pudesse estudar e ter o acompanhamento na escola, a sua leitura vêm de uma sabedoria de vida.

Aos professores/as que me concederam as entrevistas, que foram a base para que minha monografia pudesse ser escrita, meu muito obrigada.

A todos aqueles que participaram indiretamente nessa jornada de graduação. Nenhuma conquista é feita só por uma pessoa, e por isso sou grata por todos aqueles que passaram e passam pela minha vida e acrescenta algo, a vida é mais leve quando compartilhada.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar através das memórias e narrativas, a trajetória formativa e atuação profissional de professores/as de História no município de Eunápolis. Foram entrevistados oito professores/as que estão atuando no ensino de História, no Ensino Fundamental II. A condução metodológica da pesquisa foi pautada na fonte oral e escrita. Tendo como referenciais Maurice Halbwachs, Lucília Delgado, Verena Alberti. O cruzamento dessas fontes nos possibilitou compreender os processos formativos vivenciados por esses profissionais, e como suas experiências são importantes para sua prática na sala de aula. O ensino de História é fundamental, pois permite a compreensão da temporalidade, estimula o pensamento reflexivo, e promove a consciência histórica. Tendo como suporte os autores: Rusen (2001); Pimenta (2012); Cerri (2011); Bloch (2001). As narrativas, e o ato de lembrar suas histórias de vida são essenciais para a compreensão da constituição de um ser/fazer docente. Esse estudo teve como recorte temporal o período de 2009-2018, sua escolha é justificada por delimitar o período da formação em nível superior dos professores/as entrevistados/a.

Palavras-Chave: Ensino de História. Memória. Trajetória Formativa. Experiência

ABSTRACT

The present work aims to investigate, throughout memories and narratives, the educational journey and professional performance of History teachers in the city of Eunápolis. Eight professionals, which are working in the teaching of History in Intermediate school, were interviewed. The methodological conduct of the research was based on oral and writing interviews. Having as references Maurice Halbwachs, Lucilia Delgado, Verena Alberti. The crossing of these sources allowed us to understand the training processes experienced by these professionals and how their experiences are important for the practice in the classroom. The teaching of History is primal, as it allows the understanding of the temporary character, stimulates reflective thinking, and promotes historical awareness. Supported by the authors: Rusen (2001); Pimenta (2012); Cerri (2011); Bloch (2001). The narratives and the act of remembering their life stories are essential for understanding the constitution of being a teacher. This study was conducted in the time-frame of 2009-2018, its choice is justified by delimiting the period of higher-level training of the teachers interviewed.

Keywords: Teaching History. Memory. Formative trajectory. Experience.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
- AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História
- APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- FIES – Financiamento Estudantil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
- PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
- UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
- UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caminhos formativos de professores/as de História	13
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores de História que tiveram experiência com o magistério.....	20
Gráfico 2 – Ano de formação de licenciatura em História.....	20
Gráfico 3 – Formação continuada de professores/as entrevistados.....	55

INTRODUÇÃO

Sou oriunda de Escolas Municipais e Estaduais da cidade de Eunápolis - BA, especificamente no bairro Juca Rosa, um dos maiores e antigos bairros, onde pude vivenciar as histórias de um povo trabalhador, de crianças brincando na rua ao entardecer, dos trabalhos escolares feitos a mão, na folha de papel pautado, das idas a uma única biblioteca que atendia o bairro, com somente uma sala com computadores, onde podíamos fazer nossas pesquisas escolares. Já no ensino médio, estudei numa escola federal, e após findar todo meu ensino básico, fui em busca de cursar o ensino superior, entretanto, não tinha algo em específico em mente, até que, ao conversar com minha mãe sobre as minhas angústias, baseada em nossa condição financeira, ela me encorajou a estudar em nossa cidade e com o tempo, eu poderia buscar outros caminhos. Assim, com a presença da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), e diante da minha realidade e dos meus anseios internos, o que estava ao meu alcance era cursar a licenciatura, visto isso, as minhas opções eram cursar entre Letras e História, decidi pela docência em História, em seguida, adentrei no ensino superior, por meio do vestibular, iniciando minha jornada de formação acadêmica.

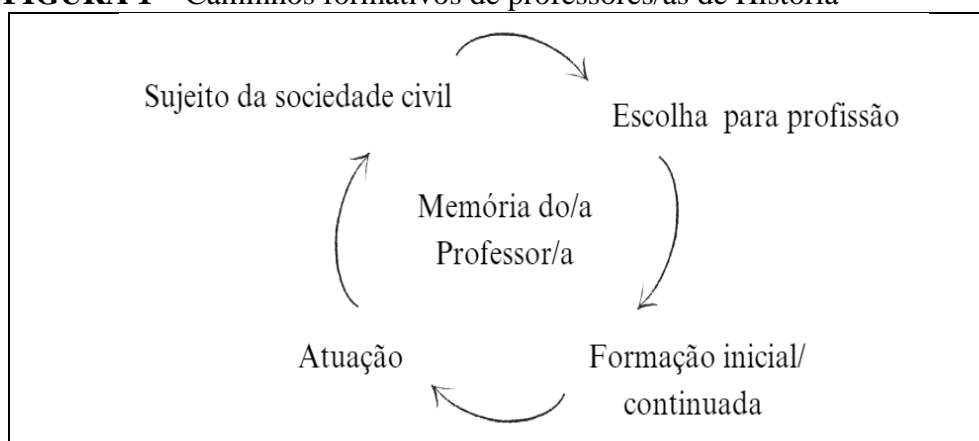
Nesse sentido, aponto nos fragmentos da minha memória, lembranças que dialogam com a temática da minha pesquisa, além do contato com ótimos professores/as no meu percurso como aluna da Educação Básica, pude vivenciar de forma inicial o contato com a sala de aula e o fazer docente, por meio do Estágio Supervisionado, nos programas do PIBID, e dos diversos aprendizados com outras disciplinas do curso de Licenciatura em História. Assim, todo esse conjunto de experiências, me auxiliaram a desenvolver a pesquisa sobre o processo formativo e as memórias de professores/as de História, que atuam no município de Eunápolis.

Refletir sobre a formação de professores, além de nos ajudar a entender o processo vivenciado, possibilita-nos, repensar as nuances que envolvem essa formação, as incertezas, os anseios, os conflitos etc. Vale ressaltar que, o processo educacional não se constitui apenas pelos professores, mas eles/elas têm uma grande responsabilidade diante do processo de ensino-aprendizagem.

É nesse sentido que este trabalho é constituído, a partir das vivências e experiências dos/as professores/as de História do município de Eunápolis, tendo como destaque seu processo formativo. De acordo com Lucília Delgado, a memória, como forma de conhecimento e como experiência, é um caminho possível para que os sujeitos

percorram os tempos da sua vida. (2010, p 38). Nesse sentido, é importante compreender os diferentes contextos que se fizeram determinantes no decorrer desse processo do tornar-se professores/as de História, e o entrecruzamento das memórias e narrativas é um dos caminhos, e bastante desafiante. Desafio porque nos provoca a olhar para esses sujeitos históricos, pensar sobre suas escolhas de vida, profissional, e como essas vivências vão compondo a identidade docente. A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito histórico situado. (Pimenta, 2012, p. 19). Para exemplificar esse processo de formação da identidade docente dos entrevistados, e constituição dos saberes que são desenvolvidos por eles/elas na sala de aula, a partir do ensino de História. Elaboramos um diagrama baseado nas narrativas e memórias desses/as professores/as:

FIGURA 1 – Caminhos formativos de professores/as de História



Fonte: produção própria, (2023).

Nas narrativas rememoradas dos professores/as observamos a circularidade de um sujeito da sociedade civil, as escolhas para uma profissão, a inserção na graduação, a formação inicial/contínua, e sua atuação em sala de aula e a constituição dos saberes que são produzidos diante desse processo. É importante destacar que, o ato de rememorar essa trajetória, é um processo no qual os professores/as vão refletindo sobre os caminhos percorridos, os conhecimentos adquiridos sobre ensino de História, além dos acertos, erros e o que pode melhorar. É significativo ter acessos às memórias para possibilitar que esses professores externem a partir da oralidade os seus saberes e fazeres, principalmente dentro do contexto atual de negacionismo.

Diante do diagrama acima, observamos as memórias que compõem esses/as professores/as, visto que, observamos o professor enquanto sujeito individual em que constitui uma memória e o professor, enquanto sujeito coletivo no âmbito do espaço

escolar e das vivências externas a ele. A partir disso, o autor Maurice Halbwachs (1990) compartilha que:

Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Nesse sentido, o professor não desenvolve seu trabalho de forma solitária, é por meio do compartilhamento de saberes e fazeres que, o exercício docente é desenvolvido, no diálogo com os colegas de profissão, com os alunos, e com todos os sujeitos que compõem o espaço escolar. Além das contribuições adquiridas ao longo da sua vida, no contexto externo aos muros da escola. Logo, é esse entrecruzamento de trajetórias que compõem os professores de História que fazem parte desse estudo.

Diante desse contexto, a autora Circe Bittencourt (2012), destaca a importância de se refletir sobre a formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, o professor é o autor desse contexto que direciona o aluno a inserção de novas ideias e novos caminhos. Pois “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” (2012, p. 57).

É importante registrar que a formação do professor/a de História é amplamente tematizada por diferentes pesquisadores¹ e por distintos objetos de investigação, o que não significa que essa seja uma temática esgotada. Nesse sentido, essa pesquisa contribui para refletir sobre o processo de formação dos/as professores/as de História, a partir de uma realidade local, a cidade de Eunápolis, localizada no interior da Bahia. Assim, por meio da escuta dos/as professores/as que atuam no ensino fundamental II, podemos compreender a importância da docência, e os desafios para exercer essa profissão na contemporaneidade.

Para produção dessa pesquisa, foram analisadas as narrativas de oito professores de História de Eunápolis, com o intuito de compreender as experiências na trajetória formativa desses profissionais. As experiências rememoradas pelos professores entrevistados trouxeram reflexões sobre o ensino de história e o entendimento que eles

¹Alguns autores/as que dialogam nas suas produções sobre a formação do/a professor/a de História e sua prática na sala de aula: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 2ª Edição, São Paulo: Scipione, 2009. RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: Os Fundamentos da Ciência Histórica. Editora UNB, 2001. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

têm sobre e como atuam nas diversas complexidades que são apresentados no contexto escolar. Segundo Thompson “a experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e o não cultural, uma metade dentro do ser social, a outra metade dentro da consciência social.” (1984, p. 314). Nesse sentido, refletir sobre os caminhos percorridos por esses professores/as de História, nos possibilita uma ampliação do nosso olhar sobre o ensino de História, a partir do diálogo com a história social, campo historiográfico presente na obra de Thompson.

Entendendo que, as memórias e narrativas dos professores/as apresentadas nesta pesquisa estão interligadas com o social, por meio das vivências e experiências desenvolvidas por esses profissionais para a elaboração das suas práticas na sala de aula, na busca por ampliação de conhecimento formativo, bem como, por meio dos confrontos e das resistências cotidianas para defender a importância da educação e do ensino de História, aspectos reveladores para identificar uma dinâmica social.

Assim, delimitamos o marco temporal a partir da formação dos professores no ano de 2009 e a última formação no ano de 2018. Este recorte temporal foi escolhido por ser um período que define a formação em nível superior professores/as entrevistados/as e por tocar nos marcos legais referentes a formação inicial e continuada. A exemplo da DCNs para formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, tendo como base o parecer 02/2015. Temos o Plano Municipal de Eunápolis que tem início em 2015 -2025, que apresenta nas Metas 15 e 16, uma necessidade de incentivo para formação inicial e continuada dos professores. De acordo com o documento, “percebe-se que ainda existe um quantitativo de professores no município que necessitam ser licenciados, para poder exercer sua função com uma melhor valorização” (PME, 2015, p. 42) O que demonstra que o período definido para desenvolvimento da pesquisa, estava sendo significativo o diálogo educacional e político, sobre os caminhos direcionado a formação dos/as professores/as.

Definimos alguns objetivos para pesquisa, são eles: investigar através das memórias e narrativas, a trajetória formativa e atuação profissional de professores/as de História no município de Eunápolis, que atuam no Ensino Fundamental II; a analisar a importância da formação continuada e sua contribuição para atuação profissional dos/as professores/as de História e refletir sobre a experiência adquirida na formação inicial e continuada, destacando sua contribuição para o ensino de História. A partir dos indicativos da pesquisa, surgiu a problemática norteadora: “De qual forma o ato de recordar trajetórias formativa dos/as professores/as de História atuantes no Município

de Eunápolis, proporciona a estes profissionais, reconhecerem os diversos saberes que contribuem para sua atuação no ensino de História?” Quem são esses/as professores/as? Essas questões foram sendo delineadas a partir da aproximação com as teorias e os relatos dos docentes.

A metodologia que norteou este trabalho foi a fonte oral, segundo a autora Verena Alberti (2005) “(...) a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo.” (2005, p.18). Diante da importância em destacar o protagonismo dos professores de história, a partir da escuta e reflexão das narrativas desses sujeitos que atuam diretamente com a educação básica do território de Eunápolis.

Foram entrevistados oito professores de História do Município de Eunápolis que atuam nas seguintes escolas: Escola Municipal Almerindo Alves dos Santos, Escola Municipal Anésia Guimarães, Escola Municipal Antônio Batista, Escola Municipal Paulo Freire, Escola Municipal Humberto de Campos e Escola Modelo Eunice Barbosa, dentre as 42 escolas municipais da cidade, vale ressaltar que, diante dos limites que um trabalho monográfico apresenta, só foi possível ter acesso a estes professores de História. Para fazer a reflexão, foi elaborada entrevista semiestruturadas com perguntas norteadora dentro de um diálogo aberto onde os professores puderam rememorar a sua formação acadêmica e como tem sido sua formação contínua, a entrevista foi gravada no *smarphone* para a transcrição e posteriormente foram analisadas e discutidas as narrativas desses sujeitos. Vale destacar que ao longo da escrita os nomes dos/as professores/as estão apresentados a partir das iniciais, utilizamos essa estratégia para evitar evidenciar seus nomes.

Nesse sentido, estabelecemos um cruzamento de fontes por meio dos relatos orais, e fonte escrita, através do diálogo com documentos normativos sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, direcionando nosso olhar para os professores de História. Além das contribuições dos/as autores/as que pesquisam e produzem sobre a temática.

Diante das considerações apontadas, esta pesquisa foi organizada em dois capítulos com as seguintes abordagens. No primeiro capítulo, foi abordado a trajetória formativa desses/as professores/as de História, observamos uma formação no Magistério, anterior a graduação do curso de História, apresentamos uma breve

biografia desses profissionais, e o seu processo formativo para torna-se professor/a de História.

No segundo capítulo refletimos sobre a formação continuada dos professores e como as novas discussões na educação vão sendo inseridas no ensino, além da importância das políticas públicas. Uma das políticas públicas mencionadas pelos docentes foram às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de cunho obrigatório, podemos identificar a importância da ampliação dos saberes no seu processo formativo.

CAPÍTULO 1

1 REMEMORAR É VIVER: MEMÓRIAS QUE PERMEIAM O CHÃO DA ESCOLA.

1.1 CONSTITUINDO-SE PROFESSOR(A): Memórias das vivências.

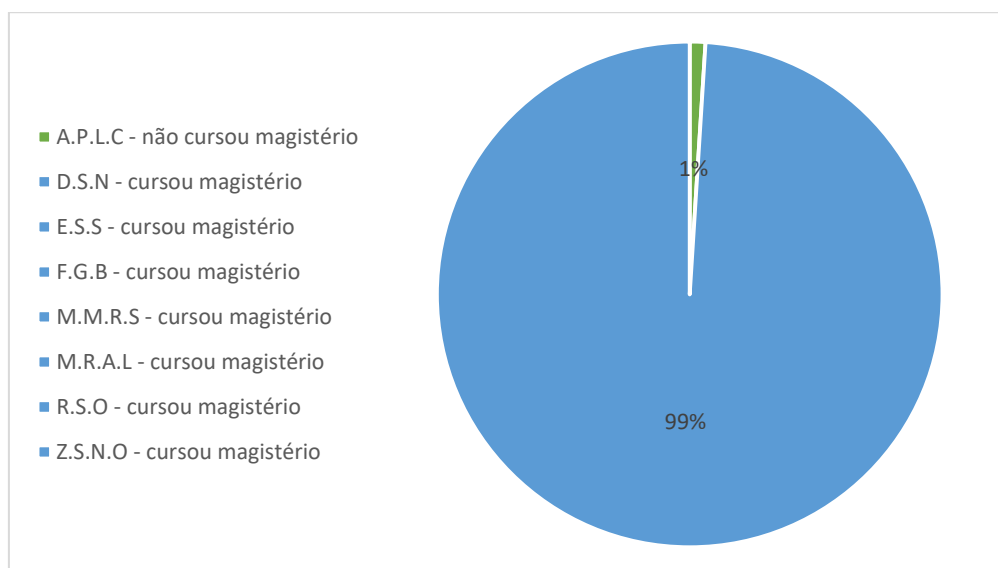
O vivido torna-se um texto mental e, ao contarmos, proferimos um enunciado organizado, que dimensiona a lembrança e a torna compreensível e comunicável aos outros. (AZEVEDO, 2015, p.129).

O objetivo deste capítulo é compreender, por meio das memórias e narrativas, o percurso formativo dos/as professores/as de História e sua atuação no município de Eunápolis. Dialogar a partir das trajetórias desses profissionais nos possibilita conhecer suas vivências e experiências, estabelecendo relações entre presente/passado.

Desta maneira, rememorar configura um ato político. Nos fragmentos da memória, encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, permitindo-nos ressignificar o trabalho da memória como uma prática de resistência. (ZARBATO, 2013, p. 137).

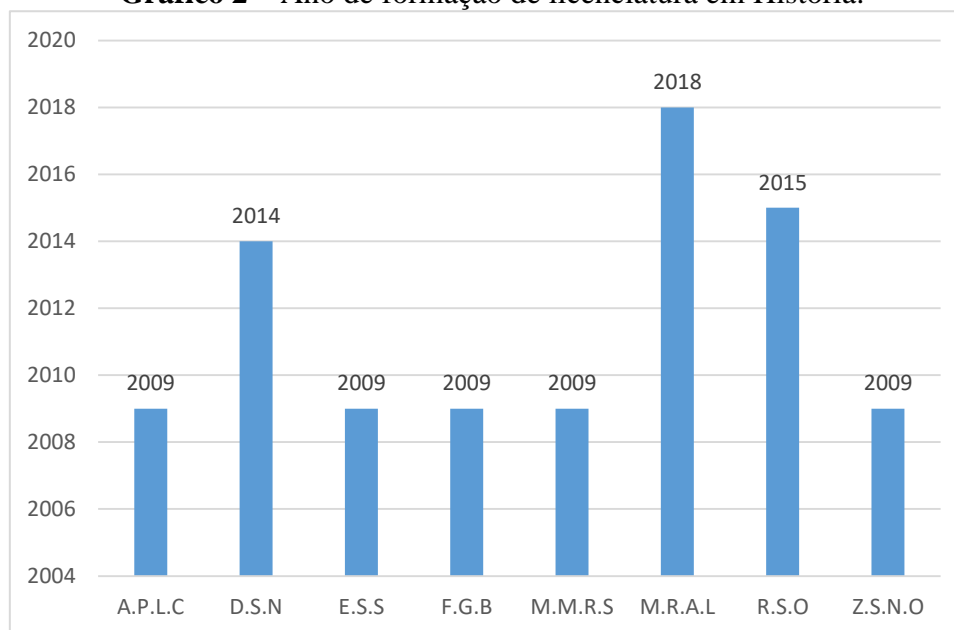
A partir da citação de Zarbato rememorar o contexto formativo desses professores/as é presentificar vivências, considerando os diferentes contextos determinantes nesse processo, nos quais sociedade, educação e indivíduo coexistem.

A partir dessa premissa, apresentamos a trajetória acadêmica dos professores/as entrevistados, e é notório salientar as particularidades identificadas, onde sete dos oito professores/as que foram entrevistados citaram uma formação pelo Curso Normal e exercício na docência, anterior a graduação em Licenciatura em História, para visualizar o perfil desses profissionais foi elaborado dois gráficos:

Gráfico 1 – Professores de História que tiveram experiência com o magistério

Fonte: produção própria, 2023.

O gráfico 1 apresenta as experiências docentes que os entrevistados percorreram, pois houve um número significativo de professores que mencionaram a experiência no Curso Normal, o magistério, anterior a licenciatura. No gráfico 2 os dados são a partir das suas formações em História.

Gráfico 2 – Ano de formação de licenciatura em História.

Fonte: produção própria, 2023.

Diante disso, é necessário fazer uma breve apresentação dos professores de História entrevistados, com auxílio dos gráficos acima, onde estão inseridos o ano de formação em História e na linha horizontal as iniciais dos professores/as entrevistados e a informação daqueles que já atuavam em sala de aula pela formação do Curso Normal, mais conhecido como magistério. A.P.L.C, natural de Eunápolis, tem 38 anos e formou-se na Universidade do Estado da Bahia. Iniciou a graduação em História enquanto trabalhava no comércio, como demonstra no gráfico foi a única que não tinha cursado o Curso Normal, mais conhecido como magistério, e também não exercia a docência. Foi no estágio que teve o primeiro contato com a sala de aula e durante esse período precisou pedir demissão do emprego para conseguir concluir etapa e, antes de concluir a graduação, começou a trabalhar como professora contratada. Iniciou o trabalho docente no Ensino Médio e recorda que “reproduzia os conteúdos teóricos aprendidos na universidade sem fazer uma correlação com a mediação didática”². Essa reflexão da professora nos leva a pensar as múltiplas interpretações sobre o ato de ensinar e aprender história, considerando que muitos são os desafios para o/a professor/a na atualidade. De acordo com Pinsky, “é preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável” (2010, p. 19)

Nesse sentido, a professora A.P.L.C relatou que a partir da sua vivência de mais de 10 anos na docência, ensinando História, surgiu o desejo em fazer o mestrado na UFSB, a partir da temática étnico-raciais. Essa experiência acadêmica foi importante para o desenvolvimento formativo da docente, contribuindo para pesquisa e evidenciado o quanto os professores da Educação Básica são produtores de conhecimento, ampliando seu olhar sobre seu campo de atuação e as demandas da sala de aula.

Dando continuidade às narrativas das professoras, vamos conhecer a professora D.S.N., com 51 anos, natural de Porto Seguro, BA, que se autodeclara parda. Possui 29 anos na docência, iniciou sua carreira atuando no Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso normal, conforme está explícito no gráfico. Entretanto, diante da necessidade de construir uma trajetória profissional, além das exigências normativas referentes à formação de professores para atuar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a professora optou por fazer o curso de licenciatura em História, pela Plataforma Freire.

²Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022 pela professora A.P.L.C.

Ao pensarmos no trabalho docente, precisamos considerar o lugar social da formação. É necessário destacar a importância de vivenciar, ressignificar, aprender os conhecimentos históricos, metodológicos e pedagógicos que fundamentam a atuação enquanto professor/a de História, desenvolvendo uma relação entre a teoria e a prática. O autor Rüsen destaca que mediante a consciência histórica, é possível identificar os processos de individualização e de socialização dos professores, que implicam diretamente na formação de suas identidades, por meio de diferentes experiências históricas e de uma apropriação significativa da História (2012, p.71)

A professora D.S.N. lembra com grande afincamento suas vivências na graduação, destacando que: “foi importante o Estágio Supervisionado e o apoio recebido dos professores na minha formação”,³ mesmo que já atuava em sala de aula, e só em 2014 formou-se em História. Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio não se reduz somente a uma prática ou observação dos professores em sala de aula; é o momento de consolidação entre teoria e prática. O profissional, por mais que já esteja em sala de aula, sempre terá algo novo para inserir em sua ação enquanto professor e construtor de opiniões. Além de rememorar esse momento de grande aprendizado que foi sua formação, a professora também nos informou sobre os cursos que participou na categoria de formação continuada, realizando especialização em Cultura Africana e Indígena e gestão/elaboração do currículo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) ofertada pela SMECE.

A docente E.S.S. possui 48 anos, é natural de Nanuque-MG e se autodeclara parda. Trabalha no município há quase 27 anos, fez magistério antes de cursar licenciatura em História, migrou para a disciplina e a partir do gráfico observamos a sua formação em História no ano de 2009. Antes de cursar a Licenciatura em História, teve uma vida acadêmica cheia de desafios, trabalhou durante cinco anos numa creche, porém se incomodou com a rotina e, ao pedir a transferência para a escola, obteve dificuldade, se considera uma boa profissional “eles não queriam me perder como profissional excelente”, mas conseguiu no bairro distante no turno noturno, em uma turma de EJA, ficou por um período de 5 anos. No ano de 2006 iniciou o curso de Licenciatura em História, numa universidade particular, a professora nos informou que: “*precisava viajar para Ipiaú mensalmente em um período de 2 dias, sábado e domingo, e todos os custos eram pagos por mim. Tive que me virar nos 30 para dar conta, [...] eu*

³ Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2022 pela professora D.S.N.

*não tive orientação nenhuma de instrutor [...] utilizei minhas férias, estudando de madrugada para poder concluir o meu TCC [...] E assim trabalhando 40 horas [...] com filhos, [...] é o que tinha”*⁴. Nesse sentido, é possível identificar o quanto é necessário conceder incentivos, melhores condições salariais, de trabalho e programas de formação para os professores/as, o acúmulo de atribuições tem se caracterizado como sobrecarga, principalmente para as professoras que assumem dupla jornada, ou seja a função profissional e externa aos muros da escola.

Atualmente, a professora E.S.S., trabalha na Escola Municipal Eunice Reis, onde tem uma boa estrutura física, relembra a luta que foi para conquistar, pois é fruto de uma ocorrência onde presenciou a queda de nove alunos dentro de uma fossa dentro da escola, segue o relato: *“E nesse dia estavam na fila pegando merenda e a fossa caiu (...) e eu que encabecei essa luta na época porque eu comecei ir atrás (...) a gente conseguiu a doação desse terreno aqui [...] em 2013 [...] esse ano que nós conseguimos essa Escola, quando chegaram aqui [...] eles ficaram deslumbrados, até eu fiquei”*⁵. Diante do descaso da educação com relação a estrutura das escolas, foi preciso acontecer um acidente para obter uma melhoria. Nesse sentido, o processo educacional pode contribuir para consciência social e política dos professores e alunos, visando à melhoria da qualidade de ensino, podemos identificar na atuação da professora, as palavras de Paulo Freire, “todo ato pedagógico, transformador ou conservador, é um ato político”. (2011) Ou seja, para o autor o processo educacional possibilita um posicionamento consciente de sua condição de classe.

Podemos inferir que sua prática desenvolvida em sala de aula é resultante não só dos conhecimentos, das teorias adquiridas através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida. Inclusive atuando como diretora na APLB (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia), em relação aos cursos de formação continuada, a professora E.S.S fez especialização em História do Brasil e psicopedagogia Clínica e Institucional.

F.G.B. possui 62 anos e é natural de Jordânia-MG. É professor há mais de 15 anos. Fez magistério, posteriormente fez cursar licenciatura em História, em uma instituição privada, concluindo seu curso em 2009 como é identificado no gráfico 2 em que há uma similaridade de cinco professores/as que formaram neste ano. Durante um período ocupou o cargo de diretor, mas atualmente trabalha como professor com carga

⁴ Entrevista concedida dia 23 de agosto de 2022 pela professora E.S.S.

⁵ Entrevista concedida dia 23 de agosto de 2022 pela professora E.S.S.

horária de 40 horas, trabalhando com outras disciplinas, distribuídas nos turnos da manhã e noite.

Relembra o período do TCC (trabalho de Conclusão de Curso) com afetividade, onde entrevistou uma senhora que contribuiu como fonte oral para a sua pesquisa sobre a história local de Eunápolis. Essa prática se perdurou em seu exercício docente. Em um momento da entrevista afirma: *“procuro muito passar para os alunos, meus conhecimentos adquiridos na minha formação, inclusive como história local é interessante, história pessoal, nós professores também temos que ser pesquisador, eu trabalho dessa forma”*⁶. A professora Caimi (2015), ao analisar o processo de formação docente dos professores de História, chama a atenção que: “[...] para se ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João.” (CAIMI, 2015, p. 111).

Percebe-se a importância do professor reflexivo/pesquisador que busca ampliar os saberes sobre sua área de atuação, mobilizando conhecimentos, estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, a exemplo do ensino de História Local, mencionado pelo professor F.G.B. Esse conhecimento é necessário para que o aluno adquira a capacidade de pensar historicamente em sua vida cotidiana. Assim, a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência. (CAINELLI, 2010, p. 25)

Já a professora M.R.A.L, possui 57 anos, é natural da cidade de Canavieiras e se autodeclara de cor parda. Fez o magistério e trabalhou no fundamental 1 na área de Português, Ciências e História. O período da primeira formação relembra com saudosismo *“as melhores lembranças, no caso, a minha primeira formação em magistério... foram boas [...] o curso foi muito bom, muito bem administrado, os professores eram bons, eu adquiri conhecimento, experiência de como trabalhar em sala de aula, já vem desde o período de magistério”*⁷. Após este período, prestou concurso e foi trabalhar na área. Com o passar do tempo, escolheu iniciar o curso de Licenciatura em História, sendo a mais recente a concluir a graduação, no ano de 2018 em uma instituição privada, conforme o gráfico.

O processo da escuta das narrativas dos professores que estão atuando leva à compreensão da complexidade dos caminhos formativos percorridos pelo profissional.

⁶ Entrevista concedida no dia 30 de agosto de 2022 pelo professor F.G.B.

⁷ Entrevista concedida no dia 22 de agosto de 2022 pela professora M.R.A.L

Dá a possibilidade de compreender a realidade do/a professor/a, suas angústias, particularidades, as escolhas e as vivências. Zarbato define este contexto formativo dos profissionais da educação.

O contexto de formação de professores/as é múltiplo, vasto, dinâmico e heterogêneo. São sujeitos com as mais variadas inquietações, expectativas e motivações que fazem parte de complexas redes culturais. Nascemos, crescemos e vivemos em determinados contextos que nos formam e nos quais formamos concepções acerca da vida, da educação e das relações sociais; fazemos nossas escolhas, tecemos nosso caminho em busca do que queremos ser. (ZARBATO, 2013, p. 137).

A professora M.R.A.L decidiu pela licenciatura *“porque sempre sonhei em adquirir conhecimento nessa área”*. A História, enquanto uma ciência especializada exige dos professores o domínio da teoria da História. Rüsen afirma que, no estudo de História, a teoria desempenha um papel importante na profissionalização didática dos historiadores. Esse papel consiste em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência (2001, p. 38).

M.M.R.S possui 53 anos, é natural de Eunápolis-BA e se autodeclara de cor preta. Formou no magistério atuou nos anos iniciais, e é professora há 28 anos, e há 21 anos trabalha com educação especial (LIBRAS) como intérprete de surdos, função esta que se especializou e se dedicou por um bom período, conta que a educação especial se apresentou a ela de forma despretensiosa, na qual esteve com os alunos mesmo sem saber a língua, mas ao ter esse contato, buscou cursos que a atendessem.

Precisou buscar graduação e entre geografia e história, preferiu a última *“eu tinha que ter a graduação, como eu tinha um pouco assim de afinidade com História, eu falei: -Ah entre História e Geografia, na época, eu faço História.”*⁸ foi um período de onde precisava viajar para Ilhéus-Ba, mesmo sendo presencial na cidade de Eunápolis. Em seu período de graduação, estudou os quilombos, e a cultura da região, fato este que relembra e repassa em suas aulas. Finalizou o curso no ano de 2009 como está explícito no gráfico. A professora M.M.R.S. destaca a importância e necessidade da graduação em História, o domínio dos saberes pedagógicos, disciplinares e de sua experiência. Ela define essa fase em que o professor busca equilibrar as aprendizagens relativas à sua inserção profissional e o compartilhamento dos saberes com seus alunos.

R.S.O possui 47 anos, é natural de Camacan-BA e se autodeclara de cor preta. É professor há 22 anos, fez o magistério, mas não era o curso que queria, o sonho era

⁸ Entrevista concedida no dia 2 de setembro de 2022 pela professora M.M.R.S.

Administração, mas não conseguiu por ser de outra cidade. Segue a narrativa: *“ai eu fui fazer magistério porque eu precisava continuar meus estudos e vim de Camacan porque tava fugindo da crise da lavoura cacaueteira quando foi acometida pela vassoura de bruxa em 96 [...] me formei em magistério em 98, fui para um seminário franciscano em Minas Gerais São del Rei, em 99 eu retornei, em 2000 eu passei no concurso, professor, do Município e comecei em 2001 quando fui convocado”*.⁹

O professor R.S.O. passou por um período de crise em seu trabalho como representante comercial. Sonhava em cursar engenharia civil, por ter sido servente de pedreiro, mas na época não tinha curso próximo. Preocupou-se em continuar sua formação e percebeu a valorização do professor, já que a remuneração era pouca. Relata que os professores precisam complementar a renda com outra atividade. No ano de 2005, muita gente começou a procurar graduação, e a escolha da História foi motivada pela passagem em que participou do seminário franciscano. No segundo semestre de 2008, iniciou os estudos na licenciatura na Universidade do Estado da Bahia. Precisou adiar a formação do curso para conseguir conciliar as duas coisas e enfrentou quatro greves. A partir do gráfico 2 é observado a formação no ano de 2015. Fez cursos oferecidos pelo MEC, pelo IAT e pela prefeitura local. Atualmente, só trabalha com a disciplina em duas escolas em regiões periféricas e com realidades totalmente diferentes, com a carga horária total de 40h pela disciplina de História, e participa da APLB.

Z.S.N.O. possui 47 anos de idade, é natural de Eunápolis e se autodeclara branca. Trabalha com educação há 26 anos e atuava no fundamental 1 pela formação que fez no Curso Normal, o magistério conforme está apresentado no gráfico 1. Ao cursar a graduação em Licenciatura em História, relembra que não teve dificuldade na prática, pois já tinha vida docente ativa. No entanto, a formação específica: *“foi assim de suma importância a participação de todos os professores na questão de conhecimento, de acompanhamento, tive professores assim maravilhosos e me ajudou bastante nessa caminhada”*.¹⁰ Foi da primeira turma da Universidade do Estado da Bahia, se formou em 2009, atualmente trabalha na Escola Modelo Eunice Barbosa como professora e a noite trabalha como vice-diretora na Escola Municipal Anésia Guimarães.

Não se pode negar a importância da formação inicial, recebida na Universidade, e a prática pedagógica construída no dia-a-dia de atuação profissional. Os/as

⁹ Entrevista concedida no dia 26 de agosto de 2022 pelo professor R.S.O.

¹⁰ Entrevista concedida no dia 23 de agosto de 2022 pela professora Z.S.N.O.

professores/as entrevistados fizeram as suas escolhas pela História e pelo ensino. Nessa perspectiva, a Universidade tem um papel fundamental de criar espaços de reflexão e de troca, colocando-se sempre a serviço dos futuros professores, a partir do diálogo, aprendizagem e de intervenção no processo de produção da prática pedagógica, de locus de formação, não apenas inicial, mas permanente. (FONSECA, MESQUITA, 2006, p.342)

Dentre os entrevistados, sete cursaram o Magistério, ministrando aula nas séries iniciais conforme esta descrito no gráfico 1. Com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n. 9.294/96, em comum acordo com a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em conjunto com o governo federal, foi instituído no Art. 62.

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

As narrativas dos professores perpassam por esse período em que a formação para atuar, tendo apenas o magistério ainda estava vigente. Tanto que os entrevistados começam a considerar a graduação em áreas específicas após alguns anos, sendo que um dos entrevistados concluiu a graduação em 2018. Ao longo do capítulo vamos identificar como as narrativas desses/as professores/as evidenciam suas escolhas, memórias e fatos que foram importantes nos trajetos percorridos na formação.

1.2 CAMINHOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA FORMAÇÃO EM HISTÓRIA

Para compreender a trajetória dos professores que compõem a pesquisa, recorro a uma breve discussão dos caminhos, documentos normativos, mudanças que permeiam e orientam o processo formativo dos professores de história no Brasil na década de 90. Como ponto de partida, destaco o período da Ditadura civil e militar, no qual as disciplinas de História e Geografia foram extintas para a criação da disciplina de Estudos Sociais.

O período de 1960 representou a perda da autonomia dos profissionais dessas ciências. A introdução da disciplina de Estudos Sociais no 1º grau representava uma desqualificação do ensino de história, um controle do que ensinar por parte do regime ditatorial vigente no governo. Assim, a aprovação das licenciaturas curtas em Ciências, Estudos Sociais e Letras indicava um presságio do que viria a acontecer na educação. A ditadura utilizou a educação, sobretudo o ensino da história, ensino este extinto, para fomentar um novo modelo de cidadão, com pensamento alinhado aos governantes, sem ter um pensamento crítico reflexivo.

A primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, sendo a lei 4.024/61. Com a Ditadura civil-militar no poder, aconteceram mudanças nas esferas política, econômica, social e educacional. Em seguida, o governo instituiu a reforma universitária pela Lei 5.54/68, adotando o modelo vigente norte-americano, unificando diversos profissionais em uma área, como o caso da História vinculada à Geografia. Posteriormente, é aprovada a segunda LDB 5692/71, trouxe reformas do 1º grau e 2º grau, afetando as formações dos professores. Assim, o 2º grau tornou-se profissionalizante, adotando uma nova roupagem ao antigo Curso Normal, com sistema integrado com 4 anos de duração. Ao término do 2º grau profissionalizante, estavam habilitados a lecionar nas séries iniciais. Diante deste período conturbado, Fonseca afirma que:

Outro fator de contexto que reforça o quadro curricular e institucional do modelo 3+1 resultante das reformas educativas da ditadura civil-militar é o próprio “projeto pedagógico” tecnicista, marcado pelos esforços para separar os processos de concepção e execução do ensino. Para a educação básica, sob efeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971), a história só permanece como disciplina no ensino médio (então denominado segundo grau), sendo substituída no primeiro grau por uma mescla de conteúdos de educação cívica, moral, história e geografia, temperadas pela Doutrina de Segurança Nacional, chamada de “estudos sociais”, para os quais se formaram professores em grande quantidade, em licenciaturas curtas, com baixa carga horária e formação aligeirada. Esse quadro conduziu a uma proletarização do corpo docente das escolas, facilitando o modelo tecnicista e seu isolamento da reflexão pedagógica sobre sua execução prática (FONSECA, p.172, 2013).

As reformas que ocorreram apenas enfatizaram a precarização do ensino, uma vez que as educações das escolas públicas estavam voltadas para serem profissionalizantes. Dentre esses profissionais, formavam-se uma massa de professores que poderiam atuar nos anos iniciais, fazendo com que nem sequer, chegassem ao ensino superior. O resultado disso se dá com a aplicabilidade do modelo da disciplina de

Estudos Sociais, voltado ao conteúdo dos grandes heróis e à memorização de datas cívicas, sem promover uma reflexão sobre os acontecimentos.

Ainda nesse período, houveram mobilizações, desde os professores em sala de aula que não concordavam com as mudanças, sob pena de serem presos, até o movimento estudantil das universidades. A Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) resistiam para que não conseguissem pôr um fim nas produções científicas e nas respectivas ciências. “[...] As lutas profissionais, desde a sala de aula até as manifestações públicas, pelo retorno das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e pela extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Plena de Estudos Sociais multiplicaram-se naquele período.” (RIBEIRO, 2018, p. 17). Após esse longo período turbulento e finalmente com o encerramento da ditadura militar e civil, iniciou-se a redemocratização de uma nova sociedade, precisando de novas leis de diretrizes e bases da educação para acompanhar as mudanças. Para isso, organizou-se a construção de uma nova LDB.

Na nova LDB/96, houve uma alteração na formação docente para a licenciatura em nível superior (Art. 62), mas o Art. 63 permanece admitindo os profissionais com formação em magistério para atuar nos anos iniciais.

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

No artigo 62 da LDB/1996, houve uma alteração nas exigências para a formação superior, aumentando a liberdade para a privatização de universidades em massa. O documento oficial define, então, o decênio da educação, estabelecendo 10 anos para que os professores formados pelo curso integrado ao 2º grau possam adquirir a formação superior, já que a maioria dos professores atuantes não tinha a formação em nível superior. Os/as professores/as entrevistados/as, cinco deles só possuíram a graduação em licenciatura plena no ano de 2009, uma professora em 2014, um professor no ano de

2015 e, por último, uma professora se formou em licenciatura no ano de 2018. Abaixo, os trechos que confirmam:

“Então, eu iniciei minha docência em 96 né! [...] fiz magistério e fiz formação geral.” (E.S.S)

“Eu tenho 28 anos de profissão, então 20, 21 na educação especial e outro na educação básica mas era assim 1 a 4 série [...] fiz magistério.” (M.M.R.S)

“Eu já trabalhava com fundamental 1 [...] fiz magistério.” (Z.S.N.O)

“Antes eu trabalhei como professor contratado, só tinha o magistério.” (F.G.B)

“[...] Eu tenho 29 anos em sala de aula [...] só tinha o magistério. (D.S.N)

Eu vim em busca de sonhos aqui em Eunápolis, me formei em magistério em 98” (R.S.O)

“Na época que eu decidi fazer magistério eu procurei me empenhar bastante” (M.R.A.L)

Esses professores/as foram parte das mudanças que ocorreram na educação no período dos anos 90, como o exemplo da alteração na legislação. Os professores que tinham o “curso normal” foram impulsionados a buscar a formação específica, e no caso dos entrevistados, a graduação em Licenciatura em História. A partir dessas transformações, os autores afirmam:

As reformas educacionais como política pública passam a ser compreendidas como instrumentos usados pelo Estado com o intuito de garantir as bases do sistema de acumulação, controle social, competitividade e ajustamento estrutural. As políticas de formação docente, inseridas nesta mesma lógica, como parte do pacote de reformas implementado a partir da década de 1990, anunciam a necessidade de uma nova educação, um novo professor e novas práticas pedagógicas, ancoradas no discurso de que esse profissional não está preparado para exercer suas atividades laborais e de que suas práticas são ultrapassadas e pouco eficazes (BRITO; PRADO; NUNES, p. 4, 2019)

Conforme os autores, as reformas educacionais dos anos 90 prosseguiram dentro de uma perspectiva de transformações nas quais o Estado tinha total interesse, sendo necessário um novo perfil de professor. Dentro do curso de Licenciatura em História, ocorreram reformas nas bases, como no caso do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores em 13 de março de 2002. Estas estabelecem as diretrizes curriculares para os cursos de História. Entretanto, a realidade da educação continuava nos mesmos moldes, conforme confirmado pelos autores.

As DCN/2002, ao exigirem um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil.

[...] Apesar de acenarem uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, as DCN/2002 não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas. (FILHO; OLIVEIRA; COELHO, p. 4, 2021)

Com as exigências, os professores precisam “correr” em busca da licenciatura específica, mesmo que não seja uma escolha pessoal. A partir disso, se faz necessário citar um trecho da entrevista do professor R.S.O.

“Pessoas que gostavam de matemática, fez História porque encontrou universidade a distância para fazer história, essa é a realidade, e muitos que gostavam de língua portuguesa tiveram que fazer História, Geografia ou Pedagogia. Tem professores formados em pedagogia que gostaria de trabalhar com as séries finais mas pela formação dele não pode migrar, não pode sair, desviar essa função dele como pedagogo que tem que ensinar para a educação infantil e vim para as séries finais” (R.S.O – Entrevista concedida no dia 26 de agosto de 2022)

O professor R.S.O narra, sob sua perspectiva, as mudanças ocorridas diante das exigências oficiais para a formação superior. Professores da rede básica que tinham apenas o magistério migraram para diversas disciplinas, e muitos professores de História decidiram cursar essa área porque era o que estava disponível na região. A crescente privatização das instituições superiores ocorria devido às influências de órgãos internacionais. Tivemos como incentivo para cursar o nível superior por meio de programas como, o financiamento estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

As reformas na educação seguiram-se, e posteriormente foi aprovada, no âmbito federal, a Lei N° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com 20 metas e 10 diretrizes a serem alcançadas de acordo com o art. 214 da Constituição Federal. Dentre essas metas, a meta 15 é destinada à formação dos professores para a educação básica, visando resolver a preocupação com os professores que se formaram no Magistério e não possuíam formação superior.

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

No ano seguinte, o município de Eunápolis - Bahia, aprova o Plano Municipal de Educação, Lei Nº 986, de 23 de junho de 2015. Conforme a PNE, nota-se a carência da formação específica de curso superior, por meio da Licenciatura, entre os professores atuantes da rede no município.

[...] percebe-se que ainda existe um quantitativo de professores no município que necessitam ser licenciados, para poder exercer sua função com uma melhor valorização, para, a partir desse quantitativo, perceber o que o município usará de meta para oferecer formação acadêmica a estes profissionais do magistério. (Plano Municipal de Eunápolis, p. 75, 2015)

Mesmo instituído o prazo decenal pela Lei 9394/96 e findando no ano de 2006, haviam muitos profissionais que atuavam no município e ainda não tinham cursado o ensino superior. Nesse sentido, uma de nossas entrevistadas compõe esse percentual, já que, só se graduou no ano de 2018. Este documento oficial é importante para entender a situação local dos professores atuantes e quais medidas são desenvolvidas pelos órgãos municipais para garantir que a meta do PNE seja alcançada.

Atualmente o município só conta com os programas de formação oferecidos pelo Ministério da Educação (Plataforma Freire). É importante evidenciar que estes números podem variar a depender da demanda do município, uma vez que há a rotatividade desses profissionais do magistério por criação ou extinção de salas de aulas, remoção a pedido do próprio professor para lecionar em outra escola, ou ainda de acordo com a necessidade da rede. Alguns professores lecionam em mais de uma escola. É válido salientar que a rede pública municipal de educação é formada por 90% de profissionais efetivos, contudo uma pequena porcentagem deste total desempenha outra função fora da escola na Secretaria de Educação, centros especializados de educação, dentre outros. (Plano Municipal de Eunápolis, p. 75, 2015)

O Plano de Formação do professor entrou em vigor no ano de 2009 e integra o conjunto das políticas públicas com a finalidade da qualificação dos educadores que não possuem o curso de licenciatura.

A formulação do PARFOR, que se seguiu à definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, compreende conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. São eles:

- cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação;
- cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação;
- cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados (GATTI, p.54-55, 2011)

A professora D.S.N foi uma professora participante da PARFOR, na sede do Campus XVIII da Universidade do Estado da Bahia. A narrativa da professora também sinaliza a importância da licenciatura e, neste caso, a sua escolha pela Licenciatura em História, a qual se deu pelo desejo de ampliar seus conhecimentos em seu trabalho docente.

[...] Eu já trabalhava, já atuava como professora, (...) eu tenho 29 anos em sala de aula, 26 anos como professora de história, a minha graduação foi pela plataforma freire, também pela UNEB. Muitas coisas, que eu sei eu devo muito a eles, os professores excelentes, tinha maior paciência para poder nos ensinar (...) percebo que realmente a licenciatura ela te dá esse respaldo para você está em sala de aula pra você trabalhar com firmeza com clareza
A gente tinha as aulas presenciais, ne!?, a cada 15 dias tinha os encontros, uma semana de aula, uma semana de aula, era intensivo. (D.S.N - Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2022)

A D.S.N relembra o seu período de graduação que foi feito pela PARFOR, plataforma Freire, em consonância com as medidas das políticas públicas. O relato da professora segue afirmando a importância do curso específico em licenciatura.

[...] antes a gente sabia que tinha, mas não tinha nem como estudar como fazer esse trabalho, hoje eu já sei trabalhar diferenciadamente com meus alunos e isso eu aprendi na licenciatura, na graduação. (D.S.N - Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2022)

O trecho da D.S.N “(...) percebo que realmente a licenciatura ela te dá esse respaldo pra você está em sala de aula”¹¹ reafirma a eficácia da PARFOR, o programa gratuito que buscava a melhoria na qualidade da educação básica, e era um ensino a distância para que estes professores atuantes da rede municipal conseguissem realizar o curso.

A professora menciona um outro programa de formação, a Rede UNEB 2000:

“Só tinha o magistério. Eu já tinha feito pedagogia, mas pedagogia a gente trabalha só 1º ao 5º ano, os anos iniciais, então a gente não tinha essa visão. Quando a UNEB chegou aqui, aí logo em seguida (...) abriu a rede uneb, entendeu? então eu fui fazer, fiz a REDE UNEB” (D.S.N - Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2022)

¹¹Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2022 pela D.S.N.

Nessa perspectiva, este programa foi direcionado com vista a fomentar uma melhor qualificação a esses profissionais da rede básica, tendo como base o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. “No ano de 2000, a Bahia tinha em seu quadro de docentes que atuavam na rede municipal de ensino 82.154 (oitenta e dois mil e cento e cinquenta e quatro) docentes, dos quais mais de 50.000 (cinquenta mil) professores não possuíam o nível superior” (TEIXEIRA, 2013, p.132). O Estado da Bahia enfrentava um alto índice de professores que precisavam ser capacitados, e contava com uma Universidade multicampi que proporcionava acesso à formação aos professores em cidades do interior.

Podemos identificar que o processo formativo dos professores entrevistado atravessou significativas mudanças no contexto das normativas que asseguram a formação docente. O plano Municipal de Educação de Eunápolis, por exemplo, entra em vigor, no mesmo período das DCNFP (2015). Nesse sentido, foi construída, a partir de uma ampla discussão com a sociedade interessada, entidades representativas de educadores, entendida como uma política que representava os anseios relacionados à formação inicial e continuada dos professores.

Mediante o golpe de 2016 e a descontinuidade de políticas sociais, visualizamos, um jogo de poder, no qual as políticas de estado benéfica a educação se desfaz. Assim como, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada com muitas intenções, discordância dos educadores, articulada a um modelo de currículo padrão/homogêneo, que acaba por fortalecer a reprodução sem criticidade e, cujo modelo, também, tende a acender as desigualdades sociais e educacionais.

Ao restringir a formação docente à aquisição de competências que facultam ao professor a operacionalização da BNCC, em um contexto de culpabilização da Escola e dos agentes escolares, as novas diretrizes enfraquecem à docência, em lugar de promover a sua valorização. (COELHO, VASCONCELOS, SILVA, 2021 p. 291)

Desse modo, a propostas de a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação de 2019). Aprovada sem uma prévia discussão com a comunidade interessada, atendendo aos interesses do capital e sendo, amplamente, criticada, e atualmente tem ditado a formação de professores no Brasil. São esses contextos históricos de mudanças, em alguns momentos não positivas, que permeia o processo formativo dos sujeitos que contribuem com essa pesquisa.

1.3 “TÊM COISAS QUE SÓ NO EXERCÍCIO QUE A GENTE VAI COMEÇAR A APRENDER”: os desafios do torna-se professor/a de História.

“[...] a gente precisa desse conhecimento do curso superior por que embora a formação não nos ensine tudo, não nos dê todas as ferramentas necessárias, pois tem coisas que só no exercício que a gente vai começar a aprender, mas a formação é muito importante que ela vai te dar direcionamento e condições de assimilar, de ver, de analisar, de propor, de tentar mudar ou construir novas perspectivas para a educação”¹²

A formação dos professores de História constitui-se um grande desafio, uma vez que, é necessário desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelos homens em diferentes contextos e temporalidades. No trecho da fala do professor R.S.O, ele destaca a importância de dois saberes: os saberes adquiridos na formação acadêmica e os saberes da experiência. O professor R.S.O entende a importância do conhecimento produzido na comunidade científica, pois é a base para se tornar professor de História.

De acordo com Pimenta, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (2012, p. 18). Assim, é necessário estar atento às mudanças teórico-metodológicas e a necessidade de renovação das práticas pedagógicas voltadas para uma aprendizagem mais significativa no ensino de História, além de repensar o currículo ensinado, as metodologias de ensino e os procedimentos avaliativos.

No processo de tornar-se professor/a de História, é necessário percorrer um caminho que passa pela compreensão da História, que permeia a historiografia acadêmica e escolar, aliado aos conhecimentos pedagógicos, além de conhecer e reconhecer a realidade em que sua sala está inserida. Nesse contexto, a escola é importante para o processo da formação docente, pois é nela que se constitui a relação com os alunos, onde é possível observar as interpretações/aprendizados sobre o conteúdo ministrado durante a aula, problematizar a relação entre o passado e o presente, e como os alunos identificam esses saberes em sua vida cotidiana.

¹²Trecho da entrevista do professor R.S.O - Entrevista concedida em 22 de agosto de 2022

Outro aspecto importante é o constante processo de ressignificar/avaliar a prática docente. Essa ação é importante tanto para os professores quanto para os alunos, ambos saem ganhando no sentido de, como professor, compreende sua prática e seu saber ensinar, e como os alunos são inseridos como construtores participativos desse conhecimento histórico escolar. Para Fonseca (2003, p. 15), os desafios no ensino de História nas duas últimas décadas do século XX estão articulados às transformações sociais, políticas e educacionais de forma ampla. Essas mudanças envolveram, de forma mais direta, as universidades, as escolas de ensino fundamental e médio, além da indústria editorial e da mídia, que também se fez presente nas decisões sobre o que ensinar ou não no ensino de História.

Desse modo, o professor R.S.O, destaca que *“a formação é muito importante, ela vai te dar direcionamento e condições de assimilar, de ver, de analisar, de propor, de tentar mudar ou construir novas perspectivas para a educação”*¹³ Nessa perspectiva, o autor Zabalza (2004, p.11) assinala: “Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é suficiente”. Partindo dessa premissa, o saber docente está envolto no cotidiano da sala de aula, nas experiências individuais e coletivas, e no contato com os saberes de outros profissionais. A relação desenvolvida com o currículo, as políticas públicas, demarca a pluralidade de saberes e enriquecem a compreensão acerca da formação do professor e do profissional de história na contemporaneidade.

Os desafios colocados para os profissionais de história somam-se às reformas educacionais, que questionam a formação dos professores e o formato das licenciaturas de maneira geral, especialmente na área de História. Pensar nas questões que norteiam a formação docente significa defender o processo de profissionalização na área de História, impedindo que um indivíduo sem a qualificação profissional, possa se autointitular historiador/professor de História e ocupar cargos, funções e empregos que devem ser reservados a profissionais habilitados nesta área. Nesse contexto, Marc Bloch (2001, p.55) assegura que, nenhum historiador se satisfaria apenas especificando quando ocorreu um determinado fato ou quanto tempo perdurou, mas busca compreender toda a conexão de causas e efeitos resultantes dos fatos analisados. Nesse sentido, estabelecer uma relação ativa entre presente e passado é algo complexo que exige formação adequada.

É importante observar que, na primeira década do século XXI, é possível identificar um movimento em que grupos conservadores ocupam espaços de poder e

¹³Entrevista concedida no dia 26 de agosto de 2022 pelo professor R.S.O.

influência social, descredibilizando a ciência, além de desqualificar a importância do ensino de História e dos professores na sala de aula.

Questões como o racismo, as desigualdades sociais e os preconceitos sofridos por diferentes grupos, presentes no cotidiano dos alunos dentro e fora das escolas, são consideradas temas indesejáveis para aqueles grupos que desejam a manutenção da desigualdade social, refletindo-se no espaço escolar. Isso implica em uma formação que supere a dicotomia teoria/prática e que esteja vinculada a uma política comprometida com a valorização profissional e com os compromissos do processo educacional.

Nesse sentido, por meio desta perspectiva, entende-se que o exercício da prática docente se estabelece a partir de uma relação entre a formação docente e a realidade da sala de aula. É no dia a dia do exercício docente, no chão da escola, nos conflitos que o cercam e nos dilemas dos alunos que ocorre a construção de saberes dos professores do ensino básico. Dessa forma, o professor R.S.O afirma: “tem coisas que só no exercício que a gente vai começar a aprender”. É no contexto da profissão que ocorre o aprendizado de como trabalhar, pois são desafios e realidades que precisam ser vividos e refletidos. No cotidiano escolar, o professor/a irá mobilizar os conhecimentos necessários para sua ação docente, num processo contínuo de construção de suas identidades. De acordo com Renilson,

[...] A aula de História é, antes de tudo, uma tomada de consciência do professor daquilo que ele entende como seu fazer. É o lugar da constituição da identidade de uma área de saber, do seu profissional e também dos alunos, que ali buscam sentidos e significados diversos para sua vida. A sala de aula é a tradução para o professor de História da sua formação, de suas vivências, experiências e, principalmente, escolhas. (2018, p. 42)

A constituição do fazer docente acontece na troca de saberes entre os alunos, colegas de trabalho e todo corpo de funcionários que compõe o espaço escolar, no enfrentamento propositivo dos dilemas e desafios da contemporaneidade, seja nas mudanças referentes às políticas públicas. A formação do professor é constituída por todo um conjunto, que inclui a formação inicial, mas também a prática docente; no entanto, é a licenciatura específica que norteará esse percurso. A professora A.P.L.C exemplifica bem esse percurso.

“[...] Experiências na escola, da realidade, então sempre falo, eu saio da prática para teoria, da teoria pra prática, então as temáticas vem da minha prática, eu acabo indo estudar né!?, ao estudar eu volto para sala de aula novamente com essa teoria com essa carga de conhecimento, né!? que foi produzida na academia então é essa relação dialética entre prática e

teoria que se dá na minha formação profissional.” (A.P.L.C Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022)

Dentro desse prisma, o saber experiencial da professora ganha forma, uma vez que a teoria é aplicada em conjunto com a realidade na qual se encontra; a teoria e a prática trabalham juntas em sintonia. O autor Tardif elucida: “[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores reproduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (Tardif, 1991, p. 53).

A professora A.P.L.C enfatiza a importância da prática docente em compreender a produção de saberes que o dia a dia na escola e sala de aula gera: *“A gente chega muito com base teórica, a gente sabe assim algumas bases metodológicas, teóricas do ensino de história, mas a prática é o que vai fazer a diferença”*¹⁴.

Trata-se, portanto, do exercício de transformar esse conhecimento produzido na academia, em saber direcionado para o público da Educação Básica, construído por meio de uma percepção da realidade, da escuta e compreensão. Assim, as relações que os professores estabelecem ao examinar o conteúdo a ser discutido com as lentes de sua realidade, resultam em uma prática. Pimenta (1997) afirma:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (1997, p. 11)

A professora A.P.L.C observa o trajeto feito no seu processo de torna-se professora de História. A partir da sua fala, podemos identificar que a formação do professor de História ocorre a partir da aplicação da teoria na prática. É nesse sentido que os saberes vão se constituindo, pois o cotidiano é heterogêneo, e nesse percurso é necessário que os professores reflitam, apliquem, reinventem e se transformem.

“[...] Quando se torna professor você vai trilhar um caminho de identidade, do que é ser professor né?! e a gente sabe que identidade ela é construída com o outro e ela não é de um dia para o outro, então não vai ser no seu estágio que você vai se descobrir professora de história, vai ser ao longo da sua prática, então a contribuição sim, mas essa formação mesmo ela vem com o tempo.” (A.P.L.C – Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022)

¹⁴Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022 pela professora A.P.L.C.

Logo, o docente precisa refletir sobre todo o processo vivenciado por ele, incluindo as experiências no curso de licenciatura e a particularidade de cada indivíduo como docente da área específica. “Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2002, p. 39). O saber aprendido na academia não deve ser estático, mas sim refletido.

O professor deve ser capaz de construir saberes concomitantes a um currículo orientador para sua prática docente, caminhos traçados para sua prática, e o ensino adquirido durante seu processo formativo, destacando as particularidades de cada sujeito e a realidade que o cerca. Por outro lado, a professora A.P.L.C destaca a importância de esses profissionais compreenderem que os saberes práticos deles são conhecimento. Na fala dela, observa-se que demorou para adquirir essa clareza sobre o seu papel como protagonista que escreve sobre si e seus saberes.

“[...] quando eu cheguei lá no mestrado, que meu projeto foi aprovado, a professora falou assim:

-Ah A. P., mas porque que você não analisa sua própria prática?

Eu falei : - pode?, pode.

Porque na minha cabeça mesmo eu sabendo que eu já fazia um trabalho de professor pesquisador, mas eu achava que o meu não era válido, que só era válido pra academia se eu pesquisasse um trabalho de outra pessoa, então eu acho que tem isso também. O professor muitas vezes não tem esse esclarecimento de que por exemplo uma prática, que ele desenvolve na sala de aula pode se transformar em um artigo pode se transformar em um projeto, pode ser publicado porque parece que há uma dissociação entre a academia e ensino.” (A.P.L.C – Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022).

O educador do ensino básico faz esse trajeto, mesmo que de forma implícita e muitas vezes tímida, de apresentar seus saberes e a produção do conhecimento histórico escolar para uma comunidade acadêmica. Isso é evidenciado no relato da professora, no qual ela reflete sobre a realidade imaginada por uma parcela dos professores da rede básica, de não ter esse autorreconhecimento de que são produtores de conhecimento, e não apenas reprodutores Tardif (2002) destaca o lugar do professor da rede básica, ele afirma que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem a sociedade contemporânea aos saberes que ela produz e mobiliza com diversos fins.” (p. 33).

Pimenta (1999) destaca, dentro da perspectiva da importância dos saberes construídos dentro do espaço escolar:

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir a teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas. (PIMENTA, 1999, p. 27)

A escola desempenha um papel crucial no processo contínuo de formação docente, pois é nela que se estabelece a relação com os alunos. A observação das interpretações desses alunos indica se a teoria está sendo capaz de promover reflexões sobre o presente, o passado e, conseqüentemente, contribuir para a formação de cidadãos mais críticos/reflexivos. Como destaca Seffner (2011):

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdo, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Ao invés de denso, se poderia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem. Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa bem o principal objetivo do ensino de história: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as resolveram de outro modo. (SEFFNER, 2011, p.1)

Na mesma linha do autor, a professora destaca o papel do professor de história, pois, por meio da disciplina, o aluno pode obter subsídios para compreender a realidade que o cerca; os conteúdos deixam de ser apenas teorias, ganhando significado. Logo, aprender História torna-se uma maneira de aprender sobre si mesmo. Dentro dessa perspectiva, no encontro entre o aluno e o docente com seus saberes, a professora A.P.L.C afirma que,

“Você não vai só reproduzir o que você aprendeu na academia, muitas vezes o professor de história, ele é capaz de mudar a trajetória de vida de um aluno, não de mudar, mas contribuir para mudar, que mudar é muito radical né ...mas contribuir de alguma forma para mudar pra ele se perceber enquanto indivíduo na sociedade e ele começar a se enxergar e perceber que

ele tem uma voz.” (A.P.L.C. - Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022)

O papel do aluno nessa conjuntura de saberes é de extrema importância, pois a produção do conhecimento histórico se dá dentro de uma perspectiva em que os estudantes estão inseridos na sociedade e têm conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados em sala de aula. Eles são bombardeados por informações da cultura familiar e em seu convívio social com amigos, trazendo conhecimentos que precisam ser dialogados com o conteúdo. Tanto que, em uma aula expositiva e dialogada com as contribuições dos alunos, o caminho traçado pode ser totalmente diferente do que o professor planejou, como relata Z.S.N.O:

“A gente vai aprendendo, né? Os alunos nos dá grandes experiências e eu começo as minhas aulas sempre lançando conteúdo e colhendo os conhecimentos prévios, [...] e tem coisas que você as vezes nem pensou, mas um aluno levanta aquela hipótese você já vai vendo uma outra vertente de abordar aquele conteúdo” (Z.S.N.O – Entrevista concedida no dia 23 de agosto de 2022).

Há grandes desafios para o professor licenciado em História, como o de tornar-se professor e assumir a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Fazer a autocritica pode ser um obstáculo, mas é necessário para o professor crítico-reflexivo, que tem como objeto de estudo e trabalho o ser humano. É preciso se reinventar para atender às particularidades e realidades de cada um. A professora D.S.N faz referência às suas próprias experiências:

O contato com os alunos, esse contato não tem...é uma coisa assim como diz inenarrável, porque cada um que vem, ele traz uma experiência de vida diferente, e cada turma que você entra é uma realidade diferente, não tem como você generalizar você passar uma mesma atividade, uma mesma coisa para as mesmas turmas, cada um tem uma maneira de aprender diferente da outra. (D.S.N – Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2022)

A educação deve ser pensada e refletida para atender a sujeitos inseridos em um contexto social. Cabe ao professor orientá-los a interpretar o espaço sócio-histórico-cultural. Por isso, a professora traz consigo a experiência de que cada turma é diferente, e é preciso trabalhar dentro dessas relações.

Toda aula comporta imprevistos, e dilemas, para decidir se vale à pena seguir na direção apontada pelo imprevisto, ou se vale a pena insistir no que foi planejado anteriormente. Há professores que se aferram a seu planejamento, e

não aceitam qualquer variação, precisam “dar a matéria”, tem que “seguir o conteúdo”. Há aqueles que aproveitam toda pergunta e qualquer questionamento dos alunos para enveredar pela discussão de outros temas, não planejados para aquela aula. Difícil saber qual caminho tomar, pensando que as decisões têm que ser rápidas, na hora em que o imprevisto se apresenta, e que os contextos são muito diversos. São dilemas práticos, fazem com que a aula se mova por terrenos desconhecidos, desafiadores. Uma pergunta feita por um aluno, uma conexão que se estabeleça entre o que o professor está falando e as preocupações de uma aluna, algo que foi verbalizado, uma piada, uma brincadeira em cima da “matéria”, (SEFFNER, 2011, p. 4)

Sobre os saberes históricos e pedagógicos a professora Z.S.N.O dialogou: “Ao planejar sua aula o professor precisa, os quais são de suma importância no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, saberes históricos e pedagógicos caminham juntos, nele o professor tem o papel de levar alunos a conhecimento, tornando uma pessoa crítica, num processo de construção de novos saberes.”¹⁵. O autor Libâneo (2013) orienta o que é o planejamento da aula:

É uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos e a correção no rumo das ações.

Nessa perspectiva do que o Libâneo afirma sobre o planejamento, o autor Fonseca complementa sobre a construção do saber que está envolto dentro desse planejamento que os professores necessitam compreender para chegar na realidade do aluno.

[...] O saber histórico escolar vem, desde então, sendo veiculado não apenas por meio da escola, mas também por esses outros mecanismos que têm contribuído para a sua difusão e para a sua consolidação das principais ideias que, em torno dele, conformam uma memória coletiva que ajuda na construção de identidades. (Fonseca, p. 35-36, 2006)

Por fim, sabe-se que, as redes sociais são importantes veiculares das ideias históricas, e suas mensagens ocupam um lugar significativo na vida dos alunos. Entretanto, é o/a professor/a de História que irá mediar essas informações, ressignificando em conhecimento histórico que possa contribuir para responder às demandas do presente.

¹⁵Entrevista concedida no dia 23 de agosto de 2022 pela professora Z.S.N.O.

CAPÍTULO 2

2 EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS DOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.¹⁶

O objetivo deste capítulo é refletir sobre como o processo formativo docente não se encerra no contexto da formação inicial. De acordo com as reflexões de Pimenta, citada em epígrafe, a formação continuada deve ocorrer como um processo colaborativo entre o docente, os saberes que norteiam sua prática e o espaço escolar. É importante que esse processo promova um espaço de escuta e diálogo com os professores, no sentido de aproximar as ações formativas de suas necessidades e inserir a formação no contexto da sala de aula. Assim, utilizar os problemas advindos dessa instância como eixo norteador para os demais temas contribuirá para tornar as ações formativas mais significativas para os docentes (GUMIEIRO, 2019, p. 79).

Nesse sentido, ao longo do capítulo dialogaremos com algumas experiências formativas dos professores/as de História, em especial, a formação continuada. Destacaremos como as demandas do ensino de História na contemporaneidade, a exemplo da lei 10.639/03, contribuíram para o processo da formação contínua desses profissionais. “Cremos que o tempo, o espaço e o processo de formação dos professores de História têm contribuições e atribuições importantes para a construção de uma sociedade em que as diferenças e as desigualdades sejam permanentemente questionadas” (FONSECA, 2008, p. 109). Podemos afirmar, ainda, que o professor reflexivo tem condições de repensar e avaliar constantemente sua prática na sala de aula. Isso nos leva ao entendimento sobre a importância do/a professor/a de História ampliar os saberes acerca das demandas educacionais, principalmente da área de ensino de História.

¹⁶PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores. São Paulo: Cortez, 1997, p.56.

2.1 “SUA FORMAÇÃO NÃO VAI ENCERRAR NO DIA QUE VOCÊ PEGAR O CANUDO; A GENTE TEM QUE ESTAR SEMPRE ESTUDANDO”¹⁷: caminhos para pensar a formação continuada.

Ao longo das últimas décadas, testemunhamos mudanças significativas nos modos de experienciar e aprender a História, e o/a professor/a tem um papel importante nesse processo, sendo fundamental para mediação do conhecimento histórico de forma problematizadora e significativa para os educandos. No trecho do depoimento da professora A.P.L.C, ela destaca: “*Sua formação não vai se encerrar no dia em que você pegar o canudo; a gente tem que estar sempre estudando*”.

Podemos compreender como o saber-fazer docente está intrinsecamente articulado à complexidade da própria prática educativa, o que exige do profissional o acesso e domínio dos pressupostos teóricos que fundamentam suas concepções e reflexões, bem como o domínio de procedimentos didáticos específicos às áreas de ensino, neste caso, o ensino de História. Conforme explicita Raush (p. 706, 2012), “o professor de sala de aula torna-se um professor-pesquisador por meio de uma postura investigativa e reflexiva de sua prática e da atividade docente como um todo”. Diante disso, é pertinente destacar o trecho da fala da professora A.P.L.C.

“Eu acredito que o professor pesquisador ele torna o ensino de história a sua prática. Mas como eu posso dizer? Ele dá sentido para o aluno. Então as minhas pesquisas partiram muito dos problemas que surgiam na escola, né!? e a gente tem que intervir, e ao pesquisar a gente muda nossa prática, o que a gente vai analisar, o que você tá fazendo. Se você só aplica, aplica e você não analisa, você não tem um feedback, se aquilo está realmente tendo resultado, né!?, você não transforma a realidade, né!? Então eu acho que o professor pesquisador ele tem uma problemática que ele levanta e ele tem como objetivo transformar realidade e realmente dá sim, (...) você falando isso eu me recordei da época que eu comecei a desenvolver projeto de mestrado. Na verdade eu já tinha entrado no mestrado com projeto, mas o projeto eu mudei completamente, a gente sempre muda os projetos e eu mudei o projeto porque quando eu entrei no mestrado eu queria discutir raça e gênero no ensino de história na sala de aula, só que eu também queria como você tá fazendo, analisar práticas de outros professores, como é que eles têm lidado com raça e gênero no ensino de história nas escolas do município, tinha até escolhido as escolas, fiz todo o planejamento cronogramazinho como tem que ser, e aí quando eu cheguei lá no mestrado que eu entrei, que meu projeto foi aprovado a professora falou assim: Ah, mas por que que você não analisa sua própria prática?” (A.P.L.C - Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022)

¹⁷A.P.L.C, Entrevista concedida em 29 de agosto de 2022.

A professora A.P.L.C é um exemplo de uma realidade onde os professores da educação básica muitas vezes não compreendem de que sua prática na escola pode ser pesquisada e é preciso ter essa consciência do quão importante é discutir as vivências do chão da escola.

Nesse contexto, o professor-pesquisador, além de agregar outros saberes para sua ação docente, é possível ampliar seus horizontes de conhecimento, acompanhando os avanços da produção histórica e educacional. Como afirma o professor R.S.O: “... o professor de História precisa pesquisar, porque apenas acompanhar o livro didático, pelo que já está pronto e acabado, ele não consegue cumprir o seu papel de discutir a História”¹⁸. Podemos destacar dois aspectos a partir da fala de R.S.O. A primeira questão evidenciada é a necessidade da ampliação de recursos metodológicos para mediar o conhecimento histórico em sala de aula. Ou seja, para além do livro didático, o professor precisa utilizar outras ferramentas que auxiliem os estudantes na compreensão dos saberes escolares, possibilitando-lhes desenvolver correlações entre o que é aprendido no espaço escolar e suas vivências cotidianas, viabilizando um processo que chamamos de consciência histórica.

O segundo aspecto que norteia a fala do entrevistado perpassa por uma compreensão da ampliação da função do professor de História. Para além de trabalhar com o livro didático, é necessário que o ensino de História faça sentido para a vida social, cultural e política dos estudantes. Essa compreensão só é possível a partir do processo de ação-reflexão-ação¹⁹, que deve ser um dos parâmetros norteadores da práxis docente. Portanto, é importante que o professor esteja em constante estudo, desenvolvendo sua formação contínua para ter estratégias para aprimorar o ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que a formação continuada não depende apenas dos professores, mas de um conjunto de fatores que devem ser problematizados. Isso inclui as condições e possibilidades vivenciadas por esses profissionais para participarem de congressos, seminários e cursos de pós-graduação. De acordo com as considerações da autora Maria Auxiliadora Schmidt, “o professor de História, como tantos outros, envolve-se em encargos familiares, luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe

¹⁸ Entrevista concedida no dia 26 de agosto de 2022 pelo professor R.S.O.

¹⁹ Para ampliar a compressão sobre a temática, o autor SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação.

de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional” (SCHMIDT, 2010, p. 116).

É notório observar nos documentos oficiais e na legislação o estabelecimento do marco legal para a implementação que assegura a formação continuada de professores de História. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a garantia legal para a capacitação em serviço. Em 2009, houve um acréscimo no Art. 62 da LDB pela lei 12.056, onde aparece o termo formação continuada. Vamos analisar:

§ 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. (Brasil, 2009)

A formação continuada ganhou visibilidade a partir da legislação, mas não atendia toda a complexidade, por isso, instituiu-se a construção do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 com metas e objetivos, destacando-se a valorização do magistério e a formação continuada. “É importante destacar que nesse período poucos professores da educação básica possuíam formação em nível superior e, aqueles que tinham, quase não participavam de atividades de formação continuada.” (BRITO, PRADO NUNES, 2019, p. 5).

A partir da citação dos autores, adentramos na realidade dos professores de História entrevistados no município de Eunápolis, onde foi constatado que a formação no ensino superior ocorre em pleno exercício docente.

Ainda na LDB, no art. 87, foi incumbida aos municípios a responsabilidade de realizar programas de capacitação para professores. O Primeiro Plano Nacional de Educação garantia a formação continuada dos professores, mas só contamos um Plano Municipal do Município de Eunápolis no ano de 2015, após a segunda publicação do Plano Nacional de Educação de 2014-2024. É importante frisar que seis professores tiveram sua formação superior no período anterior à PME de 2015, e um que se formou no mesmo ano da publicação.

O Plano Municipal de Eunápolis tem como foco da formação continuada nas Metas 13 e 16 de professores:

Meta 13: Ampliar, em regime de colaboração, a proporção de mestres e doutores do corpo docente, em efetivo exercício na educação municipal de forma que no final da vigência deste PME, 50% (cinquenta por cento) do

quadro efetivo do magistério sejam mestres, sendo o total no mínimo, 15% (quinze cento) doutores.

13.1) Assegurar no Plano de Carreira a liberação remunerada para cursar mestrado e doutorado, mediante critérios pré-estabelecidos de acordo com o interesse do município; visando a melhoria da qualidade de ensino;

13.2) Buscar parcerias com instituições de Ensino Superior que ofereçam cursos de pós-graduação stricto sensu na área de educação, ampliando a possibilidade de acesso.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação lato sensu, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias: 16.1) Buscar parcerias com a União, Estado e instituições de formação Lato sensu, subsídios que venham garantir o acesso dos professores da educação básica; 16.2) Incentivar a formação continuada, garantindo qualificação/gratificação salarial a cada formação certificada, a ser regulamentada em Lei própria. (PLANO MUNICIPAL DE EUNÁPOLIS, 2015)

Dentro dessa perspectiva, observamos a garantia diante da necessidade da melhoria da qualidade de se formar mestres, doutores e programas de capacitação de formação continuada, e a partir deste prenúncio das metas do PME, a fala do professor R.S.O se faz necessário:

Hoje nós temos na rede municipal, 95% de professores graduados e pós graduados, ainda com poucos mestres, poucos doutores, porque o município não fomenta a formação continuada, o governo federal até que lançou a plataforma freire e outras plataformas para formação continuada, mas precisava da contrapartida do município, nem todo mundo conseguia fazer, uns mais ousados fazia, porque a plataforma freire geralmente era na UESC ou então em Teixeira de Freitas, aqui em Eunápolis na UNEB, começou ofertar alguns cursos, mas eram poucas vagas pra uma demanda de quase 900 professores. Eu só tenho apenas a graduação, só sou formado em História pela UNEB, e estou agora iniciando a pós graduação, me envolvi no movimento sindicato em 2013 pra cá e aí o movimento sindical consome, a gente acaba se envolvendo nessa demanda. (R.S.O, Entrevista concedida em 26 de agosto de 2022.)

De acordo com a fala do professor R.S.O, não há incentivo que assegure ao professor prosseguir com a formação continuada, demonstrando um lento processo de efetivação das políticas afirmativas que, por lei, garantem ao professor da rede básica do município esse direito. Ele reconhece as plataformas criadas; no entanto, considera que não há incentivo do município que subsidie os professores para realizarem os cursos. Muitas vezes, a responsabilidade fica a cargo do docente, e, devido à demanda da carga horária, à rotina exaustiva e às demais complexidades que permeiam a vida do/a professor/a de História da educação básica, eles vão deixando de lado a formação continuada.

Por outro lado, mesmo diante de toda essa demanda, a professora A.P.L.C dentre os oito entrevistados, sinalizou que fez o curso de mestrado, mas que foi um percurso iniciado por sua própria iniciativa, uma vez que os cursos oferecidos não dialogavam com os anseios da sala de aula. Portanto, foi necessário a professora assumir a responsabilidade de buscar meios que possibilitem a sua formação continuada, mesmo que seja uma tarefa árdua e solitária no cenário da educação. Adiante:

“Eu estou há 10 anos no município, como professora efetiva e eu participei de uma formação de ensino de História que não foi concluída, né!? E que também não me contribuiu muita coisa assim, eu achei que a gente ficava muito na discussão, mas não tinha uma metodologia prática para sala de aula, sabe!? Não funcionou. Sempre tive vontade de fazer uma formação voltada para educação das relações etnicorraciais e o município nunca ofertou, né!? Então, eu acabei buscando um mestrado mesmo e aí assim, nunca tive formação específica para ensino de História do Município não, então sempre foi correndo atrás mesmo de uma formação. A gente corre atrás de uma formação pela a capacitação, né!? e a questão financeira né!? que tem essa questão também, mas também de se sentir preparado para atuar em sala de aula, né!? porque quando a gente se forma, a gente tem as bonificações né!? mas infelizmente no município nunca me senti acolhida nesse sentido de ter formação pro ensino, já vi muitas formações em matemática e português, agora, história fica muito a desejar mesmo.”
(A.P.L.C, Entrevista concedida em 29 de agosto de 2022)

São nuances apontadas pela professora dentro da realidade do professor de História da rede básica. As críticas citadas pela professora são de que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, não se relacionava com o ensino de história que atenda às demandas do seu cotidiano na sala de aula. Nesse sentido, conforme Nóvoa (2002, p. 38) afirma: “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”, e isso não ocorreu, pois:

Geralmente são cursos de curta duração, simpósios, palestras ou as reuniões feitas pelas secretarias de educação, sistematizadas por especialistas em assuntos muito específicos, que não consideram as experiências dos professores nem as peculiaridades das escolas em que atuam, de modo que os conhecimentos prévios dos professores não são tomados como ponto de partida nem objeto de reflexão. O resultado muitas vezes é frustrante, pois esses cursos não costumam trazer resposta para os problemas que os professores enfrentam durante a prática pedagógica cotidiana (LIMA, p.6, 2019)

De acordo com a autora Lima (2019), podemos ampliar a reflexão da fala da professora A.P.L.C, este é um ponto a ser refletido, já que esses cursos precisam visar a realidade local e desenvolver práticas metodológicas e teóricas que possibilite ao professor/a de História mediar o ensino de História de forma significativa para os/as

alunos/as. Diante da fala da professora, observamos como as políticas públicas ainda precisam ser mais efetivas com cursos voltados a refletir sobre a prática docente que articule a teoria e a prática. Assim, a professora A.P.L.C, escolhe trilhar um caminho formativo, buscando recursos dentro do mestrado para ampliar o seu conhecimento.

Os professores R.S.O e A.P.L.C têm duras críticas ao município em relação aos cursos específicos de formação continuada para professores de História. De fato, neste documento da PME, não há direcionamento para o ensino de História; o ponto que toca é sempre no geral, já que a maior problemática destacada nas metas e diretrizes no plano é erradicar o analfabetismo e o comprometimento com a educação especial. No entanto, é garantida por lei a formação contínua. Mas, de acordo com as falas dos professores, ainda há um distanciamento com relação com investimento do município em formação continuada, não garantindo ações formativas que priorizem a reflexão/diálogo acerca das problemáticas enfrentadas pelos professores da disciplina de História no contexto escolar.

Adiante, o trecho da professora Z.S.N.O, onde ela atuou como formadora na secretaria de Educação do Município de Eunápolis:

“Olhe bem, apesar de estar 26 anos no Município, eu dei uma parada em sala de aula, eu fiquei 10 anos trabalhando no pedagógico, na secretaria de educação e durante esses 10 anos trabalhei como formadora, a maior parte do tempo foi trabalhando com formação continuada. Então, fui formadora do PNAIC²⁰, fui formadora do PAC fui formadora do programa bem antigo já, ... acelera ...Então já venho de um processo de formação continuada já muito grande, percebo na verdade... o quanto é importante essa formação muito importante pro professor tá refletindo sobre a sua prática pedagógico. É necessário muito necessário.” (Z.S.N.O - Entrevista concedida em 23 de agosto de 2022)

É perceptível o enfoque que o PME dá à alfabetização. Não sendo uma crítica a essa área tão necessária na educação, a problemática aqui é: qual a prioridade que o professor/a de História tem no Plano Municipal? Percebemos o quanto ainda precisa avançar no campo de formação continuada dos/as professores/as de História e como é necessária uma ação formativa que dialogue com as realidades locais dos/as professores/as e, como a professora A.P.L.C frisou, “já vi muitas formações em Matemática e Português, agora, História fica muito a desejar mesmo”. Há outro ponto a

²⁰Os cursos citados pela professora: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC e Acelera são programas voltados para a alfabetização.

ser destacado: o lugar ocupado pelo/a professor/a, que desempenha inúmeras funções no contexto escolar, para além de sua formação.

Em relação à formação continuada, a professora Z.S.N.O faz a seguinte reflexão: "*percebo na verdade... o quanto é importante essa formação, muito importante para o professor refletir sobre a sua prática pedagógica... é necessário, muito necessário.*"²¹ Percebe-se o entendimento da importância de uma formação contínua voltada para a perspectiva da prática docente. É nesse ponto que se toca, e os professores da rede básica compreendem a importância de repensar sua prática docente, mesmo que não haja subsídios para realizá-la.

O professor F.G.B vê a necessidade de ampliar seu conhecimento: "*a gente corre atrás de uma formação pela capacitação*",²² buscando por conta própria, cursos que possam atender e implementar na sala de aula, dentro de uma perspectiva do professor protagonista, que possui autonomia e responsabilidade sobre sua formação. Adiante, o trecho:

Eu procurei fazer vários cursos, eu fiz uma pós graduação em cultura afro e também, eu fiz vários cursos ...quer dizer particular, por mim mesmo, meu esforço, eu procurei me especializar e sempre estou me atualizando [...] Há uma importância que tem que estar se reciclando, se atualizando. Porque não basta você se graduar, e você parar, se estagnar [...] a vida é um eterno aprendizado, principalmente sendo professor. (F.G.B - Entrevista concedida no dia 30 de agosto de 2022)

Nas entrelinhas da fala do professor, é possível identificar o seu desejo de ampliar seu conhecimento nesse aspecto da lei. O professor dedica atenção ao curso de aperfeiçoamento. Diante disso, Rossi e Hunger citam Demo (2004) nessa perspectiva de atualização do conhecimento:

É preciso que o professor se atualize permanentemente, diz Demo (2004, p. 121), porque "se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece". Mais do que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento. De acordo com o autor (2002) é fundamental que o profissional da educação se mantenha bem formado, além de ter passado por uma boa formação inicial deve alimentar de modo contínuo a sua formação. (ROSSI; HUNGER; 2013, p. 10)

A formação continuada é impulsionada pela necessidade que o professor compreende de trazer novas reflexões diante do que é proposto no currículo escolar. O

²¹ Entrevista concedida no dia 23 de agosto de 2022 pela professora Z.S.N.O.

²² Entrevista concedida no dia 30 de agosto de 2022 pelo professor F.G.B.

professor F.G.B enfatiza o “esforço próprio”, entendendo que ele se responsabiliza e financia as atividades para a formação contínua, dentro do aspecto do professor protagonista de seus saberes e práticas. Nesse aspecto, Pina, Aguiar e Lima (2020) apresentam como muitas vezes é feita:

A formação continuada, na grande maioria das vezes, acontece sem que o docente tenha condições de se afastar integralmente das suas atividades profissionais de sala de aula. Dificuldades do campo pessoal, associadas ao campo profissional, contribuem para que esses profissionais invistam numa formação de pós-graduação lato sensu, inclusive a distância, que demanda menores afastamentos. Motivados por suprir questões apresentadas no seu cotidiano profissional, o docente sente-se impulsionado a construir caminhos alternativos à trajetória então em curso como forma de repensar sua prática. (PINA, AGUIAR; LIMA, 2020, p. 8)

O professor F.G.B trilha o caminho da capacitação profissional, compreendendo a necessidade de buscar conhecimento para obter aportes metodológicos que possam influenciar sua práxis em sala de aula. Podemos notar o outro lado desses cursos de aperfeiçoamento particular, talvez sendo a melhor alternativa que o professor encontrou diante da realidade da rede básica, especialmente em temáticas atuais e na diversidade do alunado, que necessita de um ensino inclusivo. A autora Bernadete amplia essa reflexão sobre os cursos particulares.

Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. (GATTI, 2008, p. 58).

A questão não é apenas fazer um curso, mas ter uma formação continuada que inclua teorias e metodologias de ensino de História, permitindo que os professores repensem e ampliem sua prática, tornem-se construtores de seu conhecimento e adotem uma abordagem reflexiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Essa

formação serve como preparo para os professores da rede básica enfrentarem a realidade escolar em que atuam. As professoras D.S.N e E.S,S reiteram essa reflexão:

De qualquer disciplina de qualquer área, a formação continuada é de suma importância porque senão você pára no tempo e aí? Os meninos estão evoluindo e você tá ficando. Hoje, nós estamos nesse embate, em que os meninos estão bem mais evoluídos que nós, então a era da informação tá aí, [...] o que que a gente tem que fazer? A gente tem que dá conhecimento, porque informação eles já tem, não precisa a gente informar mais nada, que eles já tem essa informação, a gente tem que transformar essas informações em conhecimento, então a formação continuada, ela é essencial. (D.S.N. - Entrevista concedida em 13 de setembro de 2022).

“Muito importante, por quê? A formação continuada já está dizendo é uma continuação do que você faz [...] hoje em dia tudo vem sofrendo alterações transformações [...] eu sempre falo para os meus alunos, a vez é de quem está se capacitando [...]” (E.S.S. - Entrevista concedida em 23 de agosto de 2022).

Sansolotti e Coelho (2018, p. 207) abordam a reflexão de Ferreira e Eizirik para tratar da dificuldade que os professores enfrentam diante dessa nova geração.

Ser professor na contemporaneidade requer disposição e imaginação que vão além do tecnicismo e do que já se sabe, pois os conhecimentos pedagógicos não evoluíram na mesma proporção que a tecnologia transformou a sociedade e revolucionou as formas de aquisição de conhecimentos, que já não estão mais centrados nas salas de aula, na figura do professor ou nas bibliotecas presenciais. Ela está além e os professores precisam preparar-se e adequar-se para esta nova realidade, principalmente aqueles que concluíram sua graduação no final do século XX e início do século XXI e não tiveram, portanto, em sua formação um estudo teórico para trabalhar com esta geração tecnológica. Assim, é preciso criar, inventar, imaginar o novo, o irreal e isso “demandaria toda uma revolução das práticas pedagógicas, abrangendo novos “regimes de verdades”, onde o pensamento mecânico, positivo, daria lugar a um pensamento eruptivo, abrindo novos horizontes de experiências” (FERREIRA e EIZIRIK, 1994, p. 12 e 13).

As professoras sentem que, se não acompanharem seus alunos, vão “perdê-los”, e por isso buscam a formação contínua e um desenvolvimento pessoal que as prepare para o novo perfil de alunos. Por conseguinte, compreendemos a formação contínua como também um percurso traçado pelo professor, mesmo diante de um cenário em que não há suporte vindo dos órgãos públicos.

O docente que tem consciência da sua autonomia na formação contínua não está focado em acumular cursos.

Pensar em um processo contínuo de formação de professores, hoje, é considerar a condução de processos que buscam a autonomia do professorado no seu desenvolvimento profissional e uma atuação prática que seja

preponderante para se alcançar resultados significativos nos processos de ensinar e aprender. (Sansolotti; Coelho, p. 206-207).

Portanto, o caminho da formação contínua não se resume apenas à participação em cursos de curta duração ou de *lato sensu* e *stricto sensu*, mas também na busca de literaturas que auxiliem nas discussões do ensino de História. No decorrer do capítulo, iremos compreender a partir das falas dos professores/as entrevistados, a importância da formação continuada, como também a contribuição dos saberes adquiridos para o exercício da docência.

2.2 PARA ALÉM DA LEGISLAÇÃO: percepção formativa sobre ensino de história e cultura afro-brasileira

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.²³

Na epígrafe, há uma citação de Chimamanda Adichie sobre o perigo da história única. Nessa narrativa, os povos originários e africanos são invisibilizados ou reduzidos a estereótipos pela “história oficial”. Esse trecho da fala da Chimamanda é interessante pois, é possível dialogar sobre como o acesso aos conhecimentos que fazem menção a população negra, é importante para evitar um ensino de História que retrate apenas uma versão dos fatos históricos. Por conseguinte, essas populações têm reivindicado o reconhecimento de suas narrativas, seus saberes e sua contribuição na construção da sociedade brasileira.

A lei federal 10.639/2003 é resultado das discussões dos movimentos sociais negros, ela se insere numa perspectiva de uma educação antirracista, e o ensino de História pode e deve contribuir muito para discussão sobre os saberes, experiências, violências sofridas no processo da escravidão, e suas consequências na contemporaneidade, além das conquistas coletivas da população negra.

Diante dessa introdução, observamos entre os professores/as de História entrevistados menções à formação contínua em cursos que abrangem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os autores Mauro e Wilma (2015) confirmam a importância dessas leis e suas implicações na educação brasileira.

²³Adichie, Chimamanda, 2009, p.14.

[...] os movimentos sociais foram determinantes na conformação da política gestada. Decorre daí um dos mais claros desdobramentos da legislação: a necessidade de alterar o saber escolar, de modo a satisfazer a legislação, desde fora do sistema - compreendendo os espaços de pesquisa e formação de pesquisadores e professores (2015, p. 285).

As necessidades de políticas específicas na legislação para que esses públicos sejam incluídos fazem com que haja alteração na Lei das Diretrizes e Bases da Educação, sanciona a lei federal 10.639/2003. Após lutas dos povos indígenas em 2008, é inserido no currículo oficial a temática “História e cultura afro-brasileira africana e indígena”, alterando os artigos da LDB 26a²⁴, 79²⁵ e 79b²⁶ que passam a vigorar e trilhar o que chamamos de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

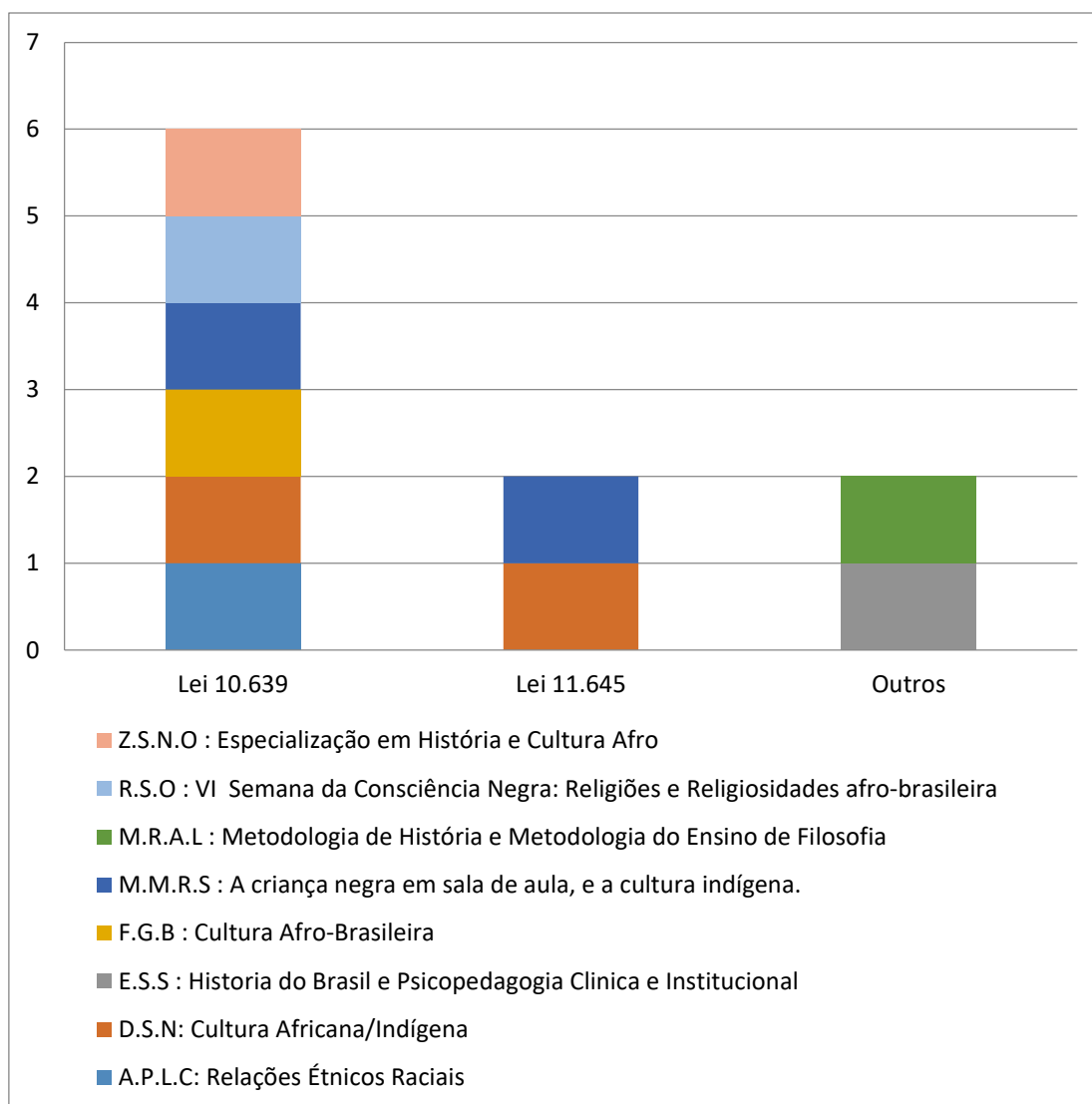
Quando essa lei é implementada, muitos dos professores não estão preparados para abordar essas discussões, e começa a surgir uma demanda por formação continuada, tanto em espaços de pós-graduação particulares quanto públicos, já que é uma temática obrigatória no currículo oficial. Assim, surge uma demanda formativa significativa, e dentro desse número de ofertados, os professores entrevistados compõem essa parcela de profissionais que buscaram na formação contínua cursos que pudessem possibilitar o reconhecimento amplo da sociedade, inclusive no ensino de História. A partir do gráfico abaixo, observaremos como esses professores se inseriram na formação continuada.

Gráfico 3 – Formação continuada dos professores/as entrevistados.

²⁴ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

²⁵ Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

²⁶ Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)



Fonte: produção própria, (2023).

A partir do gráfico, observamos que a professora A.P.L.C fez o mestrado em Relações Étnicos Raciais, a partir do contato com as discussões que já existiam em sua graduação, por meio do projeto desenvolvido por ela na semana da Consciência Negra organizado para a escola onde estava atuando.

“[...] Em 2012 a diretora me pediu que eu desenvolvesse um projeto voltado para a semana da Consciência Negra. Então, esse primeiro contato que eu tive com a lei 10.639, e a partir daí, eu comecei a desenvolver um projeto que pensasse na valorização da população negra, né!? E isso se tornou uma prática, eu trouxe projeto pra cá, iaí desde então comecei a desenvolver, eu fui atrelando as lentes de gênero e com isso eu acabei entrando nessa especialização e acabei entrando no mestrado, né!? Então, na verdade esse despertar ele vem com as minhas leituras, vem com as questões mesmo de racismo na escola, com as questões de violência dentro da escola (...) não partiu da universidade, isso que eu estou querendo chegar, às vezes, por exemplo, eu converso com alguns estudantes e eles falam “- ah eu quero discutir gênero no ensino de História, mas a partir de leituras que eles já

trazem de dentro da academia e não das experiências na escola, da realidade.” (A.P.L.C - entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022)

As discussões feitas na formação inicial fomentaram na professora de História um olhar atento para as demandas cotidianas do racismo e preconceito que havia no espaço escolar. A partir da teoria, a professora A.P.L.C modificou sua ação em sala de aula e, posteriormente, se tornou tema da pesquisa de mestrado, já que é fruto de observações feitas no chão da escola, e ainda reforça sobre o entendimento de que o professor da rede pública deve partir de experiências advindas da realidade da escola e ter aporte teórico para que haja discussões em que os estudantes se conscientizem e mudem posturas que até então, era uma prática comum. Durante a entrevista, ela segue narrando os caminhos que traça, e dentro do currículo, faz as escolhas para tratar a situação do negro dentro daquela sociedade “*[...] se eu vou trabalhar com qualquer conteúdo de Brasil ou de Europa, eu vou procurar discutir o papel do negro ou da mulher negra naquela sociedade, então eu sempre ...eu não trabalho as questões raciais só em novembro, eu insiro toda minha pratica.*”²⁷ Este pensamento decolonial não foi por acaso, mas através de uma consciência guiada por estudos de como trabalhar o ensino antirracista no currículo, para que a professora consiga se:

[...] sentir preparada para trabalhar a lei 10.639 na escola, por quê? Porque durante a graduação eu tive noções básicas, né!? Do que é a lei, sobre legislação, vocês também devem ter tido, mas na prática, como efetivar, como desenvolver um projeto, como conseguir desenvolver uma educação antirracista eu tinha muito anseio, eu desejava muito, porque se tornou para mim, uma prática do cotidiano, então desde 2012 que eu comecei desenvolver os projetos, todo ano a gente fazia o projeto e todo ano eu percebia falhas nele, eu percebia que eles avançavam em relação a conceitos, mas reproduzia práticas racistas, entende!? Então eu percebia que alguma coisa estava falhando, que eu precisava mudar, precisava ampliar os meus horizontes. E no mestrado eu percebi que a luta antirracista, ela é para sempre, para vida. enquanto houver racismo vai sempre haver a luta antirracista e na escola a gente percebe a solidão que é desenvolver um projeto antirracista, porque nem todos professores se interessam em trabalhar com essa temática, muitos apresentam como justificativa que não teve formação na área, então a gente sabe que embora muitos não teve formação na área, mas por exemplo eu também não tinha formação na área e faz parte da nossa obrigação enquanto professor buscar formação, mas a gente precisa também compreender que isso é um posicionamento político e nem todo mundo quer ter esse posicionamento político né...é mas eu percebo que a minha formação me ajudou muito, tem me ajudado muito (...) eu sempre falava para minha orientadora que eu fiz um mestrado e em cima das relações étnicos raciais, mas sair de lá como se eu tivesse feito um mestrado e uma graduação de novo em História”²⁸

²⁷Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022 pela professora A.P.L.C.

²⁸Entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2022 pela professora A.P.L.C.

O percurso feito pela professora da rede básica pela inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” iniciou na graduação pelo conhecimento da lei, mas o dia a dia exige muito mais do que “só” saber sobre a legislação e seus desdobramentos, era necessário ampliar as discussões a partir das reflexões e dilemas trazidos pela realidade escolar para que se sentisse preparada para trabalhar com os seus alunos. “Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do que trabalhar” (Bell Hooks, 2017, p. 20)

Vale ressaltar que, na graduação, algumas discussões já são contempladas, mas como o próprio termo diz, trata-se de uma formação inicial. É necessário que o professor busque, a partir de um processo de consciência sobre seu papel social dentro do espaço escolar, assim como A.P.L.C percebe enquanto professora da disciplina de História, a necessidade de aumentar o conhecimento sobre os sujeitos históricos afro-brasileiros e como desenvolver essas temáticas para que haja, em seus alunos, uma criticidade e consciência histórica ampla da sua história. É importante que se reconheçam nela e que superem estereótipos acerca dos povos negros, combatendo a discriminação e o racismo. A autora Nilma Lino discute essa ação transformadora por meio da educação antirracista.

[...], a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, p.105, 2012)

A autora defende a ideia de que, nas diferenças, haverá tensões, mas é necessário repensar o currículo para que seja inclusivo para os povos que existem e que sempre foram deixados à margem da educação. No entanto, ainda há um caminho a percorrer, dando exemplo do trecho da professora A.P.L.C, onde ela faz uma crítica ao processo colaborativo dos demais professores para pensar o ensino antirracista, mencionando como é solitário o trabalho no espaço escolar. Essa discussão não se encerra apenas nas disciplinas de ciências humanas; outras áreas de conhecimento precisam trabalhar essa temática, e como é complexo o professor colocar em prática quando a própria instituição escolar ou até mesmo o corpo docente não "abraçam a ideia". Mesmo que haja uma obrigatoriedade de abordagem em todo o âmbito escolar, como destacado no Art. 26 § 2º da Lei nº 11.645, de 2008: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Observamos que, mesmo com uma lei, é necessário que o professor/a compreenda a importância da formação continuada dentro de uma perspectiva de aprendizagem em relação à teoria e prática para a atuação em sala de aula, viabilizando a presença da população indígena e negra no espaço escolar.

O professor F.G.B menciona na entrevista que procurou fazer cursos por conta própria, de forma particular, não detalhou como foi o processo dessa iniciativa: “*Eu procurei fazer vários cursos, fiz uma pós-graduação em cultura afro, fiz vários cursos... quer dizer, particular, por mim mesmo, meu esforço, procurei me especializar e sempre estou me atualizando.*”²⁹. É dentro dessa perspectiva que o professor trilha o caminho de sua identidade docente e entende que é ele quem deve buscar ampliar seu conhecimento. No entanto, o professor não deve estar sozinho nessa formação, é necessário que os órgãos educacionais amparem e forneçam subsídios para que os professores/as possam realizar uma formação contínua, pois lidam com constantes modificações e temáticas que anteriormente não faziam parte da discussão escolar ou mesmo da formação inicial.

Há outro contraponto: o perigo nos cursos de formação continuada. Eles podem agregar um título e valor salarial, mas é preciso que sejam entendidos como agregadores de conhecimento para a prática em sala de aula. Muitas vezes, os professores que têm uma pós-graduação recebem um aumento salarial, e isso é justo, dado o baixo salário

²⁹ Entrevista concedida no dia 30 de agosto de 2022 pelo professor F.G.B.

dos professores. No entanto, a formação continuada precisa ser vista como uma ampliação do conhecimento. Ela não pode ser reduzida apenas a um acréscimo no salário, mas deve ser valorizada pela importância enquanto profissional e pela sua atuação em sala de aula.

Como mostra no gráfico, a professora D.S.N fez os dois cursos, da cultura africana e indígena, vejamos o relato:

Eu tenho pós em cultura africana e cultura indígena, eu já fiz pós em gestão, estou terminando uma outra agora que é para trabalhar com EJAI. [...] Como eu ia mostrar para o meu aluno índio, para o meu aluno negro os direitos que ele tem de acordo com a lei, o que eu podia fazer para melhorar essa autoestima dele dentro da escola, [...] eu queria dá visibilidade pra ele, [...] porque eu sabia, mas eu queria que eles também entendessem que eles eram iguais aos outros, não tinha diferença. (D.S.N - Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2022)

A professora D.S.N fez a formação continuada pela necessidade de atender às demandas dos anos de invisibilidade que os povos indígenas e afro-brasileiros sofreram e que ainda persistem no imaginário brasileiro. A inclusão da população negra e indígena no currículo dá início a um trabalho árduo para ressignificar as memórias e culturas de povos que estavam à margem de uma narrativa excludente. Dessa forma, os autores fazem a seguinte reflexão:

A inclusão das temáticas referidas nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 redimensionam, desde fora, a memória histórica. Ao determinarem a inclusão da história da África, da história indígena e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, colocam em questão as formas pelas quais a trajetória histórica brasileira é concebida e ensinada, desde o século XIX. (COELHO; COELHO, 2015, p. 296)

A partir dessa premissa, observamos que a lei 11.645/2008 resulta de uma alteração da lei 10.639, demonstrando um processo de luta que demorou a fazer parte da História. Todo esse movimento vem do reconhecimento de grupos sociais, ou seja, tanto de negros quanto indígenas que sempre estiveram presentes, mas que não tinham destaque nas narrativas históricas. Havia uma única história no imaginário brasileiro, e os alunos negros e indígenas estavam na sala de aula, mas não se reconheciam na história, pois eram invisibilizados e estereotipados.

Como a professora afirma, não havia autoestima por parte desses sujeitos presentes no chão da escola, e a partir da lei e de como trabalhar com ela, houve uma ressignificação dessa história. No gráfico, podemos observar que a professora M.M.R.S

também compreende que é necessário ampliar o conhecimento para que haja o reconhecimento. Adiante, o trecho:

“Eu fiz outros cursos, a criança negra em sala de aula, a cultura indígena, fiz uns cursos a parte e pesquisa também. Foi logo assim que eu terminei a História (...) Eu acho que é estudar dia a dia (...) todos os dias a gente aprende algo (...) essa vivência, essa experiência que a gente vai cada dia, né!” (M.M.R.S - Entrevista concedida no dia 2 de setembro de 2022).

Após a sua formação inicial, participou de cursos que pudessem ampliar seu conhecimento, como "A criança negra em sala de aula", observando que a escola é um espaço que reproduz as problemáticas da sociedade, e por isso é preciso estar estudando não só as referências teóricas, mas ouvindo os alunos negros, para, juntamente com as vivências, combater as influências da discriminação racial. “O apagamento das memórias, histórias, culturas e identidades dos povos não europeus é uma das principais marcas da história única, herança presente na atualidade em todos os povos colonizados. Nesse processo, aos colonizados foram impostas uma cultura e uma identidade que não lhes pertencia, apagando suas especificidades históricas e culturais.” (Cerezer, 2021, p. 25) E é por isso que é necessário possibilitar o reconhecimento das histórias que permeiam o povo brasileiro, e para isso se faz necessário também a legislação.

Art 26. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A partir deste artigo, recorro à citação do autor Luis Cerri: “A consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro” (2011, p.15). Diante disso, podemos notar como a história única é excludente e como a memória norteia os indivíduos no mundo. Entretanto, quando se apresenta a história do seu povo, da sua cultura de forma que produza um pertencimento, acontece o que chamamos de resignificação. É neste sentido que esses professores têm buscado uma formação contínua para que haja um aprendizado antirracista e, conseqüentemente, comportamentos que não sejam excludentes, mas que saibam relacionar com todas as possibilidades da história brasileira.

A professora M.M.R.S relata a vontade que tem de levar seus alunos à comunidade quilombola próxima à região, ensino aprendido durante seu período de graduação.

*[...] Existe quilombos aqui perto de Eunápolis (...) vontade de levá-los lá (...) e mostro para eles o antes, até trago a minha faculdade para dentro da sala de aula, falo pra eles como que foi minha experiência, que eu amei, passei a pesquisar nossa verdadeira origem (...) e vamos falar sobre a nossa cultura, principalmente a nossa cultura e sobre o regionalismo.*³⁰

O contato da docente com a comunidade quilombola durante a graduação trouxe experiências marcantes para ela. Uma prática efetivamente antirracista, perpassa primeiramente, trabalhar a própria identidade negra do professor ou professora, se esse professor ou professora for negro/a. Após esse processo de reconhecimento da identidade, é possível colocar em prática atividades e diálogos que possam desenvolver um ensino antirracista. Vale ressaltar, que o ensino antirracista não deve ser desenvolvido apenas por professores/as negros/as, é urgente que todos/as os/as professores/as tenham esse compromisso, que deve ser coletivo. A realidade educacional ainda se apresentava marcada por um ensino que não articula por completo os conhecimentos escolares ao cotidiano e à história da comunidade e que, por isso, termina reforçando os silenciamentos existentes a respeito da cultura e da identidade, a exemplo dos remanescentes quilombolas.

A partir de outra fala de outra professora entrevistada, podemos perceber como o aprendizado/saberes adquirido na formação continuada, faz parte da sua atuação em sala de aula. De acordo com a professora, *“você vai aprendendo também e enxergando que na sala de aula, existem pessoas que precisa está entendendo a origem, precisa está entendendo a cultura negra e a religião”*³¹

O ensino de História é um campo de grandes embates e é resultado de diversos tempos. Os professores em questão demonstraram, através de suas falas, saberes, memórias que ao longo de sua trajetória formativa foram adquirindo conhecimentos, mostrando como a formação do professor/a é contínua e interfere no processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Por fim, há duas professoras que fazem parte da porcentagem "Outros" no gráfico, pois a professora E.S.S fez "História do Brasil e Psicopedagogia Clínica e Institucional", e a professora M.R.A.L cursou "Metodologia de História e Metodologia

³⁰ Entrevista concedida no dia 2 de setembro de 2022 pela professora M.M.R.S.

³¹ Entrevista concedida no dia 2 de setembro de 2022 pela professora M.M.R.S.

do Ensino de Filosofia". Podemos constatar que todos os professores de História entrevistados fizeram formação continuada, seja em cursos à distância, seminários, pós-graduação, com o intuito de ressignificar suas práticas, conhecimentos históricos e reflexões enfrentadas no cotidiano do chão da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, foi possível identificar por meio das narrativas dos professores/as entrevistados, uma importante percepção sobre a formação, considerando que os saberes do ofício de professor são provenientes da formação acadêmica, do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola, pois, vida, trabalho e formação constituem a cultura profissional dos professores.

Nesse sentido, a constituição da identidade dos professores ganha significado por meio de suas experiências, expressas nos caminhos trilhados, nas primeiras práticas em sala de aula, na relação com os alunos, nos sentimentos que marcaram suas histórias, no fazer cotidiano do seu ofício.

Refletir sobre formação dos professores de História, constitui um desafio, pois o processo de diálogo a partir da memória coletiva e individual se mostra de grande relevância, e de grande responsabilidade para o desenvolvimento da escrita, já que esses docentes têm o desafio de desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelos homens de vários contextos e temporalidades.

Por fim, refletir sobre as vivências, experiências e saberes dos professores de História entrevistados, é importante ressaltar que, a partir do momento em que esses docentes concluíram o curso que os habilitaria a atuarem em sala de aula, a educação continuada se fez presente, seja na continuação dos estudos, na convivência com os colegas ou nos cursos de aperfeiçoamento, dentro de seus limites buscando colocar em prática um ensino de História significativo, aliado ao aprendizado de seus alunos de escola pública. O ensino de História desempenha um papel primordial para a formação de uma sociedade mais igualitária, mais consciente, nesse sentido, atuação do professor/a de História como mediador de um conhecimento plural e antirracista é um ato político.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2004
- BARROS, Jose D'Assuncao. **O Projeto de Pesquisa Em Historia**: Da escolha do tema ao quadro teórico. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências)
- BRASIL. **Lei 10639** - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 de abril. 2018.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002ª. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n. 2/2015b, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n. 22/2019b, aprovado em 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004 de 10/03/2004. Distrito Federal, outubro, 2004.
- BRASIL. LEI Nº986, DE 23 DE JUNHO DE 2015- Plano Municipal de Educação – PME do Município Eunápolis
- BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NOBRASIL: ANTECEDENTES E PANORAMA ATUAL**, João Pessoa, PB, v. 28, p. 02-19, jan/abr. 2019

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história?. **Revista História**. Ensino, v. 21, n. 2, p. 105- 124, 2015.

CAINELLI, Marlene. **O que se ensina e o que se aprende em História**. In: História: ensino fundamental. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.17-34.

CERRI, Luis Fernando. **A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual**. Ponta Grossa, v. 1, p. 167-186, 2013.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei nº 10.639/2003**. In: O ensino de história em questão: cultura história, usos do passado. org. ROCHA, Elenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus 7 ed. p. 57-87, 2008

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP, Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FILHO, Gustavo Adolf Fichter; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. **A Trajetória das diretrizes curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais**. Araraquara, v. 16, p. 940-956, mar. 2021 1982-5587. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Scielo, Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARETTOM, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no nível federal: A perspectiva de um sistema nacional de educação Políticas docentes no Brasil: um estado da arte – Brasília: UNESCO**, p. 49-85, 2011.

GUMIEIRO, Angela Hess. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL**. In: SOUZA, S. A. D. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática**. Ponta Grossa-PR: Atena Editora, p. 72-81, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Edunicamp, 2003.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva. **Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. **Revista de História Unisinos**, Minas Gerais, v. 10, n.3, p. 333-343, setembro/dezembro 2006.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, p. 191-211, abr., 2011. Disponível em: Acesso em: 27 dez. 2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003**. IN: Revista História Hoje. São Paulo, v. 12, nº 25 2023

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e conseqüente**. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR**. São Paulo, v. III, p. 5-14, set. 1997.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestre que atuam na educação básica**. Curitiba-PA, v. 12, p. 701-717, set/dez. 2012

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. 1. ed. Curitiba-PR: Appris, 2018

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____ **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012, p.70.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História**. ANPUH, São Paulo: SP, Julho, p. 1-16, 2011.

SILVA, Francisco Jorge Oliveira Da; COELHO, Mauro Cezar; VASCONCELOS, Andrei Lucas. **IMPACTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA – UMA ANÁLISE INICIAL**. IN: Zarbato, Jaqueline Aparecida Martins. Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de história, identidades e agenda democrática / Jaqueline Aparecida Martins e Osvaldo Rodrigues Junior (orgs.). – Cáceres: Unemat Editora, 2021.

TEIXEIRA, Lilian da Silva. **Identidade docente dos professores-alunos egressos do Programa Rede UNEB 2000 : uma "teia" de múltiplos "fios"**. Orientador: Ana Maria Freiras Teixeira . 2013. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas: Os professores universitários**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 105-142, 2004.

ZARBATO, Jaqueline Martins. Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.9, jan./jun. 2013. p. 134 - 152.

FONTES ORAIS:

A.P.L.C, entrevista concedida em 29 de agosto de 2022.

D.S.N, entrevista concedida em 13 de setembro de 2022.

E.S.S, entrevista concedida em 23 de agosto de 2022.

F.G.B, entrevista concedida em 30 de agosto de 2022.

M.M.R.S, entrevista concedida em 2 de setembro de 2022.

M.R.A.L, entrevista concedida em 22 de agosto de 2022.

R.S.O, entrevista concedida em 26 de agosto de 2022.

Z.S.N.O, entrevista concedida em 23 de agosto de 2022.

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12
— OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade n^o : _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____) _____ / (____) _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a formação e experiência docente.
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** LORENA MICHELLE SILVA SANTOS
Cargo/Função: DOCENTE

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a formação e experiência docente. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a). A responsável dessa pesquisa é a pesquisadora LORENA MICHELLE SILVA SANTOS, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Discutir a temática que envolve a formação inicial e continuada dos professores de História da Rede Básica de Ensino do Município de Eunápolis, partindo das narrativas de experiência desses sujeitos. É imprescindível fazermos o percurso de formação inicial feita pelos professores entrevistados, recorrer às suas memórias com o objetivo de descobrir quais foram os caminhos acadêmicos para refletir sobre a prática docente em sala de aula e a construção da identidade docente, seus saberes pedagógicos e do conhecimento.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios acadêmicos sobre a Formação Continuada de Professores, sobretudo o ensino de história na rede básica do município de Eunápolis. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado e esta entrevista será gravada em áudio e anotada pela aluna LORRANY OLIVEIRA FERNANDES do curso de graduação em HISTÓRIA. Será realizada primeiramente a apresentação do objetivo da entrevista antes das perguntas e temas que conduziram o diálogo. É importante ressaltar, que após a coleta das entrevistas, as mesmas serão transcritas contribuindo para produção do trabalho de conclusão de curso – TCC da discente Lorrany Oliveira Fernandes, a cópia do TCC será armazenado e preservada no laboratório de ensino de história da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, campus XVIII – Eunápolis. É válido salientar que os nomes dos envolvidos na entrevista serão preservados, para que não promovam futuramente desconfortos. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum

prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LORENA MICHELLE SILVA SANTOS

Endereço: **Telefone:**
(...)....., **E-mail:**.....

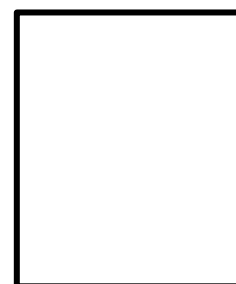
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Sendo assim, autorizo minha participação na pesquisa, assinando este documento.

_____, _____ de _____ de _____.




Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO 2

 <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	<p>Universidade do Estado da Bahia - UNEB Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia Campus XVIII – Eunápolis Colegiado de História Orientadora: Lorena Michele Santos Orientanda: Lorrany Oliveira Fernandes Trabalho de Conclusão de Curso</p>
--	---

O objetivo desse questionário é conhecer um pouco sobre suas experiências e vivências docentes, com o intuito de colaborar como sujeito participante da pesquisa: **MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a formação e experiência docente.**

Questionário

Identificação Pessoal:

- Nome: _____
- Data de nascimento: __/__/__
- Cidade Natal: _____
- Sexo: () F () M
- Raça/cor: () Preta () Branca () Parda () Indígena () Amarela

Informações Profissional do Exercício Docente:

- Grau Acadêmico: () Graduação () Especialização () Mestrado ()
Doutorado
- Qual é o tempo que exerce a profissão: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a
20 anos.
- Qual é a instituição de formação da graduação em Licenciatura em História?
() privada () pública
- Como foi a sua formação?
() presencial () EAD () semipresencial

- Em que ano você se formou? _____
Já exercia a profissão antes de cursar História? Se sim, em qual área? E por que migrou para a área de História?
() Sim () Não

- Qual foi a sua motivação para cursar Licenciatura em História? Quais são suas lembranças do processo de formação (estágios, professores formadores, relação com a turma)

- Você se lembra como eram as aulas dos professores na graduação? Em sua opinião quais os desafios que o professor/a de História recém-formado encontra quando inicia sua prática docente?

- Qual a importância da sua formação em História e como contribuiu para seu exercício docente?

- Frequentou algum curso de formação continuada? Quais, onde e quando?

- Quais motivos levaram a buscar a formação continuada? Como esse processo formativo contribui para o ensino em História?