

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA: APONTAMENTOS INICIAIS**

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO<sup>1</sup>  
NICELMA JOSENILA BRITO SOARES<sup>2</sup>

### **A tessitura de um debate**

As produções no campo educacional têm se debruçado sobre a formação de professores conferindo importância a esse debate em âmbito nacional. Tal importância, advinda das “demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” (GATTI, 2011, p.13), repercutiu nos processos legislativos referentes à educação brasileira. Esta repercussão materializa-se na medida em que a formação configura-se como um dos principais aspectos a serem considerados quando da adoção das políticas educacionais (SOUZA, 2014) em nosso país.

As demandas dos grupos sociais envolvidos com a discussão dos processos educacionais que permeiam a realidade brasileira indicam que a melhoria da qualidade na educação é comprometida, dentre outros fatores, pela “ineficiência do Estado na gestão, à *má formação dos professores*, a currículos inadequados, à falta de insumos, dentre outros.” (NASCIMENTO, 2012, p.15, o grifo é nosso). Neste sentido, as estratégias para o equacionamento desta problemática materializam-se mediante a adoção de políticas educacionais que contemplem os aspectos mencionados, dentre os quais a qualificação docente, ocupando espaço relevante nos aparatos legislativos que regulam a educação brasileira.

Para não incorrer em uma compreensão de que este tema tenha se instaurado no cenário contemporâneo, recorrer a uma “digressão histórica” feita por Gatti contribui para evidenciar que a formação de professores já se constituía objeto de inquietações desde o início do século XX, quando da instituição dos cursos regulares e específicos com vistas a promoção da qualificação adequada do professor do ensino “secundário”

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFRN, professora da UFPA, coordenadora do NEAB GERA/UFPA. *Email:* wilmacoelho@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela UFPA, doutoranda pelo PPGED/UFPA, bolsista da FAPESPA, pesquisadora do NEAB GERA/UFPA. *Email:* nicelmasoares@uol.com.br

(GATTI, 2010). No entanto, a despeito do tempo decorrido, das discussões contemporâneas no campo educacional, emergem sinalizações de que esse percurso ainda apresenta limitações a serem enfrentadas.

Uma feição desta sinalização é indicada em uma presença considerável de produções por meio de discussões advindas de teses, de dissertações, de eventos científicos, da mídia, de espaços privilegiados em periódicos especiais ou em seções inteiras desses periódicos dedicadas a inspecionar o tema, o qual vem despontando na atualidade como “campo de estudos.” (ANDRÉ, 2010), ocupando crescente espaço nas produções acadêmicas no campo educacional (ANDRÉ, 2009).

A expansão das discussões tem contribuído para a constituição da temática da formação de professores como campo de estudos e contribuído para a ampliação do enfoque da formação de professores, conferindo visibilidade aos aspectos por meio dos quais limitações são enfrentadas no decorrer do percurso.

A “inconformidade dos professorandos” (CAIMI, 2008, p.61) pode ser acionada como um dos fatores que ratificam esse argumento, uma vez que elementos como a heterogeneidade das turmas; o desinteresse pelos conteúdos escolares; a resistência a algumas demandas inerentes à formação, como a efetivação de atividades nas quais se imprima um maior esforço, dentre outros, constituem aspectos que evidenciam a importância dessa escuta para, se necessário, repensar práticas presentes em alguns percursos formativos.

Esse repensar a dinâmica da formação, no que tange às formulações contemporâneas sobre o ensino de História, apresenta rebatimentos na prática docente, não apenas dos professorandos, mas também dos professores que já se encontram no exercício atividade educativa. Tal percepção é materializada na medida em que as reflexões acerca da formação constituem estratégia de contribuição com as reflexões que se pretendem favorecedoras da “tomada de consciência sobre as condições da docência” (CAIMI, 2013, p. 106) que têm povoado as produções que têm se debruçado sobre a formação de professores para o ensino de História na realidade brasileira.

No contexto atual, as produções nesse campo têm chamado a atenção para as “demandas do tempo presente”. A Revista História Hoje, em 2013, destinou um dossiê específico para essa discussão<sup>3</sup>, no qual 7 (sete) trabalhos dedicam-se inspecionar o que

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que, além desse dossiê, o editorial da Revista Eletrônica do Tempo Presente, assinado por Margarida Maria Dias de Oliveira e Dilton Cândido S. Maynard, indica que, desde 2007, a existência de mais de 600 artigos sobre esse tema, conferindo a feição de atualidade e relevância que essa discussão

é identificado como “uma grande transformação no campo historiográfico, difícil de ser absorvida até por parcelas consideráveis de historiadores de ofício. Portanto, uma transformação que também é muito difícil de ser incorporada ao saber escolar.” (GOMES, 2013, p. 13). Atentar para as demandas do tempo presente (ROCHA; CAIMI, 2014), continua se apresentando como um imperativo a partir do qual os investimentos para o “desenvolvimento de noções e funções cognitivas complexas” (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 144) que se apresentam como “fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico” (idem) constituem uma necessidade a ser enfrentada nos processos de ensino de História, qual seja, o “ensinar a pensar historicamente.” (CAINELLI, 2010, p. 19).

Tais aspectos compõem um cenário que ilustra a necessidade de uma “verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010). Atentar para esse cenário, implica na adoção de ações institucionalizadas que contemplem a realidade apontada nas formulações sobre a formação de professores na sociedade brasileira, considerando as configurações que tal formação apresenta e as propostas para o equacionamento das problemáticas vivenciadas.

Necessário se faz a ressalva de que nesse trabalho, partilha-se da compreensão de André de que a centralidade na figura do professor não implica no reforço a ideia de que cabe a este toda a “responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação” (ANDRÉ, 2009, p. 51) posto que são inúmeros os fatores imbricados neste resultado (idem). A centralidade conferida a este agente, decorre da opção pela análise dos processos formativos a partir da escuta ao professor, o que se constitui o escopo da pesquisa na qual este trabalho está inserido. Tal escopo impele ao direcionamento à figura deste agente, e, por conseguinte, ao estabelecimento do recorte analítico aos marcos legislativos direcionados à sua formação.

Outra ressalva a ser feita atém-se a restrição na opção pela figura do professor. Em que pese a legislação educacional brasileira apresentar a categoria *profissionais da educação*, a qual engloba “professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino” e a Lei nº 12.014, de

---

assume no trato ao ensino de História. Cf. em OLIVEIRA e MAYNARD, Dilton Cândido S. Tempo presente e Ensino de História. *Revista Eletrônica do Tempo Presente*, ano 04, v. 01, Disponível em: [http://www.tempopresente.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5900:editorial-tempo-presente-e-ensino-de-historia&catid=95:educacao-do-mes-de-marco-2014&Itemid=229](http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5900:editorial-tempo-presente-e-ensino-de-historia&catid=95:educacao-do-mes-de-marco-2014&Itemid=229). Acesso em: 7 de março de 2015.

2009, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) definir em seu artigo 61, que “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior, em área pedagógica ou afim, também são incluídos como ‘profissionais em educação da educação básica,’” (AGUIAR e SCHEIBE, 2010, p. 78) este trabalho circunscreve-se ao professor, em face do assentimento a proposição de Zeichner acerca da necessidade de que as pesquisas incidam sobre a análise de como o “conhecimento e práticas dos professores são moldados por sua formação.” (ZEICHNER, 2009, p. 19).

Procedidos os esclarecimentos, torna-se oportuno examinar o que preconiza a legislação brasileira no que tange a formação de professores. Ressalta-se a importância desses marcos reguladores na formação docente, na medida em que estes – ainda que em proporções reduzidas – advém das demandas sociais. Neste sentido, situar os debates das discussões sobre formação docente nos aparatos legislativos constitui um empreendimento cuja efetivação não pode ser desconsiderada.

### **Desdobramentos dos debates na adoção de políticas educacionais**

A inclusão, na agenda política brasileira, das discussões no campo educacional se apresenta como desdobramento das demandas sociais já na Constituição de 1934, a qual “assimilou o trabalho do *Manifesto<sup>4</sup> dos Pioneiros da Escola Nova*” (BRITO, 1997).

Posteriormente, a criação de entidades como o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional Docentes de Ensino Superior (ANDES) concorre, conforme Xavier (1994) para que os pleitos da sociedade civil ganhem relevância na Constituição de 1988 fomentando discussões que propunham o advento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (SANTOS, 2012).

As duas ilustrações constituem exemplificação – dentre muitas outras – de que políticas voltadas para o campo educacional são também gestadas a partir de uma dinâmica propulsora advinda das reflexões tecidas acerca desse campo, nos movimentos sociais e na produção acadêmica.

O exemplo conforma a realidade de um campo de estudos que requer o movimento do diálogo, da escuta aos agentes que o compõem, para que sejam

---

<sup>4</sup> Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ver: AZEVEDO (1932); SAVIANI (2007); VIDAL e RODRIGUES (2004); XAVIER (2002).

alavancados os avanços há muito pretendidos. Para ratificar essa argumentação, a transcrição, ainda que longa, cumpre com o intento de problematizar a importância desse movimento:

A formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional. As instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições, têm história, valores, saberes e práticas que lhes são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação e transposição acrítica de teorias, conceitos, e perspectivas forjados a partir de interesses alheios à educação enquanto um direito público. Esse o caso, por exemplo, da recente difusão de ideias e conceitos oriundos de teorias da administração empresarial, como, por exemplo, ‘qualidade total’, ‘cliente’, veiculados de forma imediata e mecânica em discursos educacionais. Nesse, como em tantos outros casos análogos, a especificidade das relações, dos problemas, valores e das práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada. Importa, pois, que os princípios que norteiam a formação de professores se afastem da simples transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e tarefas específicas de seus profissionais. Uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades”(USP, 2004, p. 4).

Ainda que a compreensão de que a formação, no âmbito das políticas públicas, constitui um “processo complexo, dada a nossa história educacional, na qual ora se revela o caráter centralizador dessas políticas, ora seu caráter descentralizador,” (AGUIAR e SCHEIBE, 2010, p. 77-78) a ressalva no tocante a necessidade de pensar a formação contemplando suas especificidades, tenciona destacar a importância dessa ação para engendramento de tais políticas, a partir das discussões presentes nos movimentos sociais e na produção acadêmica. Tal contribuição adquire um papel de valor potencial no fornecimento de dados que possam subsidiar os processos de formação de professores.

Isto posto, importa situar como se corporificam, em alguns dos aparatos normatizadores dos processos educacionais brasileiros, as contribuições do debate sobre esse campo no atual contexto.

O capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destina o Título VI aos profissionais da educação que na redação inicial, trazia seu primeiro

artigo definindo os fundamentos para a formação dos profissionais da educação. Este sofreu alterações em 2009, por meio da Lei nº 12.014, para inicialmente delinear quem são os profissionais da educação. Em seguida, os fundamentos para a formação destes são contemplados, passando a compor o parágrafo único deste artigo, acrescentando-lhe um inciso para dispor, enquanto fundamentos para a formação docente:

- I – a presença de **sólida formação** básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, o grifo é nosso)

O debate acerca da necessidade da “sólida formação” preconizada no inciso I do artigo 61 da LDB é indicado nos documentos produzidos nos encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Tais contribuições possuem o mérito de concorrer para avanços no campo, dentre outros aspectos, para:

(...) subsidiar expressiva e relevante produção acadêmica no âmbito da pós-graduação em educação, no País, como também para a formulação de projetos pedagógicos no campo das diversas licenciaturas, propiciando, assim, aos grupos envolvidos uma intervenção mais qualificada em fóruns promovidos por diversas instâncias do poder público e de grupos diferenciados da sociedade (AGUIAR; SCHEIBE, 2010, p. 81).

Os encaminhamentos referentes a efetividade da formação, devem ser assegurados em instituições de ensino superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, sendo admitida a oferta “em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2014) com vistas a qualificação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.<sup>5</sup>

A ampliação das possibilidades de formação nos cursos de licenciatura e de graduação plena, os quais, além das universidades, passam a ser ofertados em Institutos Superiores de Educação – instituições específicas destinadas a formação de professores para a educação básica, bem como a permanência da formação em nível médio, constitui representativo de que a “importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de ‘qualidade’ da educação”(FREITAS, 1999, p.18).

A relação da qualidade da educação com aspectos referentes a qualificação docente ocorre no Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), o qual

---

<sup>5</sup> A redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, alterou o texto de forma a contemplar o Ensino Fundamental de 9 anos.

apresenta dentre suas vinte metas, duas contemplando os processos de formação docente.

A primeira destas estabelece regime de colaboração e prazo para a implementação da política de formação a partir dos fundamentos preconizados nos incisos I, II e III do caput do artigo 61 da LDB, com vistas a assegurar 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).

Para efetivação desta meta são definidas 13 (treze) estratégias com encaminhamentos relativos ao plano estratégico para definição das bases de atuação para atingir a meta; ao financiamento a estudantes matriculados nos cursos de licenciatura; a ampliação de programa de iniciação à docência; a plataforma eletrônica para organização da oferta e das matrículas em cursos de formação inicial e continuada; a programas específicos para atuação junto às escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial; a promoção de reforma curricular nos cursos de licenciatura; a valorização das práticas de ensino e dos estágios; a formação dos demais profissionais da educação; bolsas de estudos em outros países para aperfeiçoamento de professores de idiomas; educação profissional para complementação e certificação de professores.

A segunda das metas do PNE voltadas para este aspecto, propõe a formação, “em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014), por meio de 6 (seis) estratégias que incidem sobre regime de colaboração para atendimento da meta; consolidação da política nacional de formação; expansão de programas de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas; ampliação e consolidação de portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores; ampliação de oferta de bolsas de estudos para esses profissionais inserirem-se na pós-graduação; fortalecimentos da formação por meio de programas para acesso a bens culturais para estes profissionais.

O registro das estratégias elencadas nas duas metas indica o reconhecimento da “importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos” (GATTI et al, 2011, p. 11) por meio da oferta de uma formação adequada, o que representa a observância ao debate no que concerne a essa questão.

Nesse sentido, para ressaltar a compreensão já explicitada neste trabalho de que o sucesso/fracasso da educação não repousa sobre a figura do professor, a assertiva em relação a outros elementos, para além da formação, deve também constituir objeto de

atenção no que tange ao alcance desta almejada qualidade, quais sejam “valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira” (GATTI et al, 2011, p. 15). Ainda que estes fatores não estejam contemplados neste trabalho, em função de extrapolar o objetivo proposto – o qual atém-se a questão da formação – a identificação destes ratifica a concepção acerca da necessidade de ação em outras frentes, as quais vêm se constituindo objetos de outras investigações.

Para além dos aspectos acima mencionados, no que se refere a formação de professores, verifica-se que as críticas ao conhecimento eminentemente teórico enfatizado nos cursos de formação apresentam rebatimentos nos marcos legais: dentre os 19 (dezenove) artigos que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), são indicadas 12 (doze) menções a questão da prática na formação.

O debate presente nas produções acadêmicas referente a articulação entre a teoria e a prática, tão presentes nas reflexões que permeiam a temática, têm evidenciado a desarticulação entre a teoria e a prática (ROMANOWSKY, 2008) enquanto elementos que entram uma formação consistente e adequada.

Experiências efetivadas fora da realidade educacional brasileira têm se constituído “espaços híbridos” que têm promovido uma formação onde se articulam as teorizações sobre o campo educacional e o conhecimento profissional (ZEICHNER, 2010), superando as dicotomizações entre teoria e prática que permeiam os processos formativos.

As considerações acerca das experiências efetivadas sobre formação indicam a adoção de propostas que têm buscado superar aspectos que se apresentam no centro dos debates no que concerne às problemáticas verificadas na formação docente. Neste aspecto, convém contemplar a formação para o ensino de História, e os debates que a circundam para situar em que consistem, em âmbito nacional, os aspectos sobre os quais repousam as discussões nesta temática.

### **O ensino de História: debates atuais**

Para situar as discussões sobre a formação de professores voltada para o ensino de História na contemporaneidade, recorreremos aos debates em curso, promovidos a partir do Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação, que abriga este campo, na entidade que congrega os pesquisadores de História em território nacional: a Associação



Nacional de História (ANPUH). Situar este debate cumpre com o escopo de localizar as feições que assumem, tais discussões, no que tange aos processos formativos para a docência em História.

A análise tecida neste trabalho, de que a inclusão, na agenda política brasileira, das discussões no campo educacional se apresenta como desdobramento das demandas sociais, impulsiona o resgate de um aspecto bastante presente na pauta das discussões promovidas sobre o ensino de História, por meio dos eventos e publicações promovidas pela ANPUH: as ações políticas que dizem respeito aos debates “acerca das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os currículos estaduais e o ensino da disciplina na Educação Básica.”<sup>6</sup>

As ações políticas nessa direção decorrem da “existência de várias iniciativas do poder público, em diferentes instâncias e níveis, voltadas para reestruturar o sistema de ensino.”<sup>7</sup> Sob tal perspectiva, a promoção dos debates para aprofundamento da questão decorre dos desdobramentos que estas alterações curriculares provocariam “no funcionamento das licenciaturas, ao estabelecer a formação de professores por grandes áreas de conhecimento, e não mais por disciplinas específicas.”<sup>8</sup>

Ressalta-se que neste contexto de debate acerca de reorientações nas licenciaturas mediante a formação por áreas de estudos, o estudo de Mello (2014) indica a realidade de uma ampliação da oferta de cursos com vistas a formação de professores para o ensino de História envolto em um cenário no qual o espaço para a disciplina enfrenta reduções no cotidiano da Educação Básica. Esse panorama movido impele a uma intervenção analítica subsidiada por dois aspectos primordiais: aporte teórico consubstanciado e ampla participação dos atores envolvidos neste processo.

Outro dado a considerar nesse contexto, reside na necessidade de que a análise repouse também sobre uma divisão apontada ainda em 1957, por Emília Viotti da Costa, entre o que a autora denomina de “História-Ciência” e “História-Matéria”. A necessidade incide no fato de que essa divisão ainda persiste “no interior dos cursos de História,” (RIBEIRO, 2011, p. 3) a despeito das críticas e avanços alcançados os quais têm incorporado a compreensão da interlocução do conhecimento didático com o

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.anpuh.org/resources/image/informeeletronico19/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.anpuh.org/resources/image/informeeletronico41/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

<sup>8</sup> (*idem*)

conhecimento histórico por meio da postulação de que “a história produz um conhecimento educativo por definição” (NEVES, 2000/2001, p.36).

Convém registrar que essa interlocução se apresenta imersa em um “processo social” (RIBEIRO, 2004) que tem no conflito, tensões, necessidades de legitimação, dentre outros, elementos que a constituem. Nesse movimento, percebido no cerne das discussões sobre o ensino de História, encontramos Chervel (1990) tecendo suas argumentações indicando uma relativa autonomia epistemológica das disciplinas escolares em uma dinâmica que já repousara sobre a desvalorização da formação para esse ensino em detrimento da formação para a pesquisa histórica, como indicam os excertos dos Anais da ANPUH (1961)<sup>9</sup>:

...para pensar que num simples curso de formação não se pode e não se deve prejudicar o conhecimento primordial. (*Anais ANPUH*, 1961, p. 144)

...acha que a Faculdade de Filosofia deve, também, cuidar da formação dos pesquisadores, com o mesmo carinho que o faz com relação aos professores secundários. (*Anais ANPUH*, 1961, p. 156).

Considera a pesquisa algo muito mais elevado. Acha, portanto, que ‘devemos dar ênfase aos cursos de pós-graduação, já que temos dificuldade de formar até bons professores e bons pesquisadores’. (*Anais ANPUH*, 1961, p. 157).

Para o aprofundamento da questão, a ANPUH tem promovido debates em todo o território nacional com vistas a organizar um conjunto de propostas representativas dos interesses dos vários estados que compõem o país.

Há que se reconhecer que para além da questão da alteração que propõe a formação por áreas de conhecimento, o debate sobre a questão favorece a percepção da necessidade das discussões sobre o ensino de História, ainda nos processos formativos efetivados na licenciatura:

Nos currículos dos cursos de licenciatura, a ênfase na formação em pesquisa está centrada em temas relativos à produção de conhecimento no campo específico, no caso, a historiografia no bacharelado. Poucas são ainda as pesquisas sobre ‘ensino de’ (MONTEIRO, 2013 p. 3).

Em um dos eventos no qual ocorrera o debate acerca do Ensino de História, o *IX Encontro Regional de História*, realizado no estado do Pará, no período de 10 a 13 de novembro de 2014, sob organização da Seção Pará da ANPUH, a programação incluiu o Fórum de Ensino de História<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> *Anais* do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior – ANPUH. Marília, out. 1961-Relatório - p. 143-157.

<sup>10</sup> Disponível em <http://anpuh-pa-encontro2014.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

Tal Fórum, que contou com participação de pesquisadores, professores da Educação Básica e alunos de graduação, contemplou dentre suas discussões questão da interdisciplinaridade implicada na proposta de alteração curricular.

As discussões avaliam a questão da interdisciplinaridade como justificável, uma vez que, em relação ao currículo praticado para o ensino de História, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helenice Rocha, que, no referido Fórum contemplou o panorama sobre o ensino de História em nossos dias, identificou que este ainda se configura como um currículo “de tradição”; que privilegia uma abordagem cronológica das diferentes épocas históricas; que transita entre conteúdos que se referem à História do Brasil e História Geral e que, tem vivenciado poucas alterações, ainda que se insira em um contexto de constantes e aceleradas mudanças.

Em face deste panorama, foram apresentados os desafios postos para esse ensino, no que tange a proposta de implantação da base nacional comum e os impactos no currículo e na formação de professores; a necessidade de pensar o quanto o ensino de História tem respondido às mudanças aceleradas da contemporaneidade; os aspectos que dizem respeito às questões que se apresentam entre o professor que pretende ensinar e os alunos que não têm clareza se querem aprender tais conteúdos.

Tais implicações respaldam a necessidade de repensar o currículo praticado, os processos de formação, a estrutura oferecida para o ensino de História, dentre outros, evidenciando a necessidade de tais alterações decorram de reflexão cuidadosa e consubstanciada, dada as importantes implicações delas decorrentes. Nesse sentido, o Fórum propôs a organização de um grupo, com participação de representantes das diversas categorias dentre o público participante do evento, com o escopo de proceder análise aprofundada e elaborar propostas que possibilitem uma inserção política consistente nesse debate. Tal contribuição objetiva tangenciar a dimensão pedagógica que tal alteração contempla, e evitar que ela atenda, um interesse afeito exclusivamente ao “pragmatismo administrativo”<sup>11</sup>.

### **Considerações finais**

A análise das implicações presentes entre as discussões sobre formação de professores e a adoção de políticas voltadas para esse campo indica uma dinâmica na

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.anpuh.org/resources/image/informeeletronico41/>. Acesso em 28 de fevereiro de 2015.

qual à intensificação da produção acadêmica que se ocupa com essa questão ainda não corresponde, de todo, as políticas educacionais voltadas para os processos formativos.

Há que se considerar que esse percurso, instaurado na Constituição de 1934 – por meio da assimilação das discussões materializadas no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* – apresenta-se como de significativa importância na elaboração das políticas educacionais brasileiras, dada a aproximação mais efetiva em relação às experiências vivenciadas por professores no âmbito das escolas, dos elementos mais indicadores dos limites e possibilidades postos na prática educativa e das análises produzidas nas pesquisas que se debruçam sobre o campo da formação de professores.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AZEVEDO, Fernando. *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, edição extra. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 28 jan2015

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. *LDB: da “conciliação” possível à lei “proclamada”*. Belém: Graphitte, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. *Revista História Hoje*. v. 2, n. 23, p. 87-107, jun. 2013.

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. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.177-229, 1990.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez./1999.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Ângela Maria de Castro, LUCA, Tania Regina de. Dossiê: “O ensino de História e o tempo presente”. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 13-17, Dezembro. 2013.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Arranhando o *iceberg*: um olhar sobre os cursos de História. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p. 275-290, jun. 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 23, p. 19-42, jun. 2013.

NASCIMENTO, Denise de Souza. *A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA*. 2012. 178f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. *Saeculum: Revista de História*. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, n. 6/7, p. 35-47, jan./dez. 2000/2001.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; MAYNARD, Dilton Cândido S. Tempo presente e Ensino de História. *Revista Eletrônica do Tempo Presente*, ano 04, v. 01, Disponível em:

[http://www.tempopresente.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5900:editorial-tempo-presente-e-ensino-de-historia&catid=95:edicao-do-mes-de-marco-2014&Itemid=229](http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5900:editorial-tempo-presente-e-ensino-de-historia&catid=95:edicao-do-mes-de-marco-2014&Itemid=229). Acesso em: 7 de março de 2015.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, p 1 - 44, abr./jun. 2004. Dossiê História Cultural. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>. Acesso 9mar2015.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Diálogos (Im)possíveis: A formação do profissional da História entre textos e leituras. *História e-História*, n. 07, p. 01-10, jan. 2011.

ROCHA, Helenice Aparecida; CAIMI, Flávia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147, Dezembro. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al*, Fóruns de Licenciatura: que contribuições para a formação de professores? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135, jan./abr. 2008.

SANTOS, M. G. C. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e Sociedade. In: IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: a Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012, Caxias do Sul/RS. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: a Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Caxias do Sul/RS: UPPLAY, 2012. p. 1-15.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007

SILVA, Eliane Brito. *A formação de professores de História em Alagoinhas: o caso da Universidade do Estado da Bahia*. Dissertação. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2013.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*. v. 19, n. 58 jul.-set. 2014. p. 629 – 653.

USP. *Programa de Formação de Professores*. Comissão Permanente de Licenciaturas, São Paulo, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; RODRIGUES, Rosane N. A casa, a escola ou o trabalho: o Manifesto e a profissionalização feminina no Rio de Janeiro (1920-1930). In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: FGV/FUMEC, 2004. p. 89-112.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. Epub 10-Maio-2013.

XAVIER, Maria Elizabete S. P; RIBEIRO, Maria Luísa S.; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD. 1994.

XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.