



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

ÉRITA EVELIN DA SILVA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA  
PARA A ESCOLA BÁSICA: O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
DA UFPA, *CAMPUS* BELÉM (2011-2018)**

BELÉM-PA  
2019

ÉRITA EVELIN DA SILVA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA  
PARA A ESCOLA BÁSICA: O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
DA UFPA, *CAMPUS* BELÉM (2011-2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM-PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

- S586e Silva, Érita Evelin da Silva  
Um estudo sobre a formação do professor de História  
para a escola básica : o curso de licenciatura em História da  
UFPA, campus Belém (2011-2018) / Érita Evelin da Silva  
Silva. — 2019.  
115 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos  
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade  
Federal do Pará, Belém, 2019.
1. Formação inicial de professores de História. 2.  
Escola básica. 3. Saberes da docência. I. Título.

CDD 370

---

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora – UFPA/PPEB)

---

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (Examinador Interno – UFPA/PPEB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos (Examinadora Externa –  
UEPA/PPGED)

**Aprovada em: 27 de fevereiro de 2019.**

À minha mãe, Lúcia Silva, exemplo de determinação; ao meu irmão, Ederaldo Silva, parceiro de todas as horas; ao meu pai, João Silva, referência de trabalho; e a minha avó, Nair Menezes, pelo incentivo e inspiração.

## **AGRADECIMENTO**

À Deus, em sua infinita bondade por ter permitido alcançar mais esta etapa em minha formação. À intercessão de Nossa Senhora de Nazaré, pelo espírito de fortaleza, de amor e de moderação concedido ao longo dessa trajetória.

A todo o meu núcleo familiar, pelo apoio incondicional de sempre, em especial à minha mãe, Lúcia Silva; irmão, Ederaldo Silva; pai, João Silva; avó, Nair Menezes; tio/padrinho, Álvaro Menezes; cunhada, Danielle Silva; e amor, Landerson Souza.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho, pelos constantes ensinamentos, que vão para além da vida acadêmica. Um exemplo de profissional a ser seguido, alguém que me inspira a buscar sempre novos conhecimentos e o melhor de mim mesma.

Ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, assim como, por mais uma vez destinarem tempo à leitura deste trabalho. Meu muito obrigada por aceitarem participar desta banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), representado pela Coordenadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ney Cristina Monteiro de Oliveira e por todo o corpo docente, que oportunizou verticalizar meu processo formativo, enquanto professora da Educação Básica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento deste estudo.

Às colegas de turma, Nádia Serique e Lívia Bentes, pelas significativas experiências compartilhadas ao longo das disciplinas. E em especial, à Mirna Santos, amiga e companheira nos estudos.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) pelas trocas e aprendizagens em todos os momentos formativos.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na temática sobre “Formação de professores”. Busca, como objetivo geral, compreender os saberes da docência na formação inicial de professores, no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém, e como objetivos específicos, identificar, com base na literatura especializada (2011-2018), os saberes da docência presentes no *campo* da formação inicial do professor de História; e relacionar como tais saberes figuram na legislação nacional docente, nos documentos institucionais e na percepção de parte dos discentes do referido curso. Para tanto, o aporte teórico subsidia-se nas formulações de Pierre Félix Bourdieu (2012) sobre os conceitos de *habitus* e *campo*, recorrendo à *análise de conteúdo* de Laurence Bardin (2011) como suporte metodológico, no que tange à categorização, sistematização e enunciação dos dados. Dentre os resultados, identificou-se a conformação simultânea da ordem de importância do “saber de referência”, do “saber pedagógico” e da “relação teoria e prática” no *campo* da formação inicial do professor de História. Todavia, a partir dos apontamentos da literatura especializada, depreende-se que há, ainda, permanência do “lugar secundário” ou mesmo “acessório” da formação docente nos cursos de História, com ênfase no “saber de referência” em detrimento do “saber pedagógico”. Quanto à percepção dos discentes, conclui-se que a mesma difere dos encaminhamentos expressos na legislação nacional docente e nos documentos institucionais, pois restringe os saberes da docência ao domínio do “saber de referência”, como preponderante na formação docente para atuar na escola básica.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores de História. Escola básica. Saberes da docência.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the theme "Teacher training". The general objective is understand the teaching knowledge during the initial training of History teachers at Universidade Federal do Pará (*Campus* Belém). As specific objectives, to identify, based on the specialized literature (2011-2018), the teaching knowledge present in the field of the initial formation of the History teacher; and to relate the way in which these knowledges appear in the national teaching legislation, in the institutional documents and in the perception of the students of this course. For that, the formulations of Pierre Félix Bourdieu (2012) on the concepts of habitus and field were used as a theoretical contribution. The content analysis of Laurence Bardin (2011) was used as a methodological support, regarding the categorization, systematization and enunciation of the data. Among the results, it was identified the simultaneous conformation of the order of importance of "reference knowledge", "pedagogical knowledge" and "theory and practice connexion" in the field of initial teacher training. However, from the notes of the specialized literature, it can be seen that there is also a continuation of the "secondary" or even "ancillary" place of teacher training in History courses, with emphasis on "reference knowledge" to the detriment of " pedagogical". As for the students' perception, it is concluded that this differs from the referrals expressed in national teaching legislation and institutional documents, since it restricts the knowledge of teaching to the domain of "reference knowledge", as a preponderant in the teacher training to act in basic school.

Keywords: Initial training of History teachers. Basic School. Knowledge of teaching.



## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAC	Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CSE	Câmara Superior de Educação
DADD	Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPP	Diretoria de Programas e Projetos
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IEMCI	Instituto de Educação Matemática e Científica
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PCC	Prática Curricular Continuada
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGCEM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemáticas
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: <i>Corpus</i> Documental.....	31
Quadro 02: Relação dos artigos consultados.....	37
Quadro 03: Classificação <i>Qualis/Capes</i> das revistas.....	39
Quadro 04: Quantitativo das(os) Pesquisadoras(es) por Vínculo institucional e/ou Atuação profissional entre as Regiões Brasileiras .....	41
Quadro 05: Comunidade Universitária da UFPA.....	61
Quadro 06: Correlação entre os Projetos Pedagógicos do Curso de licenciatura em História, da UFPA, <i>campus</i> Belém (2011-2015).....	87
Quadro 07: Categorias e ocorrências das competências do Projeto Pedagógico vigente, do Curso de licenciatura em História da UFPA, <i>campus</i> Belém.....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Média de Idade.....	90
Gráfico 02: Gênero.....	90
Gráfico 03: Cor.....	90
Gráfico 04: Estado Civil.....	90
Gráfico 05: Atividade com Remuneração.....	91
Gráfico 06: Renda Familiar.....	91
Gráfico 07: N° de pessoas com Curso superior na Família.....	91
Gráfico 08: Acesso à <i>internet</i> .....	91
Gráfico 09: Local de acesso à <i>internet</i> .....	91
Gráfico 10: Finalidade do acesso à <i>internet</i> .....	91
Gráfico 11: Rede de Ensino que cursou E.M. ....	92
Gráfico 12: Leituras realizadas no E.M.....	92
Gráfico 13: Tempo de leitura diária realizada no E.M.....	92
Gráfico 14: Contribuição da Formação no E.M.....	92
Gráfico 15: Razões para escolha do curso.....	93
Gráfico 16: Relação com professores.....	93
Gráfico 17: Desempenho dos professores.....	93
Gráfico 18: O curso prepara para ser professor.....	93
Gráfico 19: Maior dificuldade no Curso.....	93

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ilustra as exigências ao professor da Educação Básica.....	68
Figura 02: Ilustra os elementos estruturantes da formação de professores .....	69
Figura 03: Ilustra os princípios nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2015.....	70
Figura 04: Ilustra a estrutura nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2015.....	70
Figura 05: Ilustra o currículo nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2015.....	70
Figura 06: Ilustra os elementos estruturantes da Base Comum Nacional para formação de profissionais do magistério.....	71
Figura 07: Ilustra os conteúdos obrigatórios dos cursos de licenciatura.....	73
Figura 08: Ilustra o Perfil do(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial, em nível superior.....	74
Figura 09: Ilustra o que o professor deve estar apto a desenvolver no educando.....	75
Figura 10: Ilustra as modalidades da Educação Básica .....	75
Figura 11: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação de Jovens e Adultos..	76
Figura 12: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Especial.....	76
Figura 13: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Profissional e Tecnológica .....	77
Figura 14: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação do Campo.....	77
Figura 15: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Escolar Indígena ....	78
Figura 16: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Escolar Quilombola.	78
Figura 17: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação a Distância .....	79
Figura 18: Ilustra as Competências Gerais para a Educação Básica.....	80
Figura 19: Ilustra os Procedimentos Básicos ao Ensino e Aprendizagem da História	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: A literatura especializada (2011-2018): os saberes da docência presentes no <i>campo</i> da formação inicial do professor de História.....</b>	<b>35</b>
1.1 Perfil da literatura especializada.....	36
1.2 Apontamentos e encaminhamentos da literatura especializada.....	42
1.2.1 Formação inicial de professores em História.....	42
1.2.2 O PIBID e a formação inicial de professores em História.....	46
1.2.3 O Ensino de História como <i>campo</i> de estudo.....	47
1.2.4 Dimensões para a docência em História na escola básica.....	51
1.3 Algumas ponderações.....	58
<b>CAPÍTULO 2: Entre a legislação nacional docente, os documentos institucionais e a percepção dos discentes de História da UFPA, <i>campus</i> Belém: os saberes da docência em destaque.....</b>	<b>61</b>
2.1 O <i>lócus</i> de pesquisa: A Universidade Federal do Pará.....	61
2.2 Exposição e sistematização das fontes de pesquisa.....	63
2.2.1 As determinações legais à formação docente.....	65
2.2.2 Aspectos institucionais e a percepção discente.....	86
2.3 Algumas ponderações.....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>114</b>
Síntese do questionário aplicado aos discentes.....	115

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão insere-se na temática sobre “Formação de professores”, tema extremamente importante à minha pessoa, professora e pesquisadora da Educação Básica, graduada em Licenciatura e Bacharelado em História, pela UFPA, *campus* Belém, em 2013. Felizmente, ainda em meados da graduação, iniciei o primeiro contato com a temática, ao participar como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência em História (PIBID-História)<sup>1</sup>, financiado pela CAPES e coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Franciane Gama Lacerda, que oportunizou-me vivenciar a licenciatura<sup>2</sup> por meio do convívio de uma vez por semana com o cotidiano escolar.

Posteriormente a essa experiência, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>3</sup>, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esta inserção possibilitou visualizar-me, enquanto futura pesquisadora sobre ensino, mediante constantes leituras semanais e práticas de seminários que promoveram o contato com a discussão teórica e conceitual acerca da “Formação de professores”. Nesse percurso, passei a integrar o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)<sup>4</sup>, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>.

---

<sup>1</sup> Carla Beatriz Meinerz (2013, p. 232-333) acentua que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em História (PIBID-História), possibilita o desenvolvimento de “relações inovadoras entre professores em formação inicial e docentes em atuação laboral”, com base na inserção cotidiana nos tempos/espacos escolares. Ana Paula Squinelo (2015, p.139), ressalta que o PIBID-História promove um “espaço privilegiado de Formação inicial de professores”.

<sup>2</sup> Segundo António Sampaio da Nóvoa (1999, p. 17) a origem do termo licenciatura decorre do fato de que o estado concedia uma licença para aqueles nos quais era reconhecida uma competência específica para o ensino: o domínio de saberes a serem ensinados.

<sup>3</sup> Segundo Vera Lucia Alves Breglia (2015, p. 155) a experiência formativa oportunizada no Programa Institucional de Iniciação Científica, propicia aos discentes da graduação a construção de “uma via de mão dupla entre ensino e pesquisa”, que vai além de estabelecer entre eles uma relação de interdependência, aportando um novo significado ao ensino de graduação, por visualizar a sala de aula como mais um espaço de construção de conhecimento.

<sup>4</sup> Este Núcleo encontra-se vinculado à Faculdade de História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciência e Matemáticas (PPGCEM), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) e à Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) - subunidade do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), todos da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho, cujo objetivo reside, entre outras ações, em ampliar a discussão sobre a temática “Educação para as relações étnico-raciais” com ênfase na formação docente, tanto inicial, quanto continuada, a partir da realidade amazônica. Esta experiência concorreu para a percepção de que “a educação é parte significativa para o enfrentamento do preconceito e da discriminação, em especial para a construção de novas expectativas e relações sociais mais respeitadas” (COELHO; SILVA; SOARES, 2016, p.17).

Os conhecimentos acumulados nesse processo formativo foram de grande importância para a compreensão do papel social e educacional, enquanto futura docente da Educação Básica, assim como, também, para a ampliação da percepção sobre a escola. Todavia, ao concluir a minha formação inicial, as primeiras experiências na atuação como professora de História nesse nível de ensino, evidenciaram algumas (muitas) lacunas ao adentrar uma “escola real”, principalmente no fazer pedagógico do ensino da disciplina História, devido às inúmeras exigências ao professor em uma sala de aula.

Diante da condição de professora e pesquisadora iniciante, em meio aos percalços e adversidades da atuação docente, primeiro em turmas do Ensino Médio e, posteriormente, no Ensino Fundamental II<sup>5</sup>, deparei-me com a fragilidade do meu preparo pedagógico. Tal experiência profissional acentuou a necessidade de buscar uma formação continuada para auxiliar no enfrentamento dos desafios diários da escola. Em decorrência dessa fragilidade, assumi a necessidade de ampliar meus conhecimentos teóricos e práticos sobre a formação de professores cursando uma Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), realizada na UFPA, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho. Esta formação continuada, na pós-graduação *lato sensu*, propiciou “reflexões sobre a questão étnico-racial e a formulação de estratégias didáticas”,

---

<sup>5</sup> A Lei N. 11.274/2006, que altera a redação da Lei N. 9.394/1996, define a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Algumas escolas adotam a distinção entre fases deste período identificando-as como Ensino Fundamental I, que abriga o 1º ao 5º ano, e o Ensino Fundamental II, que compreende as turmas do 6º ao 9º ano.

resultantes de reflexões prévias adquiridas ao longo do curso<sup>6</sup> (COELHO; SILVA; SOARES, 2017, p.15).

O itinerário percorrido até então, aumentou a aspiração pessoal, profissional e acadêmica em verticalizar os estudos sobre a temática “Formação de professores”, na intenção de consolidar minha experiência formativa. Por conseguinte, ingressei na pós-graduação *stricto sensu*, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB)<sup>7</sup>, com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho, a qual sou muitíssimo grata pelo contínuo e generoso investimento intelectual recebido no contato acadêmico e profissional, desde a graduação até o presente momento.

Nesse ínterim, as leituras e discussões em meio ao processo formativo favoreceram a compreensão da “escola básica” enquanto espaço educativo, no que se refere à problematização da mesma com base na percepção de sua “forma, organização e implicações curriculares”, apoiadas nas inflexões de Rui Canário (2005) na defesa de um “olhar sociológico” sobre a escola, ou seja, um olhar específico sobre a realidade educativa, construído a partir do interior de um *campo* disciplinar, que é o das “ciências da educação”, entendido como uma interface entre as vertentes pedagógicas: científica, social, política e filosófica.

Segundo Rui Canário (2005), a segunda metade do século XX – em especial o período posterior ao Movimento de Maio de 1968 – é marcada, de modo inequívoco, pelo triunfo e afirmação da escola, consubstanciada numa mutação que permitiu transitar de uma “escola de elites” para uma “escola de massas”. Entretanto, esse triunfo é carregado de paradoxos, pois apresenta a escola cada vez mais como um “mal necessário” para a qual não há créditos.

---

<sup>6</sup> A finalização do Curso de Especialização resultou na publicação da Coletânea, intitulada “Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental: projetos de intervenção escolar”, com doze (12) projetos de intervenção produzidos em parceria entre os discentes e os orientadores, visando oferecer ao público propostas educativas exequíveis para o trato pedagógico da diversidade na Educação Básica.

<sup>7</sup> Tal programa iniciou suas atividades em junho de 2015, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA), quando teve aprovado o seu curso de Mestrado Acadêmico pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, nos termos da Resolução N. 4.720/2015. No ano de 2017, com a criação do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) nos termos da Resolução N. 765/2017-CONSUN, o PPEB desvinculou-se do ICED/UFPA e tornou-se subunidade do NEB. Disponível <http://pppeb.propesp.ufpa.br>. Acesso em: 02 abr. 2019.

Nesse sentido, argumenta que vivenciamos uma situação de “crise do pensamento sobre a escola”, que é também uma “crise do pensamento crítico sobre a nossa vida em sociedade”, assim, enfatiza a existência de um “desarmamento crítico” face à “crise da escola” que só será superável a partir da compreensão da escola fora da esfera escolar e tendo como base a investigação empírica, pois é necessário recolocar a escola no centro de um debate científico, político e filosófico (CANÁRIO, 2005, p. 183-184). Nesse diapasão, acentuamos a necessidade de procurar soluções que possam contribuir para uma melhor compreensão da “escola básica” e dos processos formativos dos seus agentes.

Especificamente quanto ao “papel do professor e do que se espera dele na sociedade e na escola”, Terezinha Azerêdo Rios (2011) ressalta a contribuição da reflexão filosófica no aprimoramento do ofício do educador e para a emancipação que dele resulta, caracterizando tal ofício como um “constante espaço de construção”, em busca de sentido na realidade (RIOS, 2011, p. 209). Para tanto, argumenta em relação aos que escolhem o ofício de professor, a demanda que extrapola o “saber sobre a sua matéria”, e impele o buscar recursos que ofereçam os “saberes sobre a constituição e a dinâmica das sociedades, sobre os processos cognitivos, sobre as relações entre os seres humanos, sobre as crenças e os valores que norteiam essas relações”. Nessa perspectiva, entende que a formação do professor não “termina quando o curso termina”, ou “quando se recebe o diploma”: ocorre de forma permanente, por meio da formação continuada, que requer revisão e aprimoramento a todo momento (RIOS, 2011, p. 216-217).

Esta demanda por aprimoramento encontra-se ilustrada na construção do conceito de um dos fenômenos que permeia o cotidiano escolar: a “(in) disciplina”. Neste aspecto, Elaine Lopes Novais (2012) corrobora a existência de uma “crise de paradigma” no contexto escolar, explicitando que a sociedade na qual a escola atual está inserida mudou, diferenciando-se principalmente nas formas de relação interpessoal e no modo de conceber as regras e valores, assim, dificultando a compreensão de uma “disciplina justa, negociada e necessária para o bom funcionamento da instituição escolar” (NOVAIS, 2012, p. 264). Tais alterações implicam na constante revisão, reflexão e aprimoramento sobre o exercício da docência e as dimensões que a ela se referem.



De posse desses entendimentos acerca da “escola básica”, inclinei-me na construção do objeto de estudo, associando o acúmulo acadêmico na temática sobre “Formação de professores” e o constante interesse pessoal e profissional pela ampliação do conhecimento no *campo* da História. Tais interesses impulsionaram-me a iniciar a revisão da literatura<sup>8</sup>, na qual me deparei inicialmente com os estudos de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2011); Elba Siqueira de Sá Barretto (2015); Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2009; 2010); Bernardete Angelina Gatti (2012; 2013-2014); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2015) e Guiomar Namó de Mello (2000)<sup>9</sup>, dentre tantos outros, que apresentam um panorama geral sobre a formação de professores no Brasil, explicitando o crescimento no número de pesquisas sobre essa temática nos últimos anos. Tais estudos, revelam ainda, os conteúdos e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, e fornecem importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa em um determinado *campo* do saber.

Dentre estes autores, Guiomar Namó de Mello (2000) argumenta que a formação inicial dos professores se constitui como o ponto principal a partir do qual é possível pensar na melhoria da qualidade da Educação Básica, para somente assim possibilitar a formação de um “um círculo virtuoso de consequências mais duradouras”. Para a autora, é necessário que a formação inicial dos professores leve em consideração “os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais da Educação Básica”. A autora argumenta:

A simetria invertida de situações de formação e exercício profissional exige que a aprendizagem do conteúdo dos cursos superiores de formação de professores seja presidida pelos mesmos princípios

---

<sup>8</sup> Segundo Christian Lavige e Jean Dionne (1999, p. 112), fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, visitar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa, na intenção de encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão, de modo a afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Partindo de como os outros procederam em suas pesquisas, para poder vislumbrar sua própria maneira de fazê-la.

<sup>9</sup> Pesquisas denominadas de “Estado da Arte”, que de acordo com Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 257), são definidas por seu caráter bibliográfico, mapeando e discutindo certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, na intenção de responder aspectos e dimensões destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, seja em dissertações e teses; publicações em periódicos; comunicações em anais de congresso e de seminários.

filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na educação básica (MELLO, 2000, p. 102).

A compreensão desta “simetria invertida” não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação inicial docente em “situações mecanicamente análogas as de aprendizagem típicas de criança e do jovem na educação média” (MELLO, 2000, p. 103). Mas, sim, torná-la uma experiência “isomorfa” à experiência de aprendizagem que o futuro professor deverá facilitar a seus futuros alunos, ou seja, um aprender que permite apropriar-se de estruturas comuns abstraindo as diferenças de conjuntura (MELLO, 2000).

Ainda em relação a formação inicial, Otavio Aloisio Maldaner (2000) reitera que esta “não dá conta da complexidade do dia a dia de sala de aula”, explicitando-nos o quanto tais profissionais “são vítimas de um processo de ensino não problematizado, fragmentado e desvinculado de contextos relevantes socialmente”. Nessa perspectiva, argumenta acerca da necessidade de os professores serem instruídos, ainda no período da formação inicial, a partir da constituição de um professor pesquisador, tendo em vista que a “pesquisa é uma construção histórica e cultural cuja aprendizagem precisa ser mediada de maneira intencional, isto é, na forma de ensino dentro de um currículo de formação” (MALDANER, 2000, p. 91).

Quanto à preocupação com a qualidade de tal formação, Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva (2005) pondera que o melhor mecanismo para “desarmar as ciladas” da “ineficiência” nos cursos de licenciaturas, consiste em priorizar a profissionalização dos professores, mediante a construção de cursos de licenciaturas que igualmente valorizem tanto o domínio de conhecimento quanto a formação educacional dos professores. Pois, segundo a autora, caso contrário, “corremos o risco de continuarmos perpetuando demandas de formação continuada para preencher lacunas de uma formação inicial insuficiente e precária” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 400).

Na mesma perspectiva, Cristina Maria D'Ávila (2007) pontua a necessidade de repensarmos tais programas de formação, quanto aos seus objetivos, conteúdos e formato de aplicação didático-pedagógica. Nessa perspectiva, a autora sugere que:

os cursos de formação de professores devem se basear sobre as dificuldades dos alunos, permitindo a estes o desenvolvimento de competências de alto nível: como a capacidade de problematizar e de encontrar as próprias respostas. Nesse sentido, será preciso pensar em cursos de formação onde a binomia teoria-prática não se oponha e nem se distancie (D'ÁVILA, 2007, p. 237).

No que tange à compreensão dos estudos sobre o *campo* da formação inicial de professores Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2009) chama atenção, no início da primeira década do século XXI, ao fato de que embora tenha se elevado o número de pesquisas voltadas para o professor, diminuiu o número de investigações sobre a formação inicial, desse modo, ressaltou que pouco se sabia a época, sobre “as metas, conteúdos e estratégias para formar professores, assim como sobre a organização curricular e as práticas de ensino mais adequadas para a formação inicial de qualidade” (ANDRÉ, 2009, p.51-52).

Especificamente quanto a formação inicial de professores no *campo* da História, Flávia Eloisa Caimi (2009) ressalta, no mesmo período, a presença de um “modelo de treinamento”<sup>10</sup> nas propostas de formação de professores de História, caracterizando tal modelo como limitado, uma vez que, o mesmo não alcança a diversidade e a complexidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos que estarão sob a responsabilidade destes futuros professores. Tal autora entende ser imprescindível superar a dicotomia entre “conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico”, ou seja, defende que não há qualquer hierarquia de valor e/ou importância em tais relações. Desse modo, ratifica a necessidade de se investir, ao longo de toda a formação inicial do professor de História, num processo pedagógico que instaure “condições de os acadêmicos construir posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os processos de construção cognitiva” (CAIMI, 2009, p. 40).

As discussões sobre formação de professores concorreram, de acordo com Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2010), para os avanços no processo de constituição de um *campo* autônomo. A autora evidencia que se tornaram mais frequentes as discussões sobre o professor, seja nos eventos científicos,

---

<sup>10</sup> Para a autora tal “modelo de treinamento”, embora aparentemente possa amenizar os receios e ansiedades dos futuros professores, reitera separação entre o *fazer* e o *compreender*; a *ação* e a *reflexão*, a *prática* e a *teoria* (CAIMI, 2009, p. 41).

seja na grande mídia, constatando que a partir dos anos 2000 as pesquisas nessa área passaram a privilegiar as concepções, representações, saberes e práticas do professor. Na década posterior, estudos da autora indicam a vinculação das experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, constituindo um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois passaram a mostrar uma concepção da formação docente como um processo de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2010, p. 179-181).

Partindo de uma pesquisa nacional sobre as “políticas educacionais e as problemáticas relacionadas à formação e ao trabalho docente no Brasil”, Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2011) reiteraram a importância do conhecimento sobre os processos formativos, tanto na formação inicial de professores, quanto na continuada, assim como sobre os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais. Tais autoras verificam que os estudos realizados sobre a formação inicial de professores não se voltam à questão das “conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 90). Evidenciam, ainda, que a relação entre teoria e prática apontada como necessária nas normatizações políticas sobre a formação de professores para a Educação Básica “não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 90). Assim como, ressaltam, a positividade da implementação, nos três níveis da Federação, das políticas de ação docente e dos esforços de articulação de tais políticas pela União, na direção da ampliação da formação dos professores, da melhoria da carreira, dos salários e de oferta de apoios pedagógicos diversos, necessários à qualificação profissional dos professores para atuação na Educação Básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 267).

No que concerne à formação inicial de professores, Bernardete Angelina Gatti (2012) defende a necessidade de uma “verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2012, p.29), para, assim, combater a clara “fragmentação formativa e as generalidades observadas nos conteúdos curriculares” (GATTI, 2012, p.29). Evidencia uma carência visível

de políticas de ação que se voltem para a qualificação profissional inicial, tanto em nível estrutural quanto curricular, uma vez que os cursos de licenciaturas se apresentam como disciplinares, por área ou por *campos*, não se integrando como um todo, ou seja, não direcionados para o exercício do magistério. Desse modo, indica a necessidade de a formação de professores não ser pensada apenas a partir das ciências e seus diversos *campos* disciplinares, mas, ser pensada e realizada a partir da função social própria da Educação Básica e dos processos de escolarização. Segundo a autora:

A formação de profissionais professores para a Educação Básica tem que partir de seu *campo* de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2012, p.29).

Rosa Oliveira Marins Azevedo *et al* (2012), argumenta que a formação inicial de professores, embora tenha se tornado uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, os cursos que oferecem essa formação para atuação na Educação Básica permanecem sem alterações significativas em seu modelo formativo. Demonstra que as exigências da formação e o papel do professor mudaram radicalmente, entretanto, a formação inicial oferecida não acompanhou efetivamente essas mudanças, mantendo-se ainda mais presente no plano dos discursos do que no *campo* formativo. Destaca a questão da articulação entre teoria e prática que, “apesar de tão anunciada, enfatizada e desejada pelos acadêmicos, por documentos e normas, não se concretiza nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação de professores” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 1020).

Quanto à formação inicial de professores de História, Helenice Aparecida Bastos Rocha e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013) afirmam que os Cursos de História no Brasil assumem “duas faces desiguais, uma específica, disciplinar, outra pedagógica, instrumental” (ROCHA; COELHO, 2013, p. 15), de posse dessa declaração, apresentam como desafio ao *campo* da formação de professores de História a necessidade de superar a “formação docente como um ser de duas faces discrepantes”. Segundo as autoras, tal desafio se faz presente nos currículos dos diversos cursos de licenciatura, uma vez que “a formação pedagógica docente ocupa parte reduzida nos currículos, enquanto que a maior

parte dos mesmos se concentra no aprendizado da área específica” (ROCHA; COELHO, 2013, p. 15-16). No que se refere à “estrutura acadêmica”, tais autoras entendem que a mesma sugere uma “concepção específica do que vem a ser tanto a formação docente como o professor que resulta dessa formação”, pois tal concepção confere à docência um papel de “acréscimo à formação específica”, por sua vez, naturalizando a existência de uma “hierarquia entre esses saberes e conhecimentos”, no que tange ao saber acadêmico e o saber escolar (ROCHA; COELHO, 2013, p. 16).

Renata Cardoso de Sa Ribeiro Razuck e Jeane Cristina Gomes Rotta (2014) alegam que a ausência de construção de conhecimento científico e de contato com metodologias didáticas que direcionem a uma argumentação, investigação e divulgação das ideias científicas durante os cursos de formação inicial de professores, favorece uma “simples repetição de práticas pedagógicas” (RAZUCK; ROTTA, 2014, p. 740).

Bernardete Angelina Gatti (2014) problematiza alguns aspectos relativos a “uma meta-análise no que concerne às pesquisas sobre formação de docentes para a Educação Básica” (GATTI, 2014, p. 25), destaca que há uma “ausência de política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação para esses cursos”, ou seja, de certa política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão, o que acaba por contribuir para o “enfraquecimento da formação inicial na graduação”. Tal autora, também, verifica que nas pesquisas sobre formação de professores é demonstrada uma “insuficiência formativa” evidente nas licenciaturas para o desenvolvimento do trabalho na Educação Básica (GATTI, 2014, p. 27). Ressalta a necessidade de criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial de professores, na intenção de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, no que tange à formação inicial de docentes para a Educação Básica (GATTI, 2013-2014, p. 42).

Na mesma perspectiva, Elba Siqueira de Sá Barretto (2015) assume que as fragilidades relativas à qualidade dos cursos de licenciatura, de modo geral, não podem ser atribuídas apenas às condições recentes de sua expansão, destacando que os modelos de formação de professores, ainda se apresentam

como “arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas” (BARRETTO, 2015, p. 687). Evidencia, também, a “ausência de um foco claro na docência”, constatando que tais cursos continuam mantendo:

o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar (BARRETTO, 2015, p. 687-688).

Deste modo, postula que o preparo para a profissão docente deve ir além do “equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia”, enfrentando problemas derivados de outras ordens e submetidos a outros constrangimentos, com ênfase aos que acontecem na escola (BARRETTO, 2015, p. 688).

De acordo com Wilma de Nazaré Baía Coelho e Renilson Rosa Ribeiro (2015), pensar a formação do professor “é ter a prática em perspectiva e pensar a prática docente e os seus objetos implica, necessariamente, a reflexão sobre a formação”, nesse prisma, tais autores destacam que a formação de professores não se resume, somente, ao processo de qualificação desenvolvido na universidade, mas, também, assumem “a experiência em sala de aula na Educação Básica como um processo formativo de igual importância” (COELHO; RIBEIRO, 2015, p. 7-8).

Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2015) discorrem acerca das discussões sobre formação de professores e da adoção de políticas voltadas para esse *campo*. As autoras indicam uma dinâmica na qual a intensificação da produção acadêmica atinente a essa questão ainda não corresponde, de todo, às políticas educacionais voltadas para os processos formativos (COELHO; SOARES, 2015, p. 74).

Na mesma perspectiva, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2015), após levantamento, leitura e análise dos principais autores e livros discutidos sobre a formação de professores no Brasil, entre as décadas de 1970 a 2000, evidenciam uma “circularidade, não linear”, nos temas

recorrentes à formação, constatando que o legado educacional nesse período, orienta e problematiza até a atualidade, o cenário educacional brasileiro, assim como, os desafios ainda por vir e os “novos (velhos) problemas a serem enfrentados” (COELHO; SILVA, 2015, p. 31-32). Tais autores elucidam alguns dos desafios a serem enfrentados pelos professores na contemporaneidade, ressaltando: “o não encastelamento no objeto da sua disciplina específica”; “a interlocução permanente com outros campos do conhecimento”, na intenção de “superar a fragmentação dos saberes da docência, a partir da compreensão da prática social como ponto de partida e de chegada à formação de professores” (COELHO; SILVA, 2015, p. 31).

Quanto aos “novos (velhos) problemas a serem enfrentados”, os autores destacam “a fragilização dos cursos de licenciatura e a ausência de experiência para o trato com os desafios reais e não ideais que formam profissionais inseguros para lidar com o universo de sala de aula”. Explicitam, que a formação do professor para a atuação com aluno real, não o ideal, com a competência e a qualificação condizentes a esse lugar profissional parecem não ser suficientes para o conhecimento aprofundado “do que, como ensinar e a quem ensinar” (COELHO; SILVA, 2015, p. 38).

No que tange ao trato pedagógico com a legislação em vigor, em especial quanto à forma de lidar com os conteúdos e as diferenças da “educação inclusiva”, “diversidade cultural”, e “diferenças de gênero”, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2015) reiteram que “os processos de formação de professores carecem de qualificação e refinamento, em suas dimensões estruturais, para evitar a exclusão por meio de uma prática indevida” (COELHO; SILVA, 2015, p. 32).

Priscila Larocca e Susana Soares Tozetto (2016), em averiguação sobre a formação de professores nas dissertações em educação, entre 1996 a 2013, evidenciam a existência de certa heterogeneidade e descontinuidade dos diversos objetos de estudo constatados, ressaltando que o *campo* de observação sobre formação de professores vem avançando na análise educacional, apresentando significativa motivação para o estudo de cursos de licenciatura em diferentes áreas e da formação continuada, iniciada com estudos



locais de “pacotes” governamentais, para pouco a pouco abranger focos na formação em serviço e desta para a ideia de formação continuada como um processo permanente de constituição do professor. Assinalam, ainda, que é necessário avançar nas reflexões sobre a formação de professores, superando a “produção fragmentada e dispersa a fim de assegurar maior articulação e um fluxo contínuo das pesquisas”, para que estas venham a impactar de modo mais efetivo na mudança das políticas de formação e das práticas profissionais dos professores na educação em seus diversos níveis (LAROCCA; TOZETTO, 2016, p. 174).

Quanto à compreensão da formação à ação docente, Cristiane de Almeida e Eva Teresinha de Oliveira Boff (2018) entendem que a pesquisa permite a “reflexão sobre a ação, e o professor passa a ser um agente transformador de sua prática, o que propicia, também, adaptações às mudanças pedagógicas”. Segundo as autoras, o professor da Educação Básica, precisa “questionar sua prática e refletir sobre a aprendizagem dos seus estudantes”, tendo em vista a recorrente necessidade de que estudantes se tornem “sujeitos críticos, capazes de buscar soluções para seus problemas e os da sociedade” (ALMEIDA; BOFF, 2018, p. 651).

Segundo Francine Cordeiro Bobato e Paloma Domingues Ferreira (2018) “nenhum professor nasce professor, mas se forma professor”, devendo estudar seu “*campo* de saberes e de atuação, pois os saberes específicos da docência são os que o distinguem dos demais profissionais”. Tais autoras entendem que “para se tornar um professor é necessária uma incursão pelo processo formativo, que começa na formação inicial e se estende em um *continuum*” (BOBATO; FERREIRA, 2018, p. 488). Compreendem, ainda, que “a pesquisa é requisitada como elemento fundamental tanto do processo formativo como também do trabalho docente” (BOBATO; FERREIRA, 2018, p. 493-494). Ambas autoras são cômicas de que “a formação inicial é influenciadora de todo o processo formativo docente, bem como da sua atuação profissional”, argumentando que a formação para a pesquisa é imprescindível às demandas educacionais (BOBATO; FERREIRA, 2018, p. 499).

As leituras e os estudos até aqui evidenciados, em especial quanto aos argumentos atinentes a constante necessidade formativa de estudar e conhecer os meandros do “*campo* do conhecimento” e da “*atuação docente*”, como condição *sine qua non* à uma ação profissional docente de qualidade na sala de aula, direcionaram os caminhos dessa dissertação, na consolidação e ampliação do objeto de pesquisa, influenciando as escolhas e o recorte a um determinado *campo* disciplinar, alusivas à minha trajetória acadêmica na temática sobre formação de professores, com ênfase no Curso de História, minha formação inicial e atuação profissional.

O panorama elencado pela literatura especializada, os posicionamentos e as delimitações das autoras e autores acionados acerca do *campo* da formação de professores e da formação inicial em História, possibilitou identificar algumas problemáticas<sup>11</sup> sobre “os saberes da docência para atuação na escola básica”, partindo dos apontamentos referentes à “fragilização dos cursos de licenciatura” (COELHO; SILVA, 2015, p. 38) e ao grande acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos na formação de professores em nível superior no Brasil que precisam ser enfrentados (COELHO; SILVA, 2015; GATTI; BARRETO, 2009), especificamente no que concerne à necessidade de “superação das relações hierarquizadas entre o ensino e a pesquisa em História, da dicotomia entre formação específica e pedagógica” (CAIMI, 2013a, p.206), como requisitos indispensáveis à formação inicial dos futuros docentes.

Assim, inicia fundamentalmente o interesse em estudar “os saberes específicos da docência na formação inicial de professores de história” (BOBATO; FERREIRA, 2018, p.488), atrelado as minhas experiências formativas, as inflexões apresentadas pela revisão da literatura e as discussões acerca da Escola Básica, incorporadas a partir da vivência na Pós-graduação, nas trocas acadêmicas com os professores do Programa e, principalmente, com a orientadora desta dissertação, os quais consubstanciaram a escolha do tema e do objeto de estudo.

---

<sup>11</sup> De acordo com Christian Laville e Jean Dionne (1999, p. 98), entende-se por problemática o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador se conscientize de determinado problema de pesquisa.

Tal interesse, se consolida por ampliar a discussão num recorte específico, na intenção de compreender os saberes da docência na formação inicial de professores, buscando associar o que diz o *campo* da formação inicial do professor de História e como tais saberes figuram na legislação nacional docente, nos documentos institucionais e na percepção de parte dos discentes do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém. Destarte, reconhecemos<sup>12</sup> ser de grande importância divulgar os estudos já realizados nesse *campo* para que os discentes dos diversos cursos de licenciatura em História tenham acesso à conformação das pesquisas sobre a temática, ao aparato legal que ampara e sustenta a formação inicial de professores, e à percepção discente no que tange aos saberes da docência.

Isto posto, justificamos a viabilidade desta pesquisa, em virtude de poder servir de auxílio, também, aos professores de História já atuantes na Educação Básica, consubstanciando a importância do Ensino de História e das reflexões históricas, em especial quanto às polêmicas em torno da reformulação do Ensino Médio<sup>13</sup>, no qual o aluno concluinte desse nível de ensino deverá demonstrar, apenas o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e os conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem.

Diante do exposto, realizamos um estudo sobre a formação do professor de História para a Escola Básica, assentado no Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, no período entre 2011 a 2018. A razão desse recorte temporal justifica-se em virtude da disponibilidade *online* do primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, datado de 2011, até o momento final do levantamento da pesquisa, 2018. O objetivo geral consistiu em compreender os saberes da docência na formação inicial de professores no referido curso, e como objetivos específicos, identificar, com base na literatura especializada (2011-2018), os saberes da docência presentes no *campo* da formação inicial do professor de história; e, relacionar

---

<sup>12</sup> A partir deste momento, utilizarei no texto a expressão verbal na terceira pessoa do plural, tendo em vista a construção em conjunto desse objeto de pesquisa, a partir da interlocução com minha orientadora nas sessões de orientação.

<sup>13</sup> Tal reformulação foi implementada pela Medida Provisória N. 746, de 2016 e, por conseguinte consolidada na Lei N. 13.415/2017.

como tais saberes figuram na legislação nacional docente, nos documentos institucionais e na percepção de parte dos discentes do referido curso.

Este estudo, fundamentou-se em duas hipóteses, quais sejam: (1) O *campo* da formação inicial do professor de História estabelece relações objetivas na conformação da importância do “saber de referência”, do “saber pedagógico” e da “relação teoria e prática”, como saberes específicos da docência; (2) Os saberes específicos da docência, expressos na legislação nacional docente e nos documentos institucionais, difere da percepção dos discentes do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, sobre a formação do professor para atuar na Escola Básica.

Para melhor analisar nosso objeto de estudo, utilizamos como aporte teórico as formulações de Pierre Félix Bourdieu (2012) sobre os conceitos de *habitus* e *campo*. Para tal autor, a noção de *habitus* está atrelada à incorporação das estruturas sociais em um indivíduo ou em um determinado grupo, se apresentando como algo adquirido de acordo com a posição social do indivíduo, ou seja, do local onde ele está inserido, do seu *campo*, permitindo a este formar posições sobre diferentes aspectos da sociedade. Pierre Bourdieu, discorre, no tocante a *habitus*:

como indica a palavra, um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição, quase incorporada, quase postural (BOURDIEU, 2012, p.61).

Pierre Bourdieu (2012) ressalta que o uso da palavra *habitus* inspira-se numa intenção teórica, de sair da filosofia da consciência, sem, para tanto, anular o agente na sua verdade de operador prático de construção de objeto. A noção de *habitus* “exprime, sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo etc.” (BOURDIEU, 2012, p. 60).

Tal noção é aquela que permitiu romper com o paradigma estruturalista, reagindo contra o mesmo sem cair na sua estranha filosofia do sujeito ou da consciência. No que tange à noção de *campo*, Bourdieu (2012) a define como uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto, que vai

orientar todas as opções práticas da pesquisa. Para o autor, a origem de tal noção, também:

serviu primeiro para indicar uma direção à pesquisa, definida negativamente como recusa à alternativa da interpretação interna e da explicação externa, perante a qual se achavam colocadas todas as ciências das obras culturais, ciências religiosas, história da arte ou história literária: nessas matérias a oposição entre um formalismo nascido da teorização de uma arte que chegara a um alto grau de autonomia e um reducionismo empenhado em relacionar diretamente as formas artísticas com formas sociais – com a qual o marxismo, apesar da noção de autonomia relativa, tendia a identificar-se, especialmente com Lukacs e Goldmann – encobria o que as duas correntes tinham de comum, a saber, o facto de ignorarem o campo de produção como espaço social de relações objectivas (BOURDIEU, 2012, p. 64).

Em relação ao *campo* de produção simbólica, Pierre Bourdieu (2012) o define como um microcosmo da luta simbólica entre as classes, ao servirem aos seus interesses na luta interna do *campo* de produção, sendo só nesta medida que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao *campo* de produção. Quanto ao *campo* de produção ideológica, o mesmo assume uma função propriamente ideológica, se realizando de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre o *campo* de produção ideológica e o *campo* da luta de classes.

Os limites do *campo*, são acentuados como sendo os limites dos seus efeitos, pois um agente ou uma instituição, na medida em que fazem parte de um *campo*, tanto podem sofrer seus efeitos, quanto nele os produzir. Nesse cenário, o conceito de *campo* é definido em seu conjunto, como um sistema de desvios de níveis diferentes, que só adquirem sentido quando estão relacionados por meio de um jogo das oposições e das distinções, seja nas instituições ou nos agentes, seja nos atos ou nos discursos que eles produzem. Assim sendo, é necessário:

Compreender a gênese social de um *campo*, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que neles se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 2012, p.69).

A partir do exposto, tomamos por base a Praxiologia de Bourdieu, conforme explicitada por Hermano Roberto Thiry Cherques (2006), entendendo

a mesma como método de estudo, compreendendo a análise estrutural e a pesquisa empírica de forma simultânea, como evidenciada nas etapas de trabalho apresentadas pelo sociólogo francês ao longo de sua prática de investigação. Nesse sentido, buscamos segui-la como referencial, partindo da:

- 1- Demarcação do segmento social com características sistêmicas – **o campo da formação inicial em História;**
- 2- Construção prévia das posições no esquema das relações das fontes de estudo – **legislação nacional docente e os documentos institucionais;**
- 3- Percepção das relações objetivas entre as posições no *campo* – **a lógica interna do campo, as estruturas objetivas contidas na legislação nacional docente;**
- 4- Percepção das relações subjetivas entre as posições no *campo* – **a percepção discente;**
- 5- Identificação do *campo* – no que tange as correlações, entre a identificação dos **saberes da docência**, presente na literatura especializada; o modo como tais saberes figuram na legislação nacional docente, nos documentos institucionais e na percepção de parte dos discentes do Curso de Licenciatura em História, *campus* Belém (CHERQUES, 2006, p. 42) (grifos nossos).

Do ponto de vista metodológico, acionamos os estudos sobre o “Estado do conhecimento”<sup>14</sup> em Marília Costa Morosini (2015), quanto à consulta e organização do que foi produzido em um determinado *campo* disciplinar, fundamentando-nos nas formulações de Laurence Bardin (2011), no que tange a *análise de conteúdo*, para a percepção da categoria central, sistematização e enunciação dos dados. Partimos da “*pré-análise*”<sup>15</sup>, constituída pela escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; e a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final. Nesse primeiro momento, foram selecionados os grupos de fontes, seguindo a “*regra de pertinência*”, reunindo os documentos adequados, enquanto fontes de informações ao objetivo que suscitou a análise, formando o *corpus* documental, conforme apresentado no Quadro 01 abaixo:

---

<sup>14</sup> Segundo Marília Costa Morosini (2015, p. 102), o “Estado do conhecimento” consiste na identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

<sup>15</sup> Segundo Laurence Bardin (2011, p. 125), é a fase de organização propriamente dita, correspondente ao período de induções, objetivando tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Quadro 01 - **Corpus Documental**

	LEGISLAÇÃO NACIONAL DOCENTE (1)	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UFPA (2)
<b>GRUPOS DAS FONTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LEI N. 9.394/1996</li> <li>• LEI N. 10.639/2003</li> <li>• LEI N. 11.645/2008</li> <li>• DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004</li> <li>• Plano Nacional de Implementação das DCNs das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana/2009</li> <li>• DCNs para a Educação Básica/2013</li> <li>• DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena/2002</li> <li>• DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada/2015</li> <li>• BNCC/2018</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Desenvolvimento Institucional</li> <li>• Projeto Pedagógico Institucional</li> <li>• 1º Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História/2011</li> <li>• 2º Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História/2015 – Em vigência</li> <li>• Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente DADD/PROEG/2018</li> <li>• Questionários aplicados aos Discentes do Curso de Licenciatura em História, <i>campus</i> Belém</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas fontes de pesquisas utilizadas, abr. 2019.

A *posteriori*, na fase de “*decodificação*”, seguimos as formulações de Laurence Bardin (2011) para alcançar uma análise quantitativa e categorial, selecionando os temas recorrentes, a enunciação por meio das regras de contagem, de classificação e agregação para a escolha das categorias. Os grupos de fontes foram sistematizados e tabulados, com base na categorização dos dados, ou seja, entendida como uma “operação de classificações de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Na busca da *análise de conteúdo*, acionamos a compreensão de Christian Laville e Jean Dionne (1999), de que a mesma não é um método rígido, no sentido de poder transpor uma ordem determinada para se ver surgirem belas conclusões, mas sim “um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

A partir dessa perspectiva, tais autores ressaltam ser possível abordar a *análise de conteúdo* de maneira *aberta*, *fechada* ou *mista*<sup>16</sup>, o que nos levou a optar pelo modelo *misto*, que consiste em ter categorias de análises selecionadas no início, entretanto com a possibilidade de modificá-las em função do que a investigação aportará. Quanto à *análise documental*, Sonia Virgínia Moreira (2011) explicita que a mesma compreende a identificação, verificação e apreciação de documentos para determinado fim, sendo ao mesmo tempo, método e técnica, no âmbito da pesquisa científica. Método, pois, pressupõe o ângulo escolhido como base em uma investigação, e técnica, por ser um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados (MOREIRA, 2011, p. 271-272).

Tendo em vista os preceitos teóricos e metodológicos, os apontamentos atinentes a Escola Básica, e ao processo formativo do professor de História, elegemos como categorias de análises: a “relação teoria e prática”; o “saber específico” e o “saber pedagógico”. Pautamos nossa escolha, essencialmente, nos estudos de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2011) quanto a importância da “relação teoria e prática” e em Flávia Eloisa Caimi (2009), Helenice Aparecida Bastos Rocha e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013) e Francine Cordeiro Bobato e Paloma Domingues Ferreira (2018) no que concerne ao valor do domínio do saber específico e do saber pedagógico à atuação docente na Educação Básica.

Recorrendo as formulações de Laurence Bardin (2011), sintetizamos o levantamento inicial da literatura especializada e do *corpus* documental, na intenção de consubstanciar as categorias elencadas para análise. Neste sentido, agrupamos os temas recorrentes sobre a “formação inicial de professores de História para a Educação Básica”, selecionando um conjunto de revistas, na área de História e Educação, que retratavam o ensino e a formação docente em

---

<sup>16</sup> Segundo Christian Laville e Jean Dionne (1999, p. 219), o pesquisador pode primeiro definir suas categorias analíticas, mas também, em outros casos, sua determinação pode ser precedida do recorte dos conteúdos, especialmente quando essas categorias são construídas de maneira indutiva, isto é, ao longo dos progressos de análises. Desse modo, podemos seguir o *modelo aberto*, no qual as categorias não são fixas no início, tomando forma no curso da própria análise; o *modelo fechado*, quando o pesquisador decide *a priori* as categorias, com base em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter à prova da realidade; e o *modelo misto*, entre os dois modelos precedentes.



História. A escolha das revistas, e por conseguinte dos autores e autoras do *campo*, seguiu as indicações elencadas no levantamento sobre a temática no buscador de artigos *SciELO*<sup>17</sup>, no período entre os anos 2011 e 2018, delimitando o recorte temporal da pesquisa.

Assim, ao longo dessa dissertação, buscamos identificar como as categorias de análises aparecem na literatura especializada no *campo* da formação inicial do professor de História, e relacionar o modo como são reportadas na legislação nacional docente, nos documentos institucionais e na percepção de parte dos discentes do Curso de Licenciatura em História, *campus* Belém.

De posse dos procedimentos e encaminhamentos dos autores acionados, estruturamos a dissertação em dois capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo, objetiva identificar, com base na literatura especializada (2011-2018), os saberes da docência presentes no *campo* da formação inicial do professor de História, evidenciados em revistas qualificadas *Qualis/Capes*, entre A1 e C, de acordo com a classificação de periódicos do quadriênio (2013-2016) da Plataforma Sucupira<sup>18</sup>, conformando um total de 43 (quarenta e três) artigos, sem qualquer pretensão em esgotar o volume de trabalhos e pesquisas sobre a temática.

De igual modo, reconhecemos que tais pesquisadoras e pesquisadores partem de premissas diversas e distintas abordagens teóricas conceituais, entretanto, foram agrupadas, em virtude da relação com este estudo, qual seja, o enfoque ao tema: “Formação de professores”. Este capítulo, subsidia-se por um levantamento em 10 (dez) revistas sobre os saberes privilegiados e os temas recorrentes atinentes à formação do professor de História, produzidos nos

---

<sup>17</sup> *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. Disponível para acesso em: <http://www.scielo.org>.

<sup>18</sup> Disponível no endereço <https://sucupira.capes.gov.br>, a Plataforma Sucupira permite coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 02 abr. 2019.

últimos 08 (oito) anos, o que nos permitiu reconhecer as “linhas de força de investigação”<sup>19</sup> que constituem o *campo*.

No segundo capítulo, o objetivo é relacionar o modo como os saberes da docência figuram na legislação nacional docente, nos documentos institucionais e na percepção de parte dos discentes do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém. Neste capítulo, caracterizamos o *lócus* de pesquisa, a partir dos documentos que respaldam a instituição: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), apresentando em parte o histórico e a trajetória da Universidade. Este empreendimento demandou uma posterior sistematização das determinações legais no que concerne à formação docente, os aspectos institucionais e a percepção de parte dos discentes do referido curso, evidenciando os saberes docentes em cada uma delas.

---

<sup>19</sup> Expressão cunhada por Flávia Eloisa Caimi (2015a), referente as tendências e perspectivas da produção acadêmica no *campo* do ensino de História, como ideário circunscrito ao âmbito da produção acadêmica.

## **CAPÍTULO 1: A literatura especializada (2011-2018): os saberes da docência presentes no *campo* da formação inicial do professor de história**

O levantamento sobre a conformação do *campo* de conhecimento, dos saberes privilegiados e dos temas recorrentes relativos à formação de professores apresenta-se na literatura especializada como condição à ação profissional docente de qualidade em sala de aula. Embasados em Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2011) e em Francine Cordeiro Bobato e Paloma Domingues Ferreira (2018), dentre o grupo de autores já estudados, corroboramos o argumento sobre “a importância do conhecimento dos processos formativos desde a formação inicial, que se estende em um *continuum*, como condição necessária para se tornar professor” (BOBATO; FERREIRA, 2018, p. 488).

Assim, reconhecemos a importância de um estudo sobre a formação inicial do professor de História, mediante o conhecimento da produção acadêmica acerca da temática, com base em um recorte temporal delimitado (2011-2018) e o acionamento do conceito de *campo*, aqui entendido como espaço onde ocorrem as relações objetivas na composição dos saberes da docência<sup>20</sup>, pautado nas formulações teóricas de Pierre Félix Bourdieu (2012).

Neste capítulo objetivamos identificar os saberes da docência presentes no *campo* da formação inicial do professor de História, evidenciados em 10 (dez) revistas qualificadas entre A1 e C, conforme a classificação de periódicos do quadriênio (2013-2016) da Plataforma Sucupira. Para tanto, recorreremos a um grupo de autoras e autores, sem qualquer pretensão em esgotar o volume de trabalhos e pesquisas sobre a temática, de igual modo, reconhecemos que tais pesquisadoras e pesquisadores do *campo*, partem de premissas diversas, ou seja, esses vários autores, embora assumam distintas abordagens teórico-

---

<sup>20</sup> Segundo Carmen Teresa Gabriel (2018, p. 4), tais saberes, representam o reconhecimento da singularidade desse ofício e de seus desdobramentos para pensar politicamente os currículos de licenciatura. Singularidade essa que, longe de ser consensual, pode ser vista como um dos elementos acionados para demarcar a fronteira ou linha de corte do que é/está sendo/e do que não é/não está sendo nomeado como docência e/ou formação inicial docente.

conceituais, foram agrupados neste capítulo em virtude de estarem tratando do mesmo tema “Formação de professores”.

Para melhor compreensão deste capítulo, o estruturamos em duas seções: uma de caráter relativamente quantitativo, na qual especificamos o conhecimento sobre o perfil das pesquisadoras e pesquisadores da literatura especializada consultada, identificando quem são esses pesquisadores, onde estão realizando seus trabalhos, e em que espaços geográficos e acadêmicos o fazem. A outra seção refere-se a questões de ordem qualitativa, acerca dos apontamentos e encaminhamentos sobre o ensino e a formação inicial de professores em História. Entendemos que ambas as seções nos auxiliam no conhecimento consubstanciado do nosso *campo* de estudo.

### **1.1 Perfil da literatura especializada**

No que tange ao levantamento da literatura especializada, realizamos uma pesquisa geral no buscador de artigos *Scielo*<sup>21</sup>, a partir dos descritores: “formação inicial de professores”; “formação inicial de professores em História”; “Ensino de História”; e “Licenciatura”, entre os anos 2011 e 2018. Do montante dos artigos levantados, filtramos os trabalhos voltados ao “lugar da formação do professor de História para atuação na Escola Básica”. Posteriormente, consultamos no *site* de cada uma das revistas os “títulos” e “resumos” dos artigos publicados desde as edições de 2011 até as dos anos de 2018, conformando um grupo de 43 (quarenta e três) artigos, utilizados como base para o entendimento do *campo* de estudos sobre a formação inicial do professor de História. Os mesmos podem ser visualizados em seus títulos no Quadro 02.

---

<sup>21</sup> O levantamento inicial ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2018.

## Quadro 02 – Relação dos artigos consultados

TÍTULO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores<sup>22</sup>.</li> <li>• História: consciência, pensamento, cultura, ensino<sup>23</sup>.</li> <li>• Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.<sup>24</sup></li> <li>• História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador<sup>25</sup>.</li> <li>• Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação<sup>26</sup>.</li> <li>• Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo<sup>27</sup>.</li> <li>• Formação de professores: entre demandas e projetos<sup>28</sup>.</li> <li>• Desafios da formação inicial para a docência em História<sup>29</sup>.</li> <li>• A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial<sup>30</sup>.</li> <li>• O lugar da formação dos professores nos cursos de História<sup>31</sup>.</li> <li>• A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização<sup>32</sup>.</li> <li>• A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares<sup>33</sup>.</li> <li>• Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História<sup>34</sup>.</li> <li>• Formação de professores em história no tempo presente: estágios de docência e PIBID – quais conexões?<sup>35</sup></li> <li>• Arranhando o iceberg: um olhar sobre os cursos de História através do Censo da Educação Superior no Brasil (2001-2012)<sup>36</sup>.</li> <li>• PIBID e formação docente em história: possibilidades e contribuições<sup>37</sup>.</li> <li>• Diretrizes para o ensino de História e a prática voltada à diversidade: um olhar multicultural<sup>38</sup>.</li> <li>• A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil<sup>39</sup>.</li> <li>• O lugar de formação de professores de história: breves notas sobre Eunápolis, <i>campus</i> XVIII da UNEB<sup>40</sup>.</li> <li>• Formação de professores de história e ensino de história afro-brasileira e indígena<sup>41</sup>.</li> <li>• A formação de professores no âmbito do subprojeto PIBID/história/UFMS/CPAQ: trajetórias, vivências e expectativas<sup>42</sup>.</li> <li>• A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil<sup>43</sup>.</li> <li>• Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História<sup>44</sup>.</li> <li>• A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica<sup>45</sup>.</li> <li>• Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas<sup>46</sup>.</li> </ul>

<sup>22</sup> Jorge Luiz da Cunha e Lisliane dos Santos Cardozo (2011).

<sup>23</sup> Estevão Chaves de Rezende Martins (2011).

<sup>24</sup> Marlene Rosa Cainelli (2011).

<sup>25</sup> Crislane Barbosa de Azevedo (2011).

<sup>26</sup> Flavia Eloisa Caimi (2013a).

<sup>27</sup> Helenice Ciampi (2013).

<sup>28</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2013).

<sup>29</sup> Margarida Maria Dias Oliveira e Itamar Freitas (2013)

<sup>30</sup> Cristiani Bereta Silva e Luciana Rossato (2013)

<sup>31</sup> Helenice Aparecida Bastos Rocha e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013)

<sup>32</sup> Thiago Rodrigues Nascimento (2013)

<sup>33</sup> Flávia Eloisa Caimi (2013b)

<sup>34</sup> Carla Beatriz Meinerz (2013)

<sup>35</sup> Véra Lucia Maciel Barroso (2013)

<sup>36</sup> Paulo Eduardo Dias de Mello (2014)

<sup>37</sup> Ordália Cristina Gonçalves Araújo (2014)

<sup>38</sup> Aldieris Braz Amorim Caprini e Ana Lourdes Lucena de Sousa (2014)

<sup>39</sup> Ângela Ribeiro Ferreira (2014)

<sup>40</sup> Célia Santana Silva (2015)

<sup>41</sup> Osvaldo Mariotto Cerezer e Selva Guimarães (2015a)

<sup>42</sup> Ana Paula Squinelo (2015)

<sup>43</sup> Fabiane Robl e Paulo Eduardo Dias de Mello (2015)

<sup>44</sup> Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (2015)

<sup>45</sup> Crislane Barbosa de Azevedo (2015)

<sup>46</sup> Osvaldo Mariotto Cerezer e Selva Guimarães (2015b)

- Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de História na pós-graduação stricto sensu na Região Norte<sup>47</sup>.
- Os lugares de formação de professores de História em questão: dilemas, impasses e desafios para o século XXI<sup>48</sup>.
- Ensino, história e educação com/sem convergências<sup>49</sup>.
- Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente<sup>50</sup>.
- A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação<sup>51</sup>.
- História da África no ensino superior: imagens e representações dos estudantes do curso de licenciatura em História da UFMT, campus Cuiabá<sup>52</sup>.
- O que precisa saber um professor de história?<sup>53</sup>
- A formação de professores para o ensino de história: impasses em perspectiva<sup>54</sup>.
- A importância da articulação teoria e prática nos percursos formativos dos professores de história<sup>55</sup>.
- Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda<sup>56</sup>.
- O estágio como elemento constitutivo de aprendizagens na formação de futuros professores de história<sup>57</sup>.
- Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História<sup>58</sup>.
- Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação<sup>59</sup>.
- Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014)<sup>60</sup>.
- Textos e contextos do Ensino de História<sup>61</sup>.
- A história de um passado? injusto?: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania<sup>62</sup>.
- As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?<sup>63</sup>
- A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história<sup>64</sup>.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, abr. 2019.

No segundo momento, na intenção de ampliar e consubstanciar o nosso levantamento, identificamos a classificação *Qualis/Capes*<sup>65</sup>, na área de avaliação em História e em Educação, das revistas que publicaram sobre a temática no período delimitado, conforme apresentado no Quadro 03.

<sup>47</sup> Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015)

<sup>48</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho e Renilson Rosa Ribeiro (2015)

<sup>49</sup> Carlos Augusto Lima Ferreira e Marcella Albaine Farias da Costa (2015)

<sup>50</sup> Renilson Rosa Ribeiro (2015)

<sup>51</sup> Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015a)

<sup>52</sup> Renilson Rosa Ribeiro, Luís César Castrillon Mendes e Amauri Junior da Silva Santos (2015)

<sup>53</sup> Flávia Eloisa Caimi (2015b)

<sup>54</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2016)

<sup>55</sup> Janote Pires Marques e Augusto Ridson de Araújo Miranda (2016)

<sup>56</sup> Renilson Rosa Ribeiro e Luís César Castrillon Mendes (2016)

<sup>57</sup> Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Vivina Dias Sól Queiróz (2016)

<sup>58</sup> Ricardo de Aguiar Pacheco e Helenice Aparecida Bastos Rocha (2016)

<sup>59</sup> Jorge Luiz da Cunha (2016)

<sup>60</sup> Nadia Gaiofatto Gonçalves e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2017)

<sup>61</sup> Mauro Cezar Coelho (2017)

<sup>62</sup> Mauro Cezar Coelho e Taissa Cordeiro Bichara (2017)

<sup>63</sup> Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018)

<sup>64</sup> Erinaldo Vicente Cavalcanti (2018)

<sup>65</sup> Conforme a classificação de periódicos realizada no quadriênio 2013-2016, da Plataforma Sucupira, disponível para acesso em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

Quadro 03 - Classificação *Qualis/Capes* das revistas

REVISTAS	QUALIS/CAPES HISTÓRIA	QUALIS/CAPES EDUCAÇÃO	QTD. DE ARTIGOS
• Anos 90	A2	B1	01
• Educação em Revista	B1	A1	02
• Fato e Versões	B5	-	02
• Fronteiras: Revista de História	B3	B4	04
• História & Ensino	B3	A2	10
• História e Diversidade	B5	C	03
• História Hoje	B2	B2	12
• História UNICAP	B4	B2	01
• Latino-Americana de História	B3	B5	03
• Educar em Revista	A2	A1	05
<b>TOTAL</b>			<b>43</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base na Plataforma *Sucupira*, abr. 2019.

A partir de então, por meio da plataforma *Lattes*, contemplado um caráter relativamente quantitativo, especificamos o conhecimento sobre o perfil das pesquisadoras e pesquisadores da literatura especializada consultada, evidenciando o gênero, a formação inicial; a titulação acadêmica; a instituição de vínculo; e a região de atuação profissional<sup>66</sup>, desse modo, identificando quem são esses pesquisadores, onde estão realizando seus trabalhos, em termos de espaços geográficos e acadêmicos.

No que se refere ao gênero, constatamos que a literatura especializada, nesse conjunto de artigos consultados, é majoritariamente feminina, 58%, contra 42% masculino. Tal constatação é corroborada pelos estudos de Flávia Eloisa Caimi (2015b), que acentuam a maior incidência das mulheres, tanto na produção acadêmica quanto na participação em eventos na área do ensino de História. Para a autora é possível que a prevalência de mulheres na produção referente ao ensino se deva à persistência da ideia de que as questões educacionais são mais afeitas ao feminino, em virtude do papel de cuidadora que tradicionalmente a sociedade brasileira imputa à mulher (CAIMI, 2015b, p.20-21).

<sup>66</sup> O levantamento realizado teve por base o Currículo *Lattes* de cada uma das pesquisadoras e pesquisadores, disponíveis para acesso em: <http://buscatextual.cnpq.br>. Acesso em: 17 nov. 2018.

Especificamente sobre a produção intelectual docente na pós-graduação em educação na região Norte do Brasil, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2016), argumentam que o “número de professoras supera a sua contraparte masculina não exclusivamente no quantitativo de docentes, mas igualmente na produção intelectual pesquisada”, pois mesmo quando as professoras são em menor número, elas assumem a dianteira nessa produção (COELHO; SILVA, 2016, p. 390). Desse modo, ressaltam o “protagonismo das professoras”, uma vez que, elas “compõem a maioria do quadro docente e são responsáveis pelo volume de mais de 50% da produção intelectual na região Norte” (COELHO; SILVA, 2016, p. 398).

No que diz respeito a formação inicial, percebemos a predominância em História, com 79% das/os pesquisadoras/as graduados nesse campo. Figuram ainda formações iniciais nos cursos de Pedagogia, 7%; Ciências Biológicas, 3%; Estudos Sociais, 3%; Filosofia, 2%; e pesquisadoras/es com formações concomitantes em História e Pedagogia, 2%; História, Pedagogia e Estudos Sociais, 2%; e História e Ciências Sociais, 2%.

Quanto à titulação acadêmica, identificamos 42% das/os pesquisadoras/es com Doutorado em Educação; 40% com Doutorado em História; 2% com Doutorado em História e Filosofia, simultaneamente; 7% com Mestrado em História; 7% com Mestrado em Educação; e 2% dos/as pesquisadores/as contavam apenas com Graduação em História.

Quanto ao vínculo institucional e/ou atuação profissional, verificamos dentre as 43 (quarenta e três) pesquisadoras e pesquisadores, autoras e autores estudados, uma abrangência entre as cinco regiões do Brasil, especificamente 32% no Sul; 28% no Sudeste; 19% no Nordeste; 9% no Centro-Oeste; e 12% no Norte. Estritamente no que se refere ao quantitativo dessas pesquisadoras e pesquisadores em relação ao vínculo institucional, temos a seguinte distribuição por região:



Quadro 04 – Quantitativo das (os) Pesquisadoras(es) por Vínculo institucional e/ou Atuação profissional entre as Regiões Brasileiras

QTD.	PESQUISADORAS (OS)	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cristiani Bereta da Silva</li> <li>• Luciana Rossato</li> </ul>	UDESC	Sul
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paulo Eduardo Dias de Mello</li> <li>• Ângela Ribeiro Ferreira</li> </ul>	UEPG	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luís César Castrillon Mendes</li> </ul>	UFGD	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nadia Gaiofatto Gonçalves</li> </ul>	UFPR	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carla Beatriz Meinerz</li> <li>• Véra Lucia Maciel Barroso</li> </ul>	UFRGS	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flávia Eloisa Caimi</li> </ul>	UPF	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fabiane Robl</li> </ul>	FURB	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jorge Luiz da Cunha</li> <li>• Lisliane dos Santos Cardozo</li> </ul>	UFSM	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estevão Chaves de Rezende Martins</li> </ul>	UFPR	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marlene Rosa Cainelli</li> </ul>	UEL	
	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Helenice Aparecida Bastos Rocha</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro</li> </ul>		UFRJ	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selva Guimarães</li> </ul>		UFU	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcella Albaine Farias da Costa</li> </ul>		UNIRIO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aldieris Braz Amorim Caprini</li> <li>• Ana Lourdes Lucena de Sousa</li> </ul>		IFES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Helenice Ciampi</li> </ul>		PUC/SP	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana Paula Squinelo</li> <li>• Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci</li> <li>• Jaqueline Aparecida Martins Zarbato</li> <li>• Vivina Dias Sól Queiróz</li> </ul>		UFMG	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thiago Rodrigues Nascimento</li> </ul>		PUC/RJ	
08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crislane Barbosa de Azevedo</li> <li>• Margarida Maria Dias de Oliveira</li> </ul>	UFRN	Nordeste
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ricardo de Aguiar Pacheco</li> </ul>	UFRPE	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Itamar Freitas</li> </ul>	UFS	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Célia Santana Silva</li> </ul>	UNEB	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augusto Ridson de Araújo Miranda</li> <li>• Janote Pires Marques</li> </ul>	UECE	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carlos Augusto Lima Ferreira</li> </ul>	UEFS	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordália Cristina Gonçalves Araújo</li> </ul>	UEG	
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amauri Junior da Silva Santos</li> <li>• Renilson Rosa Ribeiro</li> </ul>	UFMT	Centro-Oeste
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osvaldo Mariotto Cerezer</li> </ul>	UNEMAT	
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mauro Cezar Coelho</li> <li>• Nicelma Josenila Brito Soares</li> <li>• Taissa Cordeiro Bichara</li> <li>• Wilma de Nazaré Baía Coelho</li> </ul>	UFPA	Norte
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinaldo Vicente Cavalcanti</li> </ul>	UNIFESSPA	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base na Plataforma Lattes, abr. 2019.

## 1.2 Apontamentos e encaminhamentos da literatura especializada

De posse das informações quantitativas descritas, iniciamos nessa segunda seção, a sistematização dos elementos comuns, para favorecer a identificação das principais conclusões e posicionamentos acerca da formação inicial do professor de História para atuação qualificada de forma pedagógica<sup>67</sup> na Escola Básica, com ênfase nos saberes específicos da docência.

### 1.2.1 Formação inicial de professores em História

Jorge Luiz da Cunha e Lisliane dos Santos Cardozo (2011) reconhecem que a formação inicial de professores em História tem papel “central na constituição de posturas teóricas e práticas pedagógicas”, incidindo diretamente no “processo de construção da identidade profissional”, todavia, argumentam que a percepção do educador da disciplina de História da Educação Básica, não fica restrita aos processos de formação formal, sendo influenciada tanto por suas trajetórias pessoais quanto profissionais (CUNHA; CARDOZO, 2011, p. 159). Thiago Rodrigues Nascimento (2013) ao se debruçar sobre a “história da formação dos professores de História no Brasil”, a entende como um diálogo entre três tempos: “a história desta formação, a formação atual e as perspectivas futuras”, e ressalta que tal formação está em constante movimento (NASCIMENTO, 2013, p. 299).

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2013) defende que os licenciandos dos cursos de História precisam ter acesso e discutir questões relacionadas com a profissionalização, assim como, participar de experiências de pesquisa sobre

---

<sup>67</sup> Quanto a “qualificação pedagógica” nos fundamentamos no arcabouço de princípios e dimensões para o exercício da docência na Educação Básica, expresso na Resolução CNE/CP N. 2/2015, especificado no Parecer CNE/CP N. 2/2015, sobre as *DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e, para a formação continuada*, no qual institui que o docente deve possuir “um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social e ética” (Parecer CNE/CP N. 02/2015, p. 25).

o ensino e a docência que os habilitem a propor alternativas às práticas de ensino em construção, de modo que se capacitem para argumentar e realizar demandas relacionadas à realização de um trabalho qualificado na Educação Básica, ou seja, tal formação inicial envolve uma “gama complexa de saberes situados do ponto de vista pessoal (experiential), disciplinar, institucional, profissional, social e político mais amplo” (MONTEIRO, 2013, p. 33).

Para Helenice Ciampi (2013), os cursos de formação de professores de História precisam ser pensados para dar conta de demandas profissionais que dominem tanto os processos de produção do conhecimento histórico, quanto o conhecimento escolar. Nesse sentido, defende que a formação dos profissionais de História deve “expressar o desafio de articular dois campos do conhecimento: o da história e o da educação, sem discriminação” (CIAMPI, 2013, p. 126).

Cristiani Bereta da Silva e Luciana Rossato (2013) corroboram a afirmativa de que os cursos de História ainda dão mais atenção às metodologias de ensino e à seleção dos conteúdos históricos a serem ensinados, em detrimento ao estudo e a compreensão dos sujeitos da aprendizagem e dos processos do aprender. Ambas apontam como desafio à “aprendizagem na formação docente” a correlação e completude entre três ordens de questões, quais sejam: (1) a elaboração de ideias históricas por crianças e jovens; (2) como os acadêmicos dos cursos de licenciatura percebem e pensam a aprendizagem quando ensinam História; e (3) de que forma os cursos de licenciatura têm enfrentado o desafio da aprendizagem na formação docente (SILVA; ROSSATO, 2013).

Para Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2013), os Cursos de formação em História têm dois grandes desafios, o primeiro diz respeito à “mudança no perfil do professor formador” e o segundo, a “mudança nos currículos de formação inicial”. Tais autores defendem como ideal aos cursos de formação:

a inclusão de conhecimentos sobre os princípios constitucionais relativos à escolarização obrigatória, as limitações e as potencialidades da corporação de profissionais de história na construção das suas finalidades e conteúdos, frente aos diferentes grupos sociais que pressionam pela exclusão, inclusão ou ampliação deste ou daquele

valor, deste ou daquele conhecimento (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 144).

Nessa perspectiva, reiteram a necessidade de os graduandos em História conhecerem melhor a natureza da disciplina escolar História, apropriando-se dos teóricos da História que refletem sobre esses temas com base na ciência da História. Ratificando, assim, o pensamento dominante entre os profissionais da História “de que a formação inicial cabe aos departamentos de História” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 145).

Ângela Ribeiro Ferreira (2014), ao mapear como 96 (noventa e seis) cursos de licenciatura em História de todas as regiões do Brasil, interpretaram a obrigatoriedade da Resolução N. 2 do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, de incluírem 400 horas de Estágio Supervisionado e 400 horas de Prática como Componente Curricular em suas grades, apresenta-nos o quão diversas são as interpretações da legislação e as preocupações expressas na prática de ensino em tais cursos, ressaltando a “preocupação na elaboração dos currículos dos cursos em utilizar a linguagem do discurso corrente sobre o tema formação de professores” (FERREIRA, 2014, p. 318).

Partindo da análise dos dados do Censo da Educação Superior sobre os cursos de História no Brasil (2001-2012), Paulo Eduardo Dias de Mello (2014) expõe que a ampliação da oferta dos cursos de Formação de Professores de História é um “paradoxo”, uma vez que acontece ao mesmo tempo em que há um “processo de atrofiamento do espaço da disciplina no currículo da Educação Básica” (MELLO, 2014, p. 289). Ainda sobre tal expansão, Fabiane Robl e Paulo Eduardo Dias de Mello (2015) evidenciam que a mesma está relacionada à “função social direcionada à Educação Básica”, ressaltando a necessidade de aprofundar “os debates sobre como avaliar a expansão de cursos de História no país”, em meio aos “novos critérios e instrumentos, fomentando discussões acerca dos indicadores e dos dados produzidos” (ROBL; MELLO, 2015. p. 161).

No que concerne ao processo de normatização curricular, evidenciado nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (2002), Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (2015) ressalta que tais orientações legais, ao se efetivarem nas universidades, são permeadas “pelas trajetórias pessoais dos

professores universitários”; “pelos embates entre departamentos no interior da mesma universidade”; “pelas características organizacionais das universidades”; assim como “pela demanda do mercado de trabalho”. Nesse sentido, entende que a política de formação de professores ainda não é uma questão resolvida no interior das universidades, ou seja, as soluções encontradas, até então, parecem continuar vinculadas ao “engajamento pessoal, e não institucional, dos professores universitários envolvidos nesta questão” (RICCI, 2015, p.129).

Com base em um estudo sobre a formação docente no Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Célia Santana Silva (2015) percebe que tal formação inicial ainda tem “um longo caminho a ser percorrido e que as estradas são árduas e cheias de encruzilhadas”, ressalta a necessária articulação entre ensino e pesquisa, em dimensões para além dos estágios supervisionados, fundamentalmente com a “proposta metodológica” e a “política de produção de saberes sobre a prática pedagógica”, sendo esta última como “tronco sustentador do processo de formação” (SILVA, 2015, p. 207).

Alicerçados em reflexões acerca da “história do Ensino de História”, Carlos Augusto Lima Ferreira e Marcella Albaine Farias da Costa (2015) problematizam questões relativas ao fazer docente nos processos de formação inicial, defendendo a “superação das relações hierarquizadas entre o ensino e a pesquisa em História, como requisito indispensável à formação dos futuros docentes” (FERREIRA; COSTA, 2015, p. 28-29).

De acordo com Janote Pires Marques e Augusto Ridson de Araújo Miranda (2016), a articulação entre teoria e prática “ocorre (ou deveria ocorrer) não apenas na chamada ‘formação inicial’, mas, também, ao longo do percurso formativo do professor, incluindo as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula”, uma vez que, segundo os autores, o “percurso formativo do professor de História”, de algum modo, passa por reflexões teóricas que acabam gerando sentidos não apenas na própria formação, mas também nas práticas docentes (MARQUES; MIRANDA, 2016, p.159).

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Vivina Dias Sól Queiróz (2016) entendem que “o ofício do historiador na função de professor de História no século XXI não pode ser de conformismo, mas sim de enfrentamento”. Para as autoras, ser professor de História e historiador, na atualidade, implica em “perceber-se como indivíduo na solidão antagônica do ser e como sujeito na coletividade construída pela humanidade”. Defendem que a formação de professores de História se faz tanto numa postura de aprofundamento teórico e metodológico, quanto com o entendimento da dinâmica complexa de atuar na profissão (ZARBATO; QUEIRÓZ, 2016, p. 14).

### **1.2.2 O PIBID e a formação inicial de professores em História**

Na perspectiva dos processos formativos para a docência em História, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na acepção de Carla Beatriz Meinerz (2013), mais do que promover “impactos”, possibilita a construção de “pactos” compreendidos a partir do desenvolvimento de “relações inovadoras entre professores em formação inicial e docentes em atuação laboral”, com base na inserção cotidiana nos tempos/espacos escolares. Nessa lógica, a autora compreende o PIBID-História como uma “ação de formação docente que inclui a valorização da interação entre profissionais em diferentes momentos de sua formação” (MEINERZ, 2013, p. 232-333). A análise de Véra Lucia Maciel Barroso (2013), por sua vez, ressalta que o mesmo deve ser “palco e cenário da construção de uma contracultura de atuação docente”, sinalizando para a inclusão social e o pertencimento de cidadãos como protagonistas da história (BARROSO, 2013, p.22).

Tais percepções são reiteradas por Ordália Cristina Gonçalves Araújo (2014), em cuja formulação o PIBID-História contribui para formar um profissional dotado de habilidades inerentes ao ofício do historiador, uma vez que a ideia não é “formar pequenos historiadores na Educação Básica”, mas, permitir que os discentes dos cursos de Licenciaturas em História adquiram “ferramentas para a compreensão do presente à luz do passado e com perspectivas de futuro”

(ARAÚJO, 2014, p. 119). No mesmo segmento, Ana Paula Squinelo (2015) reconhece que o PIBID-História promove um “espaço privilegiado de formação inicial de professores” (SQUINELO, 2015. p.139).

Nesse sentido, a articulação evidenciada nas formulações teóricas sobre o PIBID-História se faz necessária, dentre outras razões, em virtude das exigências contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, nas quais o docente apto para atuar nesse nível de ensino, deve além de dispor de um conjunto de habilidades cognitivas, também, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, ou seja, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; trabalhar cooperativamente em equipe; compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; e desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias<sup>68</sup>.

### **1.2.3 O Ensino de História como *campo* de estudo**

Dentre os estudos que enfocam o Ensino de História, Estevão Chaves de Rezende Martins (2011), situa-no em uma dupla perspectiva: “uma tradicional, de cunho restrito, e outra potencializadora, de tipo abrangente”. Assim sendo, encontra sua missão mais destacada no estabelecimento da “correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado”, requerendo a preservação da qualidade dos conteúdos e a responsabilidade pedagógica e ética dos alunos e professores. Nessa perspectiva, defende que tal ensino é “simultaneamente profissão e missão” (MARTINS, 2011, p. 52-56).

A associação do Ensino de História com outras dimensões relacionadas à experiência docente constitui objeto do estudo de Aldieris Braz Amorim Caprini e Ana Lourdes Lucena de Sousa (2014), as quais sugerem que as reflexões

---

<sup>68</sup> Tais exigências ao docente da Educação Básica podem ser conferidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, p. 59.

sobre “Ensino de História e Diversidade”, sejam realizadas a partir de uma discussão teórica do multiculturalismo nas formações de professores e nas reorganizações curriculares, com a finalidade de dar suporte teórico à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana nos currículos de História (CAPRINI; SOUSA, 2014, p. 20). No que concerne à relação entre a formação inicial de professores de História e o Ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da Educação Básica, Osvaldo Mariotto Cerezer e Selva Guimarães (2015a) reconhecem as limitações, omissões e resistências, ainda, presentes nos cursos de História, assim como as limitações inerentes ao espaço escolar, atreladas à pouca importância atribuída às questões raciais. Nesse sentido, reiteram o quanto ainda é longo e difícil o percurso do trato com a diversidade para que a temática “seja de fato e de direito considerada, incluída e respeitada” (CEREZER; GUIMARÃES, 2015a, p. 102).

No aprofundamento desta discussão, mediante o enfoque a “Diversidade na História ensinada nos livros didáticos”<sup>69</sup> – no que tange às categorias “Índio e Nacionalidade” – Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015a) apontam sobre a produção didática, que a mesma já ensaiava, por razões diversas, “a incorporação de uma nova matriz de pensamento – em lugar da mestiçagem que nos iguala, emerge a diversidade que nos une”. Em linhas gerais, os autores concluem que:

o saber histórico formulado pela literatura didática permanece dando conta dos mesmos eventos e conformando-se em uma narrativa que privilegia a descrição dos fatos e na qual as interpretações não são discutidas (COELHO, M.; COELHO, W., 2015a, p. 18).

Nesse sentido, Mauro Coelho e Wilma Coelho (2015a) entendem que a literatura didática manifesta, nos limites de suas possibilidades, as tensões vividas pelo Ensino de História, pautadas nos princípios da Diferença e da Diversidade, denotando, em larga medida, “as demandas sociais por um Ensino

---

<sup>69</sup> A partir da análise de livros didáticos produzidos após a promulgação da Lei N. 10.639/03 e Lei N.11.645/08.



de História que fale mais de perto às questões que interessam à sociedade” (COELHO, M.; COELHO, W., 2015a, p. 18).

A partir de outro suporte investigativo, agora fundamentados em análises sobre as produções discentes construídas em programas de pós-graduação em História e Educação oferecidas na Região Norte, entre os anos de 2010 a 2015, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015b) indicam “um aspecto preocupante em relação a esta questão”, explicitando que “os cursos de pós-graduação, ao abordar, por meio de pesquisa e produção intelectual, a relação entre história e educação, não estão preocupados com a história ensinada”, desse modo, conferem um “lugar periférico ao saber histórico escolar nas formulações de tais programas na região Norte” (COELHO, M.; COELHO, W., 2015b, p. 181-183).

Entretanto, Ricardo de Aguiar Pacheco e Helenice Aparecida Bastos Rocha (2016), com base no *campo acadêmico nacional*<sup>70</sup>, afirmam que o “tema Ensino” se estabelece como uma vertente de pesquisa no interior de programas de Pós-Graduação em História no Brasil com características, objetos e abordagens próprias, identificando que as pesquisas que utilizam o termo “Ensino de História” utilizam conceitos e abordagens da História na sua “interface com a área de Educação” (PACHECO; ROCHA, 2016, p. 78-80). Tais autores apontam que nos últimos 15 (quinze anos), as pesquisas sobre o “Ensino de História” começam a ganhar densidade e volume na área de História, visando contribuir, também, para a qualificação do Ensino de História na Educação Básica. Nessa perspectiva, concluem que o “Ensino de História” já se constitui como uma subárea do conhecimento científico no Brasil (PACHECO; ROCHA, 2016, p. 81).

A investigação sobre a formação de professores produzida por Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2016) aponta, por meio dos indicadores do Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, registrados até no de 2015, que a temática tem ocupado lugar de interesse dentre os objetos de investigações, “com um total de 9.353 teses e

---

<sup>70</sup> Tal levantamento fora realizado a partir dos dados e informações oferecidos pelos programas de Pós-Graduação em História na Plataforma Sucupira.

dissertações produzidas”. Ao inspecionar a formação de professores para o “Ensino de História”, tal levantamento apresenta um expressivo quantitativo de trabalhos, “com 1.255 teses e dissertações produzidas até o período mencionado” (COELHO; SOARES, 2016, p. 56).

Levantamento efetuado por Nadia Gaiofatto Gonçalves e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2017) constatam, a partir de um panorama geral relativo a 95 (noventa e cinco) periódicos pesquisados e 876 (oitocentos e setenta e seis) artigos identificados, que o século XXI pode ser compreendido como o período de consolidação da produção do *campo* “Ensino de História”. Partindo da compreensão dos conceitos *habitus*<sup>71</sup> e *campo*<sup>72</sup>, de Pierre Félix Bourdieu, as autoras destacam que nesse período há maior concentração dos trabalhos em consonância com a produção geral do *campo* “Ensino de História” e a consolidação da produção relativa aos saberes e às práticas docentes no Brasil, desde os anos finais da década de 1990 (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, p. 21).

A conclusão das autoras aproxima-se das inflexões de Mauro Cezar Coelho (2017), para quem o *campo* de estudos e pesquisas sobre “Ensino de História” vive um momento “singular” e “profícuo”, recorrendo à utilização de fontes, tais como: “a legislação educacional, a literatura didática, as concepções de alunos e professores, as políticas educacionais e os diversos outros testemunhos”. Nessa perspectiva, entende que tal *campo* se encontra no bojo das discussões sobre os rumos da disciplina História na Educação Básica, em especial quanto às polêmicas em torno da proposição de um currículo comum e às propostas de reformulação do Ensino Médio<sup>73</sup>, e no Ensino Superior (COELHO, 2017, p. 320-321).

---

<sup>71</sup> Reiteramos que a noção de *habitus* está atrelada a incorporação das estruturas sociais em um indivíduo ou em um determinado grupo, se apresentando como algo adquirido de acordo com a posição social do indivíduo, ou seja, do local onde ele está inserido, do seu *campo*, permitindo ao indivíduo formar posições sobre diferentes aspectos da sociedade (BOURDIEU, 2012, p.61).

<sup>72</sup> O conceito é definido em seu conjunto, como um sistema de desvios de níveis diferentes, que só adquire sentido quando estão relacionados por meio de um jogo das oposições e das distinções, seja nas instituições ou nos agentes, seja nos atos ou nos discursos que eles produzem (BOURDIEU, 2012, p.69).

<sup>73</sup> Segundo a atual Reforma do Ensino Médio, implementada pela Medida Provisória N. 746, de 2016, e depois consolidada na Lei N. 13.415/2017, o aluno concluinte do novo Ensino Médio

Diante das considerações das autoras e autores, até então acionados, e das exigências presentes na legislação nacional sobre formação de professores<sup>74</sup> alusivas ao saber docente, é imprescindível ressaltar as ponderações da literatura especializada quanto às dimensões necessárias à docência em História para atuação na Educação Básica, tendo em vista a importância da formação inicial de professores para a melhoria e qualidade desse nível de ensino.

#### **1.2.4 Dimensões para a docência em História na Educação Básica**

Para analisar os processos formativos relacionados ao Ensino de História, Crislaine Barbosa de Azevedo (2011) argumenta que o Estágio Supervisionado em História deve ser desenvolvido através de uma “nova metodologia”, na qual a construção de projetos de ação possa contemplar “as funções ensino, pesquisa e extensão”, partindo do conhecimento dos alunos e fundamentado em dados teóricos adquiridos, de modo a interagir com os interesses da comunidade (AZEVEDO, 2011, p. 357-358). No que se refere a tais dados teóricos, Marlene Rosa Cainelli (2011) formula uma compreensão de “como jovens alunos constroem sua relação com o conhecimento histórico”, defendendo uma estreita articulação na narrativa histórica, que permita entender “a relação que os sujeitos têm com os conceitos, ideias, conteúdos, cuja referência é a própria epistemologia da história” (CAINELLI, 2011, p. 137).

Na ampliação deste debate, as reflexões de Flávia Eloisa Caimi (2013a) indicam que “aprender a/na profissão docente vai muito além de dominar

---

deverá demonstrar apenas o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e os conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem.

<sup>74</sup> Dentre as quais destacamos: (1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/1996 e suas atualizações com as (2) Leis Federais N. 10.639/2003 e (3) N. 11.645/2008; as (4) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004; (5) Plano Nacional de Implementação das DCNs das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2009; (6) as DCNs para a Educação Básica, de 2013; (7) as Novas DCNs Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2015; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

conteúdos e estratégias de ensino, conforme preconizado pelo modelo da racionalidade técnica” (CAIMI, 2013a, p. 89). Uma vez que os processos de formação profissional docente precisam:

oportunizar não só a prática em situação real de trabalho como se faz nos estágios supervisionados, mas especialmente garantir estratégias de reflexão, de produção de conhecimentos de natureza pedagógica e de tomada de consciência sobre as condições da docência. A prática, desacompanhada de uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos internalizados, possui um efeito formativo bastante limitado (CAIMI, 2013a, p. 106).

Para Flávia Caimi (2013a), a dissociação entre a chamada formação específica e a formação pedagógica em nada contribui para a formação do professor de História. Assim, a autora defende a ideia “de que para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João<sup>75</sup>” (CAIMI, 2013b, p. 206). Da mesma forma, intervém, que “para ensinar História não basta possuir, apenas, conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem”, pois o “domínio unilateral de um ou de outro elemento não é suficiente para conduzir à docência” (CAIMI, 2015c, p. 112).

Neste aspecto, Renilson Rosa Ribeiro (2015) ressalta que o universo da sala de aula, ainda, permanece um grande enigma para os futuros professores, apesar das recentes reformas curriculares dos cursos de licenciatura nas universidades e faculdades (RIBEIRO, 2015, p. 154). Tal permanência ocorre, principalmente, em virtude da “invisibilidade e/ou desvalorização da docência como dimensão da vida profissional do historiador”, para o autor essa percepção advém da própria recusa da vinculação dos professores formadores dos cursos de graduação da área de História com a Educação (RIBEIRO, 2015, p. 161).

---

<sup>75</sup> Nessa perspectiva, Flávia Eloisa Caimi (2013b, p. 206) entende que o professor de História precisa contemplar na sua formação: “a) um sólido conhecimento da sua matéria, o que implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico, sua matriz disciplinar e métodos de investigação; b) conhecimentos pedagógicos que lhe permitam mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em saberes escolares ‘ensináveis’, o que não é tarefa de mera transposição didática, pois requer atenção quanto às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas; c) o entendimento da aprendizagem, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem e nas diferentes áreas do conhecimento, muito especialmente na especificidade da construção do conhecimento histórico”.

O investimento nos cursos de formação dos professores se impõe como necessário à melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem na Escola Básica, desse modo, ratifica o autor, a Educação Básica necessita “com urgência de professores de História formados com conhecimento científico e cultural, autonomia intelectual e pensamento crítico”, uma vez que tais professores “não podem ensinar o que não aprenderam ou não tiveram oportunidade de compartilhar” (RIBEIRO, 2015, p. 161). Assim, defende ainda, a dimensão intelectual da formação prática do professor de História como necessária à constituição de um sentimento de compromisso e responsabilidade com as questões urgentes do nosso tempo por intermédio de análises, questionamentos, contextualizações e propostas (RIBEIRO, 2015, p. 168).

Com vistas a atender as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica<sup>76</sup>, aprovadas em junho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação<sup>77</sup>, Crislaine Barbosa de Azevedo (2015) ressalta a necessidade de os professores formadores e suas respectivas instituições formativas desenvolverem ações específicas e planejadas para o desenvolvimento de um “projeto de formação docente em História articulado com os sistemas ou redes de ensino e instituições de Educação Básica” (AZEVEDO, 2015, p. 59).

Renilson Rosa Ribeiro, Luís César Castrillon Mendes e Amauri Junior da Silva Santos (2015) argumentam que os professores formadores que atuam nos cursos de História necessitam tanto de uma sólida formação teórica nas disciplinas específicas, quanto precisam deter “domínio e desenvoltura acerca dos saberes, práticas e competências inerentes ao universo escolar, *lócus* de trabalho de seus alunos de graduação”, concebendo o “Ensino de História

---

<sup>76</sup> Segundo Luiz Fernandes Dourado (2015, p. 306) tais Diretrizes sinalizam para uma busca de maior organicidade nos processos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de Educação Superior e de Educação Básica.

<sup>77</sup> As DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica estão consubstanciadas nas Resoluções do CNE/CP N. 2/2015, CNE/CP N. 1/2017, aprovadas e atualizadas, respectivamente, com base nos Pareceres CNE/CP N. 2/2015 e CNE/CP N. 10/2017. Tais atualizações são referentes à alteração do Art. 22, que versa sobre o prazo de adequação dos cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento, estabelecendo a ampliação do prazo de 2 (dois) anos para 3 (três) anos, a partir da publicação da Resolução de 2015.

enquanto uma área de pesquisa, em uma perspectiva teórica e historiográfica” (RIBEIRO; MENDES; SANTOS, 2015, p.111).

No que concerne ao enfrentamento dos desafios da prática pedagógica no início da carreira docente, Osvaldo Mariotto Cerezer e Selva Guimarães (2015b) ratificam a necessidade de os cursos de formação inicial em História assumirem uma formação voltada para a pesquisa e produção do conhecimento histórico, associando tal formação à prática da docência escolar, uma vez que a escola se constitui como o *campo* de atuação da maioria dos professores egressos dos cursos de História. Tais autores, também, reiteram a necessidade de se romper com a dicotomia licenciatura-bacharelado, ainda latente nas diversas instâncias formativas dos cursos de formação inicial de História (CEREZER; GUIMARÃES, 2015b, p. 139). Nesse sentido, argumentam que estes precisam eleger a “docência como objetivo final”, defendendo que:

a formação para a docência nos Cursos de História necessita de maior engajamento e envolvimento do coletivo de professores formadores e maior visibilidade nos currículos dos cursos, assim como necessita de maior aproximação dos estudos realizados no curso com o *campo* escolar, futuro espaço de atuação dos egressos (CEREZER; GUIMARÃES, 2015b, p. 149).

Nesta aproximação dos estudos realizados no curso com o campo escolar Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015) entendem que as matrizes teóricas da disciplina, seus conceitos, métodos e a produção historiográfica são fundamentais para o exercício da docência em História, embora não sejam suficientes, uma vez que, o professor/historiador aciona saberes que não são apenas historiográficos em sua prática profissional (COELHO, M.; COELHO, W., 2015, p. 194).

Dentre os aspectos necessários à formação inicial dos professores de História, Renilson Rosa Ribeiro e Luís César Castrillon Mendes (2016) destacam a atuação docente, ressaltando que os professores formadores necessitam estar “familiarizados com o ambiente escolar, conhecendo os diversos públicos e as diferentes realidades que serão atendidas pelos acadêmicos em processo de formação” (RIBEIRO, MENDES, 2016, p. 138). Alegam que tal formação deve impactar os graduandos “no sentido de os mesmos terem a capacidade de articulação entre a teoria apreendida e o método que vai ser empregado em sala

de aula, sem negligenciar o saber escolar” (RIBEIRO, MENDES, 2016, p. 139).

Tal saber, segundo os autores:

envolve outros conjuntos de saberes, tais como, currículos, cultura e cotidiano escolares, além de possuir um aspecto interdisciplinar, pois dialoga com a Pedagogia, Sociologia, Antropologia e Psicologia, dentre outras áreas do saber (RIBEIRO, MENDES, 2016, p. 139).

Nessa perspectiva, Renilson Ribeiro e Luís Mendes (2016) entendem o estágio supervisionado como “eixo curricular central dos cursos de formação inicial” e especificamente, no que tange à licenciatura em História, o mesmo deve ser “abordado de forma conjunta por parte do corpo docente em uma perspectiva teórica, historiográfica e metodológica”. Para tanto, tais autores reconhecem a importância de uma sólida formação teórica, entretanto, evidenciam que somente a mesma não é fundamental (RIBEIRO, MENDES, 2016, p. 139).

Partindo de uma reflexão sobre “Ensino de História e a Aprendizagem Histórica”, com base nos resultados de uma experiência escolar com alunos do Ensino Médio em aulas de História, Jorge Luiz da Cunha (2016) argumenta a favor da centralidade da “relação sociedade-indivíduo no Ensino de História na educação escolar”, reconhecendo a experiência do Ensino de História com narrativas autobiográficas como dispositivo de grande alcance na formação dos professores de História da Escola Básica (CUNHA, 2016, p. 103-104).

No reconhecimento desta relação, Mauro Cezar Coelho e Taissa Cordeiro Bichara (2017) discorrem que “o lugar da História na Educação Básica”, desde o início do processo de redemocratização do Brasil, vem sendo discutido e redimensionado em função das mudanças no contexto político nacional, principalmente no que tange às alterações curriculares com vistas ao redimensionamento da abordagem no trato com a História do Brasil (COELHO; BICHARA, 2017, p. 76).

Para ilustrar tais redimensionamentos, os autores encetam análises sobre o modo como a “categoria Índio” é abordada em livros didáticos de História destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental<sup>78</sup>. Tal empreendimento concorre para a compreensão que tal discurso didático não é o único ou o mais

---

<sup>78</sup> Os autores se baseiam em 07 (sete) coleções de livros didáticos de História, utilizados no município de Belém entre 1996 e 2014.

importante discurso escolar, todavia reconhecem a sua “relevância nos processos de conformação da história ensinada no cotidiano escolar e no fazer docente” (COELHO; BICHARA, 2017, p. 77). Os autores argumentam que a “função pedagógica” dessa literatura didática permanece “concebida e organizada segundo a tradição quadripartite e demarcada pela perspectiva eurocêntrica”, ou seja, “vinculada à concepção de História do século XIX”, remetendo a História Ensinada ao lugar de “transmissão de uma tradição acumulada, sem qualquer crítica a seu caráter excludente e incompatível com os avanços que a produção historiográfica conheceu no último século” (COELHO; BICHARA, 2017, p. 83-86).

Assentados na análise de 10 (dez) projetos políticos pedagógicos de Cursos de História de Universidades Federais Brasileiras, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) apontam que “o domínio da produção historiográfica e dos processos de produção de conhecimento histórico ocupa a centralidade dos percursos de formação, independentemente da modalidade ofertada - se bacharelado ou licenciatura” (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 8-9). Assim, os autores inferem que os cursos de História ainda “mantêm-se fiéis à posição segundo a qual a formação docente constitui aspecto secundário ou acessório nos percursos curriculares” (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 15).

Nesse sentido, reiteram a relevância de que a formação do professor de História seja pautada tanto em conteúdos relativos ao domínio do saber de referência, quanto naqueles referentes ao domínio pedagógico. Para tanto, argumentam que a “concepção de formação docente” presente em diversos Cursos de História, evidencia que “o saber de referência permanece sendo visto como preponderante às ações dos professores de História na Educação Básica” (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 16).

Em análise semelhante em 14 (quatorze) matrizes curriculares de Cursos de Licenciatura em História de Universidades Federais do Nordeste do Brasil, Erinaldo Vicente Cavalcanti (2018) entende tais documentos institucionais como representantes das “digitais de um conjunto de discursos e práticas que caracterizam a forma de se fazer História como ciência em nossas universidades”, ressaltando, todavia, que não há uma relação de “determinação



entre o texto formal das matrizes curriculares e a sua exequibilidade”. Para o autor, essas matrizes precisam ser “pensadas como vestígios, como indícios de um universo tenso, denso e complexo de questões em permanentes disputas e metamorfoses” (CAVALCANTI, 2018, p. 257-258).

Nessa perspectiva, reconhece a formação docente em História como “lugar central de problematização”, assim como “objeto de relevante preocupação na investigação historiográfica”. Esta problematização demanda interrogar o “lugar do Ensino de História” nos cursos de licenciatura em História, tendo em vista que nesses espaços são formados os professores e professoras que atuarão no Ensino da História em escolas públicas e privadas no Ensino Fundamental. Erialdo Cavalcanti (2018) reconhece que o “Ensino de História encontra-se, no momento, em uma encruzilhada”, em virtude da determinação legal da Lei N.13.415/2017, que retirou a obrigatoriedade do seu ensino nos currículos do Ensino Médio no Brasil. Nesse sentido, a proposição do autor consiste em “estabelecer diálogos e promover mudanças para ampliar as condições de possibilidade de prolongar a vida útil da História no tempo, como área de conhecimento e disciplina escolar” (CAVALCANTI, 2018, p. 263-264).

Na perspectiva desta proposição, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) evidenciam o papel fundamental que os cursos de formação inicial de professores desempenham “na efetivação dos princípios presentes nas diretrizes curriculares para a Educação Básica”. Os autores destacam os cursos de licenciatura como espaços de acesso às discussões consideradas fundamentais para a futura atuação profissional dos egressos das licenciaturas que se constituirão:

os responsáveis pelo engendramento dos processos de ensino-aprendizagem, por meio dos quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 5).

A formação docente é assumida pelos autores como “instância estratégica”. Cumpre a ela ofertar aos futuros professores da Educação Básica o domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas demandas do ambiente escolar. O enfrentamento de tais demandas, segundo os autores, é inversamente proporcional ao espaço que a discussão sobre a

escola e sobre as competências necessárias ao exercício da docência ocupa nos cursos de formação de professores de História (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 24-25). Tal argumento centra-se na realidade de que “os cursos de formação de professores não privilegiam a aquisição das competências necessárias para organização do processo de ensino” (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 33). Nessa perspectiva, defendem que:

Formar professores de História tem implicado, via de regra, na oferta de uma discussão arraigada na tradição disciplinar, pautada na divisão quadripartite, infensa à crítica à preponderância da perspectiva eurocêntrica e que assume a prática docente como uma instrumentalização do saber de referência para fins didáticos (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 25).

### 1.3 Algumas ponderações

No que tange a relação entre a formação inicial e a titulação acadêmica, inferimos uma grande interlocução dos historiadores com a Educação, tendo em vista a aproximação do quantitativo de professores de História com doutorado em Educação. Nessa perspectiva, argumentamos que o saber disciplinar da História não é suficiente a si próprio, havendo a necessidade de ampliação do escopo de interpretação sobre o fato histórico, assim como sobre as fontes e os agentes sociais. Desse modo, ao que nos parece, é a área da Educação que mais propicia essa ampliação à atuação docente.

A despeito do recorte temporal inspecionado, identificamos que a literatura especializada sobre a formação inicial de professores em História, argumenta e reitera a favor da qualificação pedagógica para atuação na Escola Básica.

Dentre as dimensões relacionadas à qualificação, podemos destacar (porém não somente) a recorrente superação da dicotomia entre “teoria e prática”; “saber específico e saber pedagógico” ao longo da formação inicial docente, principalmente nas pesquisas desenvolvidas por: Flávia Eloisa Caimi (2009; 2013a; 2013b; 2015b; 2015c); Helenice Aparecida Bastos Rocha e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013); Thiago Rodrigues Nascimento (2013); Helenice

Ciampi (2013); Cristiani Bereta da Silva e Luciana Rossato (2013); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Renilson Rosa Ribeiro (2015); Renilson Rosa Ribeiro (2015); Renilson Rosa Ribeiro e Luís César CASTRILLON Mendes (2016); Janote Pires Marques e Augusto Ridson de Araújo Miranda (2016) e Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018).

Os estudos de Jorge Luiz da Cunha e Lisliane dos Santos Cardozo (2011), Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2013), Carlos Augusto Lima Ferreira e Marcella Albaine Farias da Costa (2015) e Célia Santana Silva (2015) nos remetem a reflexões sobre a necessidade de profissionalização, assim como, a articulação das experiências de pesquisa sobre o ensino e a docência na formação inicial do professor de História.

Outro argumento recorrente, entre as autoras e autores acionados, diz respeito à defesa do “melhor conhecimento da natureza da disciplina escolar História”, principalmente através da “articulação da formação de professores com a Escola Básica”, evidenciada nos trabalhos de autores, tais como: Marlene Rosa Cainelli (2011); Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2013); Carla Beatriz Meinerz (2013); Véra Lucia Maciel Barroso (2013); Paulo Eduardo Dias de Mello (2014); Ordália Cristina Gonçalves Araújo (2014); Crislaine Barbosa de Azevedo (2011); Crislane Azevedo (2015); Renilson Rosa Ribeiro, Luís César Castrillon Mendes e Amauri Junior da Silva Santos (2015); Osvaldo Mariotto Cerezer e Selva Guimarães (2015a, 2015b ); Fabiane Robl e Paulo Eduardo Dias de Mello (2015); Ana Paula Squinelo (2015); Jorge Luiz da Cunha (2016); Renilson Rosa Ribeiro e Luís César Castrillon Mendes (2016) e Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Vivina Dias Sól Queiróz (2016).

Na mesma perspectiva, impõe-se a necessidade de “melhor compreensão e utilização das Diretrizes e da Política de formação docente”, nos trabalhos de Aldieris Braz Amorim Caprini e Ana Lourdes Lucena de Sousa (2014), e Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (2015). Assim como a ampliação dos estudos e percepções sobre a “História ensinada, literatura didática e Ensino de História” nas pesquisas desenvolvidas por: Estevão Chaves de Rezende Martins (2011); Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015a; 2015b); Ricardo de Aguiar Pacheco e Helenice Aparecida Bastos Rocha (2016); Wilma

de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2016); Nadia Gaiofatto Gonçalves e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2017); Mauro Cezar Coelho e Taissa Cordeiro Bichara (2017); Mauro Cezar Coelho (2017); e Erinaldo Vicente Cavalcanti (2018).

## **CAPÍTULO 2: Entre a legislação nacional docente, os documentos institucionais e a percepção dos discentes de História da UFPA, *campus* Belém: os saberes da docência em destaque.**

Os estudos e discussões no *campo* da formação inicial do professor de História (2011-2018) nos possibilitaram identificar o “saber de referência”, o “saber pedagógico” e a “relação teoria e prática” como saberes específicos da docência. Assim sendo, o objetivo deste capítulo consiste em relacionar como tais saberes figuram em nossas fontes de pesquisa, quais sejam: (1) a legislação nacional docente; (2) os documentos institucionais; e (3) a percepção de parte dos discentes do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém. Para alcançar tal objetivo, nos ateremos primeiramente à apresentação geral da instituição pesquisada, à exposição e à sistematização das fontes utilizadas, posteriormente, evidenciando os saberes docentes em cada uma delas.

### **2.1 O *lócus* de pesquisa: A Universidade Federal do Pará**

De acordo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Pará – UFPA, relativo ao período 2016-2025, a instituição é a maior Universidade da Região Norte, abrigando uma comunidade universitária composta de 61.938 (sessenta e um mil, e novecentos e trinta e oito) pessoas com a seguinte distribuição:

Quadro 05 - Comunidade Universitária da UFPA

QTD.	COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA
2.693	Professores (docentes efetivos, temporários, visitantes, e docentes efetivos da educação básica e profissional).
2.375	Técnico-administrativos
9.572	Alunos matriculados nos cursos de pós-graduação
40.275	Alunos matriculados nos cursos de graduação
1.372	Alunos matriculados na educação básica
5.651	Alunos matriculados na educação profissional e tecnológica e cursos livres
61.938	TOTAL

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no PDI-UFPA 2016-2025, abr. 2019.

Tendo em vista os apontamentos de Monica Cristina Meschiatti (2018) e Wilma de Nazaré Baía Coelho, Raquel Amorim Santos e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (2015), que explicitam que a Região Norte é a mais extensão das 5 regiões políticas do Brasil, com uma área de 3.869.637,9 km<sup>2</sup>, equivalente a 45,2% do território brasileiro, ratificamos o papel preponderante da UFPA na formação dos profissionais dessa região, por sua abrangência e alcance educacional.

Instituição pública de Educação Superior, com personalidade jurídica sob a forma de autarquia especial, a UFPA foi criada pela Lei N. 3.191, em 02 de julho de 1957. Os primeiros cursos dessa instituição foram provenientes de faculdades estaduais, federais e particulares existentes no município de Belém, tais como: Medicina e Cirurgia; Direito; Farmácia; Engenharia; Odontologia; Filosofia; Ciências e Letras; Ciências Econômicas; Contábeis e Atuariais. Durante a gestão do segundo reitor da universidade, o professor José Silveira Neto (1961-1969), houve a inserção de vários outros cursos e de novas atividades que visaram um maior desenvolvimento regional do Pará e da Amazônia. Entretanto, nesse período, a instituição ainda se apresentava dispersa por toda a cidade de Belém, com mais de 20 (vinte) prédios na cidade, de forma que, para melhorar a gestão universitária, houve a instalação do atual *campus* universitário às margens do rio Guamá, em uma área de aproximadamente 471 (quatrocentos e setenta e um) hectares (PDI, 2016-2015, p.20-23).

A instituição possui “autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, caracterizando-se como uma Universidade *multicampi*, com atuação no Estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do *campus* de Belém, há 11 (onze) *campi* instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí (PDI, 2016-2015, p.23).

A universidade assume como missão institucional: “Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável”, ou seja,

busca “gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber”, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região a partir de processos integrados de ensino, pesquisa e extensão (PDI, 2016-2025, p. 31). Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFPA, a mesma assenta-se no “tripé ensino, pesquisa e extensão”, voltado para a “produção/socialização/transformação do conhecimento na Amazônia e para a garantia da formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local, regional, nacional, global” (PDI, 2016-2025, p. 60).

Sobre a formação acadêmica na graduação, a Resolução N. 3.633/CONSEPE, de fevereiro de 2008, aprova o regulamento do ensino de graduação no âmbito da UFPA. O dispositivo institucional estabelece que tais cursos obedecerão a princípios metodológicos que promovam a integração com a pesquisa e a extensão e a relação teoria-prática como elementos indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da relação entre docente, discente e conhecimento. Por conseguinte, define que os cursos de graduação deverão promover a formação de cidadãos de modo a capacitá-los a:

I - privilegiar valores humanos, éticos e morais em suas relações pessoais e profissionais.

II - aplicar as bases científicas e tecnológicas necessárias ao desempenho de suas atividades profissionais de modo adequado e atual;

III - aprender por iniciativa própria.

Parágrafo único - Para promover essa formação, os projetos pedagógicos dos cursos e o planejamento de atividades curriculares poderão buscar metodologias diversificadas e inovadoras (art. 03 da Resolução/CONSEPE N. 3.633/2008).

## **2.2 Exposição e sistematização das fontes de pesquisa**

Empregamos, como *corpus* documental, referente à legislação docente nacional vigente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/1996 e suas atualizações com as Leis Federais N. 10.639/2003 e N. 11.645/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004; o Plano Nacional de Implementação das DCNs das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2009; as DCNs para a Educação Básica, de 2013; as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002; as Novas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, de 2015; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

Quanto aos documentos institucionais, recorreremos ao PDI e ao PPI para exposição da caracterização geral da UFPA. O objeto deste estudo encaminha-nos aos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História, *campus* Belém, em suas duas versões disponíveis *online*: a primeira, datada de 2011<sup>79</sup> e a segunda, vigente desde 2015<sup>80</sup>; aos Questionários Institucionais<sup>81</sup> aplicados aos discentes do referido curso; e ao Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos.

Fundamentados na legislação interna da instituição, a Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – DADD/PROEG/UFPA<sup>82</sup>, juntamente com a Diretoria de Programas e Projetos, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão – DPP/PROEX/UFPA<sup>83</sup>, elaboram um questionário sobre a formação inicial ofertada na Universidade Federal do Pará, direcionados aos discentes dos cursos de licenciaturas, objetivando: elaborar um perfil dos discentes de graduação da UFPA; elaborar um panorama

---

<sup>79</sup> Disponível em: <http://www.ufpa.br/historia/Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Licenciatura%20vers%C3%A3o%20revista%20Magda.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

<sup>80</sup> Disponível em: <http://www.ufpa.br/historia/administrador/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N.%204.652%20LICENCIATURA%20HIST%C3%93RIA.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

<sup>81</sup> Segue em anexo as informações alusivas ao questionário aplicado aos discentes, uma síntese das perguntas.

<sup>82</sup> A gestão da Diretoria, no período compreendido entre outubro/2016 a setembro/2018, fora exercida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.

<sup>83</sup> Sob a direção do Prof. Dr. Edval Bernadinho de Campos.



consubstanciado acerca da formação inicial ofertada pela Instituição; e identificar os avanços, limites e desafios a serem enfrentados pela UFPA.

À época, a coordenação da DADD/PROEG/UFPA constituiu uma equipe multidisciplinar de estudantes de Pós-Graduação vinculados à instituição, pesquisadores do *campo* de formação de professores para, com servidores das Diretorias, integrarem o quadro de aplicadores dos questionários aos discentes, no período entre janeiro a setembro de 2017, dentro do qual participei enquanto professora da Educação Básica e pesquisadora da temática. Os dados oriundos dos questionários foram sintetizados e organizados no relatório, intitulado, “Diagnóstico preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos” (DADD/PROEG/UFPA, 2018), submetido ao conhecimento das unidades da instituição, por meio do envio público à toda comunidade acadêmica, em agosto de 2018.

O relatório em questão, consultou 514 (quinhentos e quatorze) discentes de diversos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Pará, *campus* Belém<sup>84</sup>. Tais dados foram apresentados por amostragens, organizados em gráficos, por cursos, demonstrando um panorama geral das dimensões estruturais das concepções dos discentes sobre seus processos formativos, evidenciando informações relativas ao “perfil dos discentes”, “dimensão acadêmica” e “avaliação do curso de Licenciatura” ao qual estão vinculados.

No que concerne ao nosso foco de pesquisa, utilizamos os dados do relatório alusivo aos discentes do Curso de Licenciatura em História e os questionários institucionais. Estes foram aplicados a 61 (sessenta e um) discentes, sendo: 20 (vinte) do 5º semestre/noturno; 20 (vinte) do 7º semestre/matutino; e 21 (vinte e um) do 3º semestre/noturno.

### **2.2.1 As determinações legais à formação docente**

---

<sup>84</sup> Quais sejam: História; Ciências Sociais; Filosofia; Matemática; Química; Ciências Naturais; Pedagogia; Educação Física; Licenciatura Integrada; Artes Visuais; Letras- Língua Portuguesa Libras; Letras – Língua Espanhola; Letras – Língua Alemã; Letras – Língua Francesa; Letras – Língua Inglesa.

Utilizando-nos da compreensão do “Direito Público Subjetivo” estabelecido na Constituição Federal de 1988, verificamos as determinações legais sobre a Educação Básica de qualidade, reiteram aspectos que contemplam o exercício da docência na Educação Básica com vistas a atender às obrigações legalmente definidas.

Relativamente aos cursos de graduação, esta formação se apresenta em duas vertentes distintas: Licenciatura e Bacharelado. De acordo com as Resoluções N. 01 e N. 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Conselho Pleno (CP), são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nas quais são explicitados os saberes específicos dos cursos de formação de professores deste nível de ensino<sup>85</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a formação de docentes para atuação na Educação Básica:

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB N. 9.394/1996, Art. 62).

No que diz respeito à organização da Educação Nacional, tal legislação, apresenta como incumbência dos docentes:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
III – zelar pela aprendizagem dos alunos;  
IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; (LDB N. 9.394/1996, Art. 13).

Em 2003, e posteriormente em 2008, a LDB N. 9.394/1996 foi alterada respectivamente pelas Leis Federais N. 10.639 e N. 11.645, para a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Dentre os meios legais para a implementação da Lei N. 10.639/03, podemos mencionar as DCNs para Educação das Relações

---

<sup>85</sup> Segundo o parecer CNE/CP N. 9/2001, que consubstancia tais diretrizes, a licenciatura passou a ganhar uma terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Nessa perspectiva, a partir de então, os currículos próprios da licenciatura não podem ser confundidos com o do bacharelado, ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (Parecer CNE/CP N. 9/2001, p. 6).

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (aprovada pelo Parecer CNE/CP N. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações dos conteúdos a serem incluídos e trabalhados nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. As Diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE/CP N. 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da referida Lei.

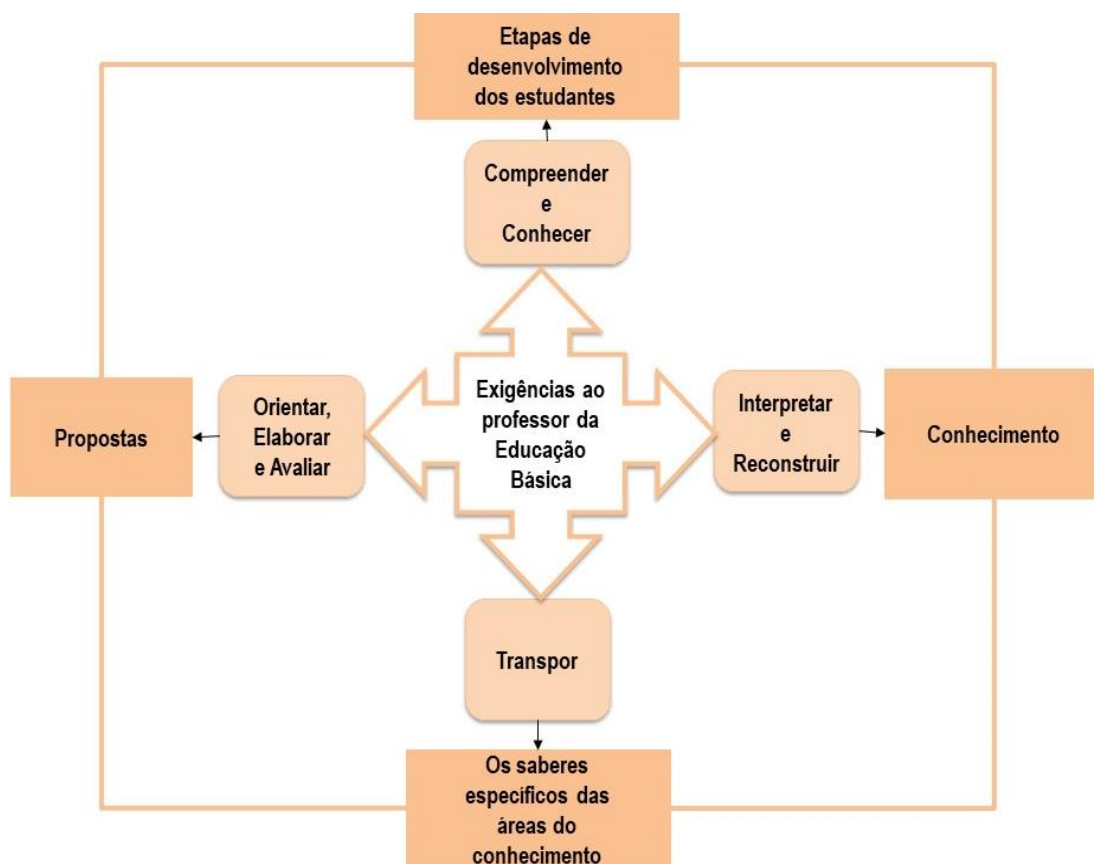
No mesmo segmento, temos o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que estabeleceu as metas e as estratégias para a ampla adoção da Lei N. 10.639/03, prevendo e enfatizando as diferentes responsabilidades dos Poderes Executivos, Legislativos e dos Conselheiros de Educação nas instâncias Municipais, Estaduais e Federal. O Plano comporta ainda orientações relativas à formação dos professores, à produção de material didático e à sensibilização dos gestores da Educação Básica.

Quanto aos aspectos formativos dos professores, contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, os mesmos objetivam “orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica”, tendo em vista assegurar uma educação de qualidade social, para todos, em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica, compreendida como um processo “orgânico, sequencial e articulado”.

Segundo as Diretrizes, o docente apto a atuar na Educação Básica, deve articular algo além de um conjunto de habilidades cognitivas: deve saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, ou seja, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; trabalhar cooperativamente em equipe; compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; e desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Tais exigências ao docente podem ser correlacionadas e melhor visualizadas nas Figuras<sup>86</sup> 01 e 02. Na primeira, destacamos as exigências simultâneas à ação do professor da Educação Básica, quais sejam: (01) compreender e conhecer as etapas do desenvolvimento dos educandos; (02) interpretar e reconstruir o conhecimento histórico escolar; (03) transpor os saberes específicos das áreas do conhecimento; e (04) deter subsídios para orientar, elaborar e avaliar propostas de ensino. Na segunda, especificamos os elementos estruturantes à formação de professores, dentre os quais ressaltamos a importância do conhecimento acerca dos Conceitos; das Teorias; das Habilidades; e dos Procedimentos que irão consubstanciar a prática docente em sala de aula, na elaboração, síntese, explicação e formulação de hipóteses; assim como na comparação, execução, valoração, resolução de problemas e avaliação de projetos.

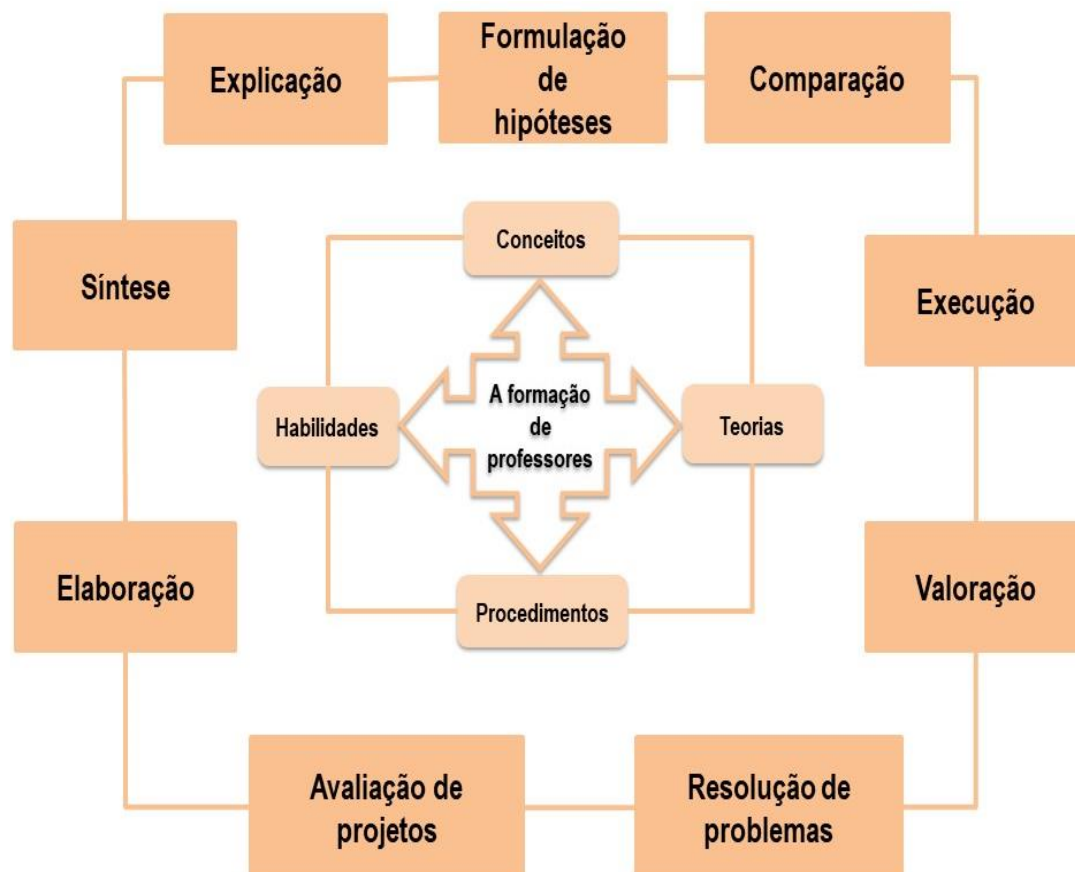
Figura 01: Ilustra as exigências ao professor da Educação Básica.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

<sup>86</sup> Todas as figuras deste trabalho foram inspiradas no desenho estético e organicidade da legislação educacional apresentadas na dissertação de Rafael Saldanha da Silva (2017), intitulada "O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares no ensino médio", defendida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA.

Figura 02: Ilustra os elementos estruturantes da formação de professores



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

De acordo com as Novas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e, para a formação continuada, de julho de 2015, os discentes dos cursos de graduação em licenciatura devem possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social e ética. Nesse sentido, tais Diretrizes determinam: Princípios, Estrutura e Currículo, específicos aos cursos de formação inicial de professores, conforme pode ser representado nas Figuras 03 a 05:

Figura 03: Ilustra os princípios nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2015.



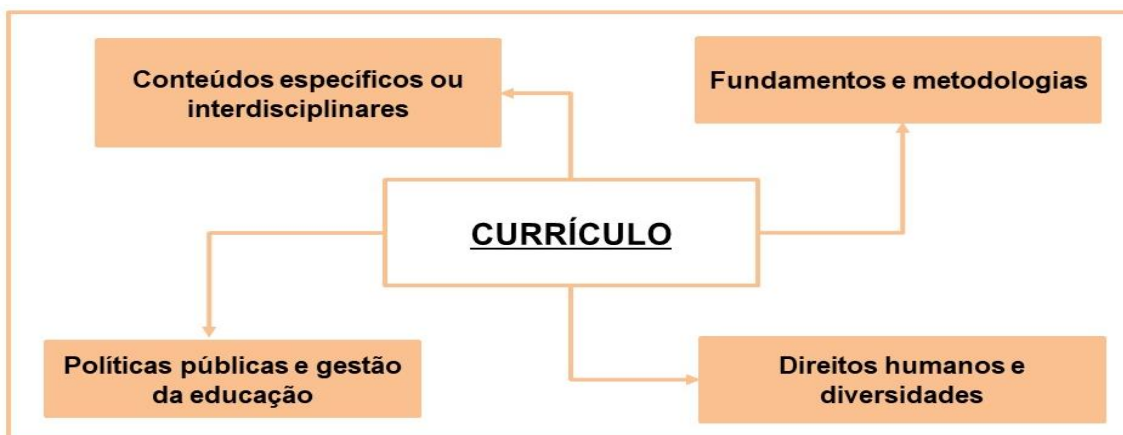
Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas Novas DCNs para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica /2015, abr. 2019.

Figura 04: Ilustra a estrutura nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2015.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas Novas DCNs para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica /2015, abr. 2019.

Figura 05: Ilustra o currículo nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2015.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas Novas DCNs para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica /2015, abr. 2019.

Sobre os *Princípios* norteadores da Base Comum Nacional da formação inicial em nível superior, os mesmos devem assegurar uma formação docente para atuação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica. Formação esta que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e contrária a toda forma de discriminação, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais no que concerne ao reconhecimento e à valorização da diversidade. Assim como proporcionar a articulação necessária entre a teoria e a prática no processo de formação discente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; reconhecendo, ainda, nas instituições de Educação Básica, espaços essenciais à formação inicial dos profissionais do magistério, assegurando, desse modo, uma organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, garantindo uma sólida base teórica e interdisciplinar. Os aspectos destacados sobre a Base Comum Nacional para a formação de profissionais do magistério podem ser visualizados na Figura 06.

Figura 06: Ilustra os elementos estruturantes da Base Comum Nacional para formação de profissionais do magistério.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas Novas DCNs para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica /2015, abr. 2018.

As Novas Diretrizes atentam para a *Estrutura* dos cursos de graduação em licenciatura estabelecendo o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres, ou 4 (quatro) anos, distribuídos em 4 (quatro) grupos, compreendendo:

- I- **400 (quatrocentas)** horas de prática como componente curricular;
- II- **400 (quatrocentas)** horas dedicadas ao estágio supervisionado;
- III- Pelo menos **2.200 (duas mil e duzentas)** horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos: De estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; e de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV- **200 (duzentas)** horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, conforme o projeto de curso da instituição (Parecer CNE/CP N. 02/2015, p. 29-30) (grifos nossos).

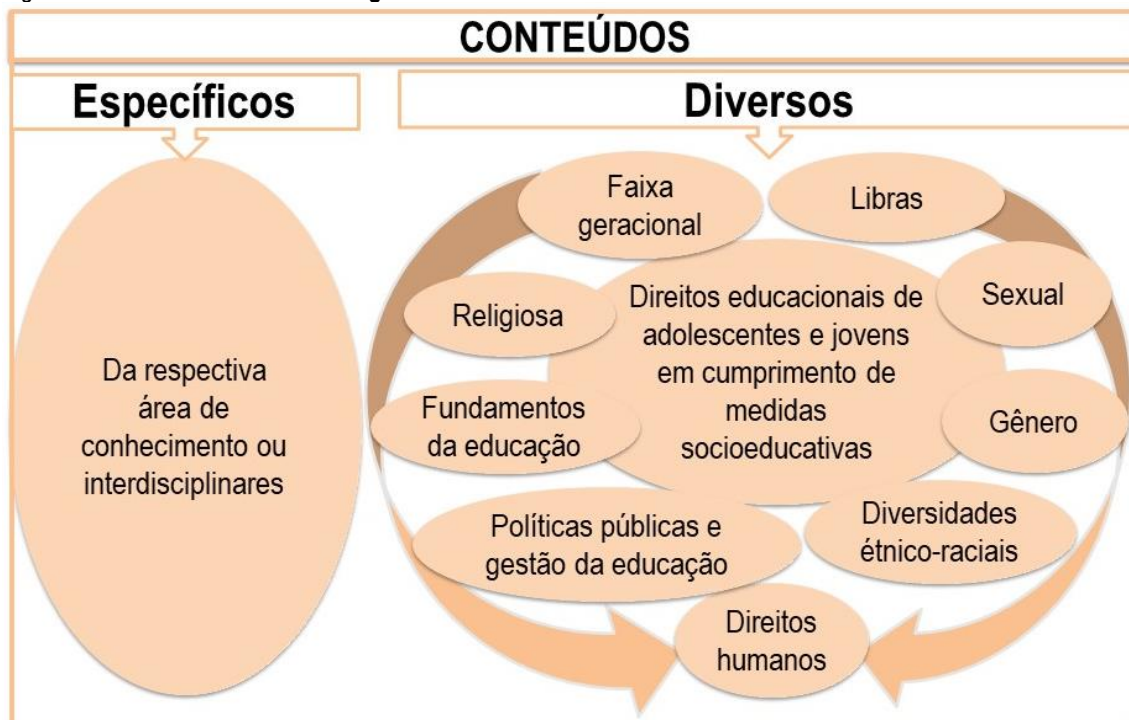
Quanto ao *Currículo*, as Novas Diretrizes determinam que a formação inicial deve ser pautada no:

reconhecimento e na valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo (Parecer CNE/CP N. 02/2015, p. 6).

Desse modo, os cursos de graduação em licenciatura deverão garantir nos currículos um grupo de conteúdos específicos e conteúdos diversos, conforme disposto na Figura 07:



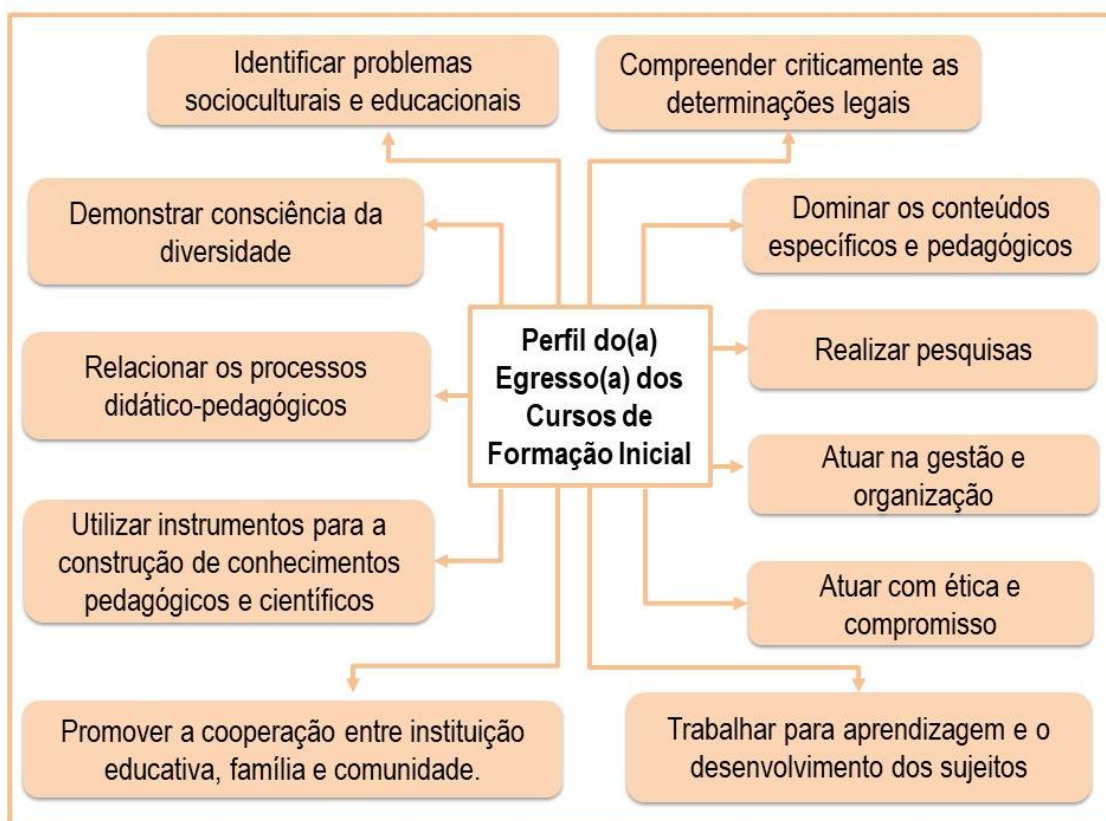
Figura 07: Ilustra os conteúdos obrigatórios dos cursos de licenciatura.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas Novas DCNs para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica /2015, abr. 2019.

Notadamente quanto ao perfil do(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial, em nível superior, as Diretrizes determinam que os futuros docentes deverão estar aptos a:

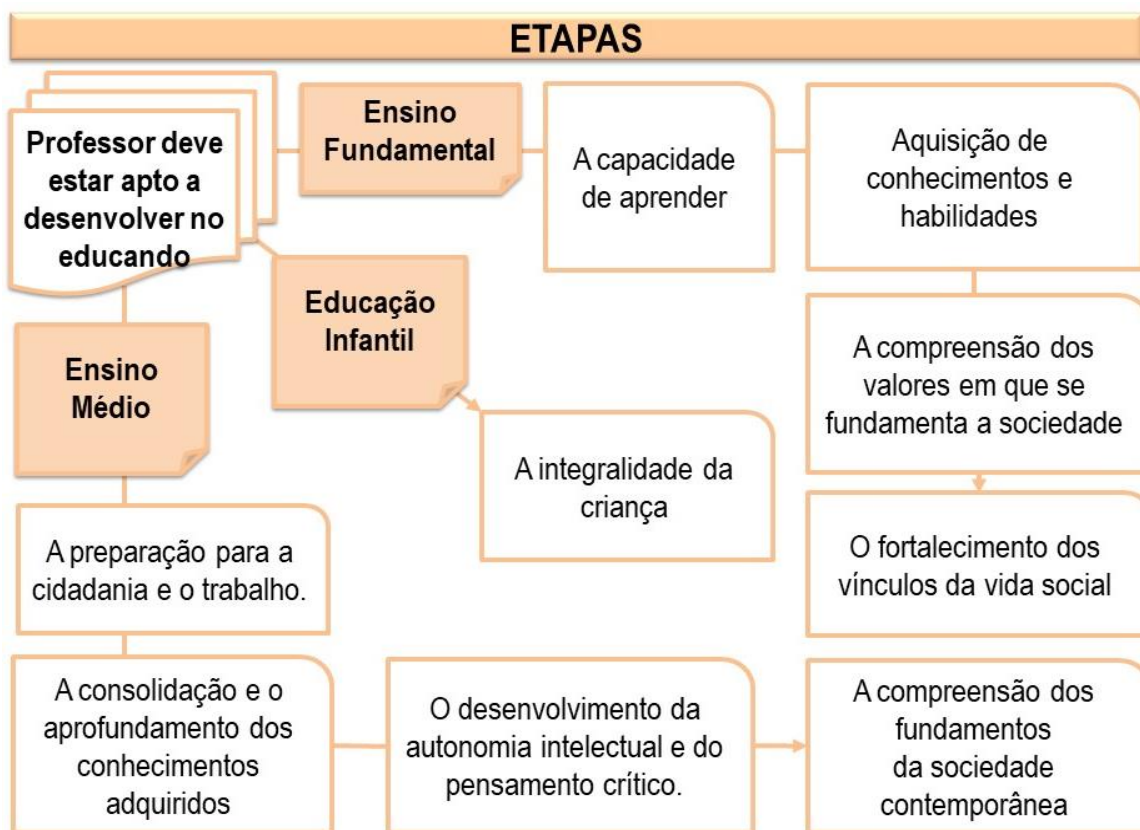
Figura 08: Ilustra o perfil do(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial, em nível superior.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas Novas DCNs para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica /2015, abr. 2019.

A partir do exposto, tais Diretrizes ressaltam que a formação inicial oferecida nos cursos de graduação em licenciatura deve assegurar aos discentes uma formação adequada para promover uma educação de qualidade em consonância às determinações legais nacionais da Educação Básica. Nessa perspectiva, a formação inicial dos discentes, para dar conta das exigências nacionais, deve ter como foco tanto conteúdos específicos quanto conteúdos relacionados à prática pedagógica, ou seja, à aprendizagem. E, assim, poder formar discentes aptos a oferecerem aos alunos da Educação Básica uma educação pautada nos princípios e finalidades listados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013. Tais exigências encontram-se listadas abaixo (nas Figuras 06 a 14), especificadas pelas Etapas e Modalidades da Educação Básica.

Figura 09: Ilustra o que o professor deve estar apto a desenvolver no educando.



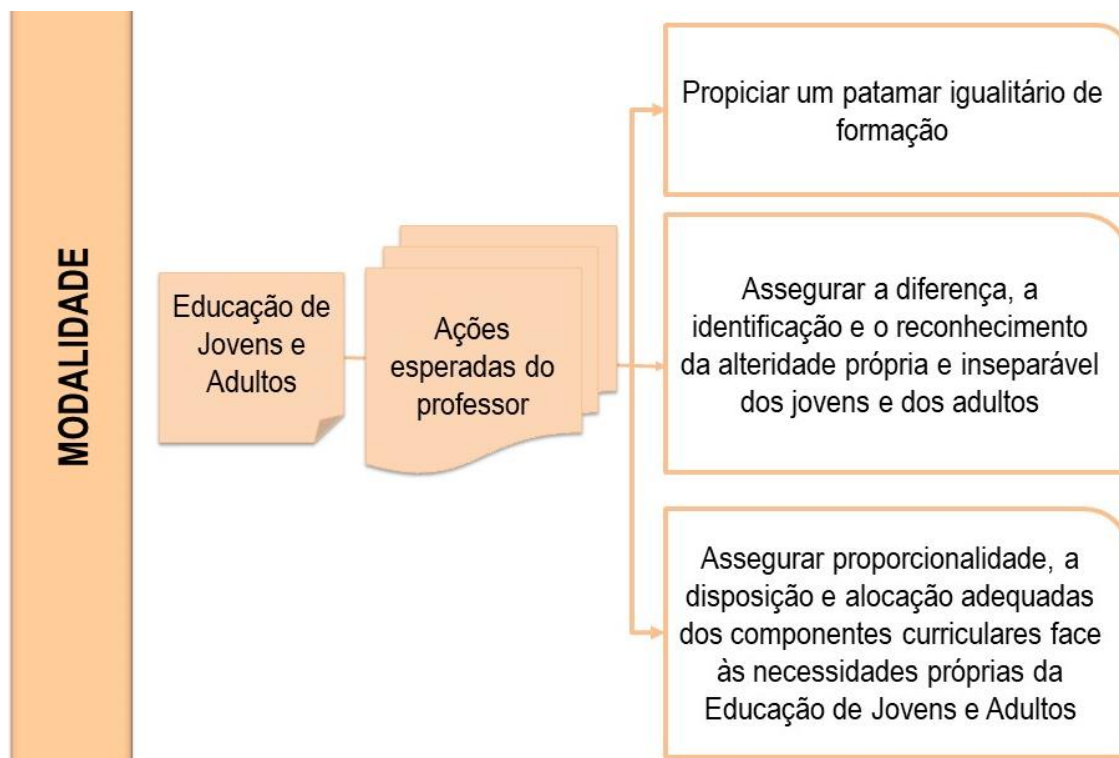
Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

Figura 10: Ilustra as modalidades da Educação Básica.



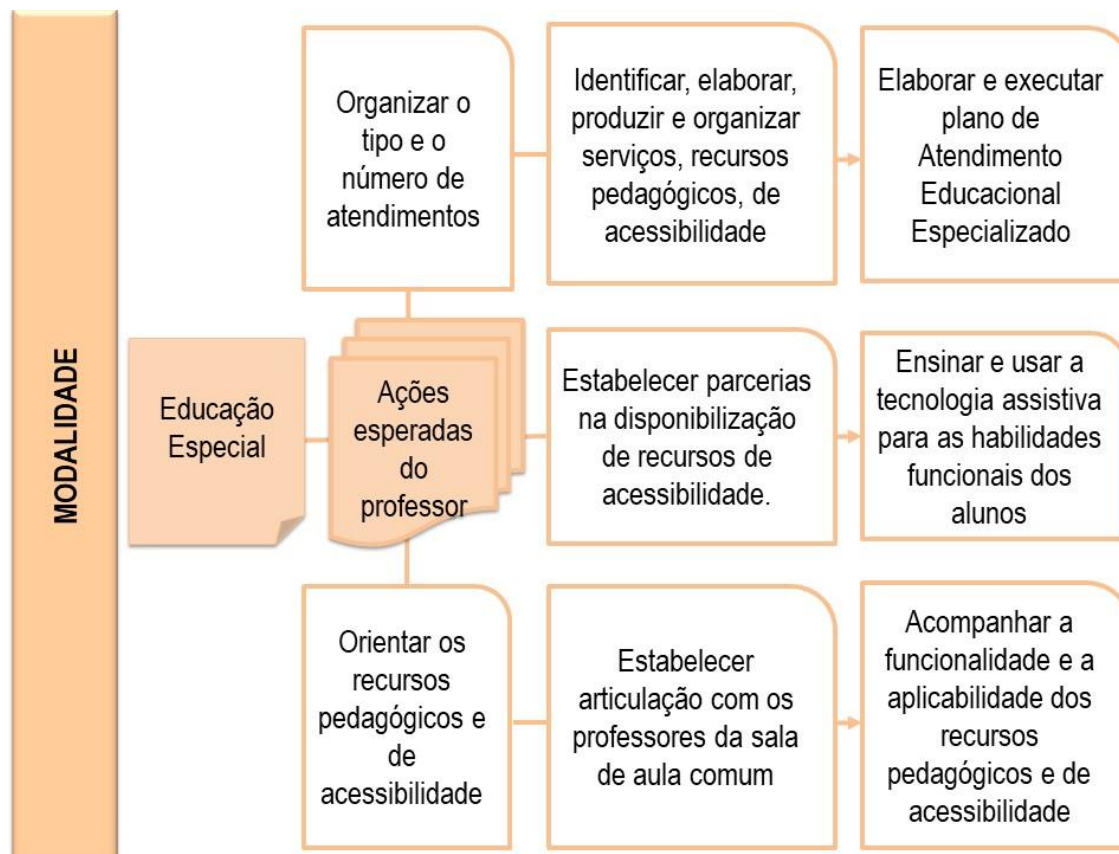
Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2018.

Figura 11: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação de Jovens e Adultos.



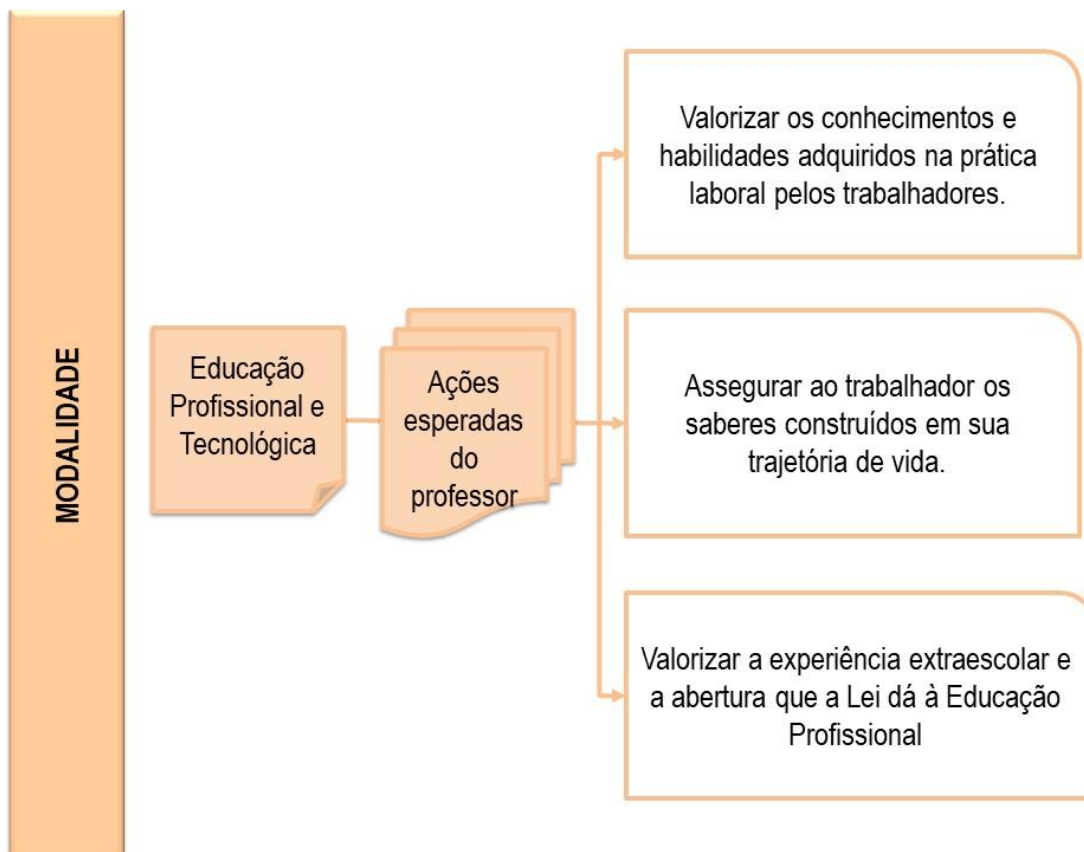
Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

Figura 12: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Especial.



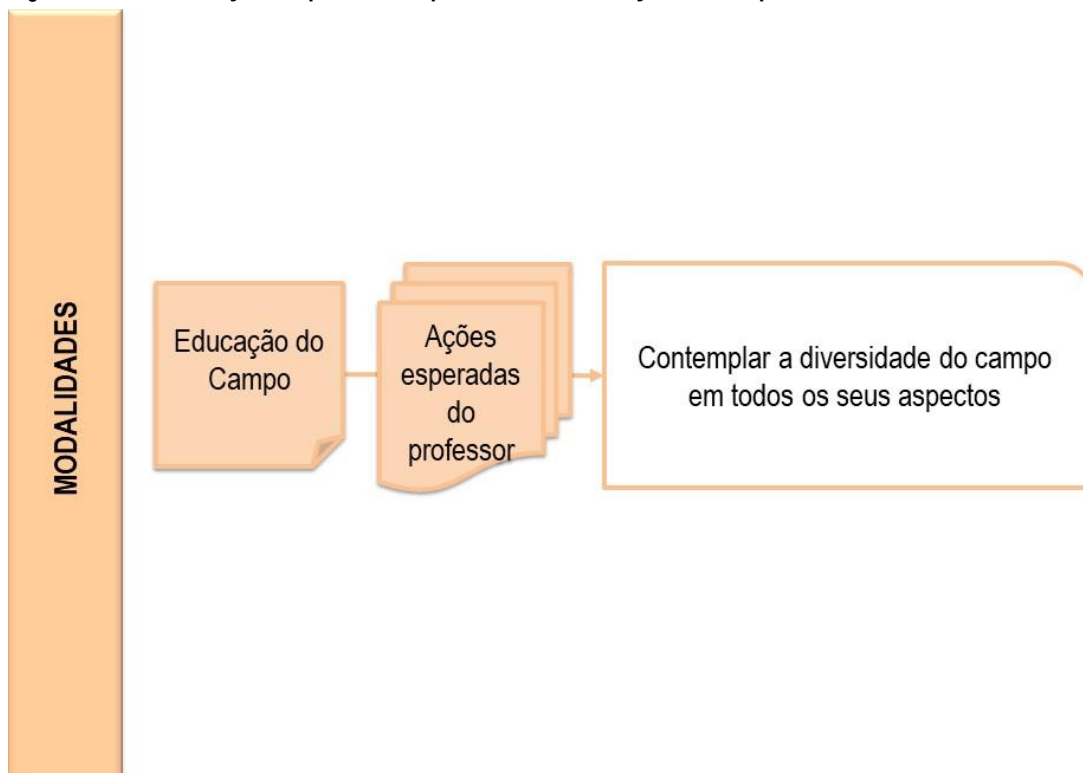
Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

Figura 13: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

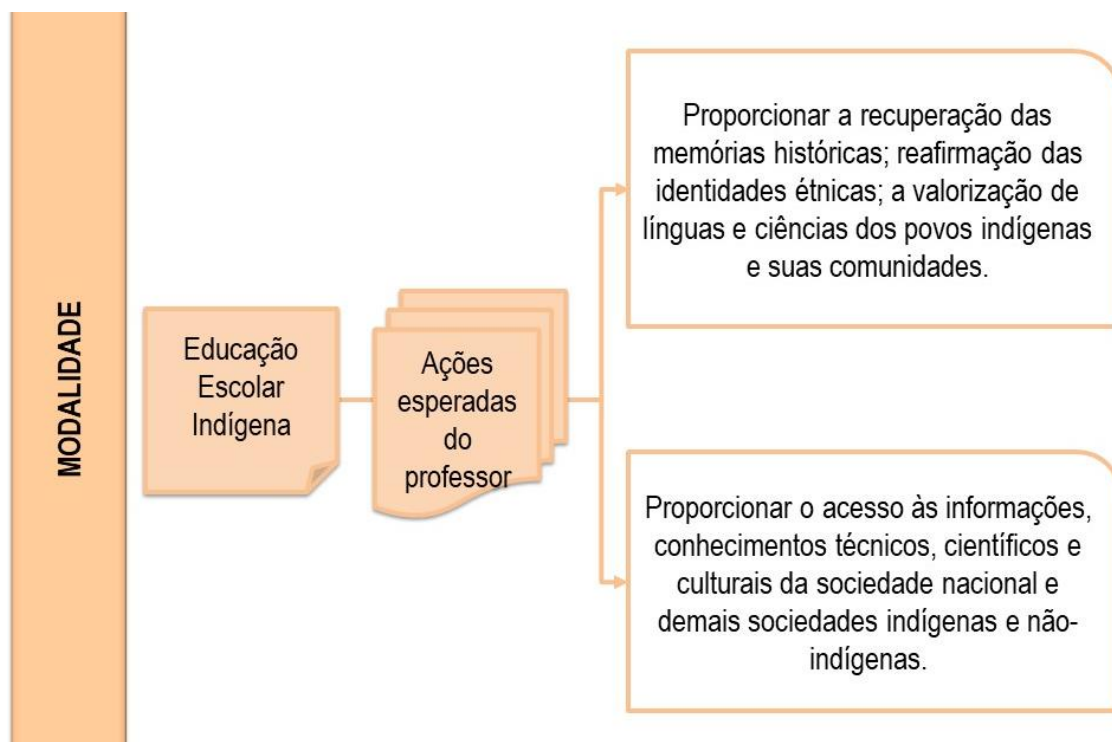
Figura 14: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação do Campo.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

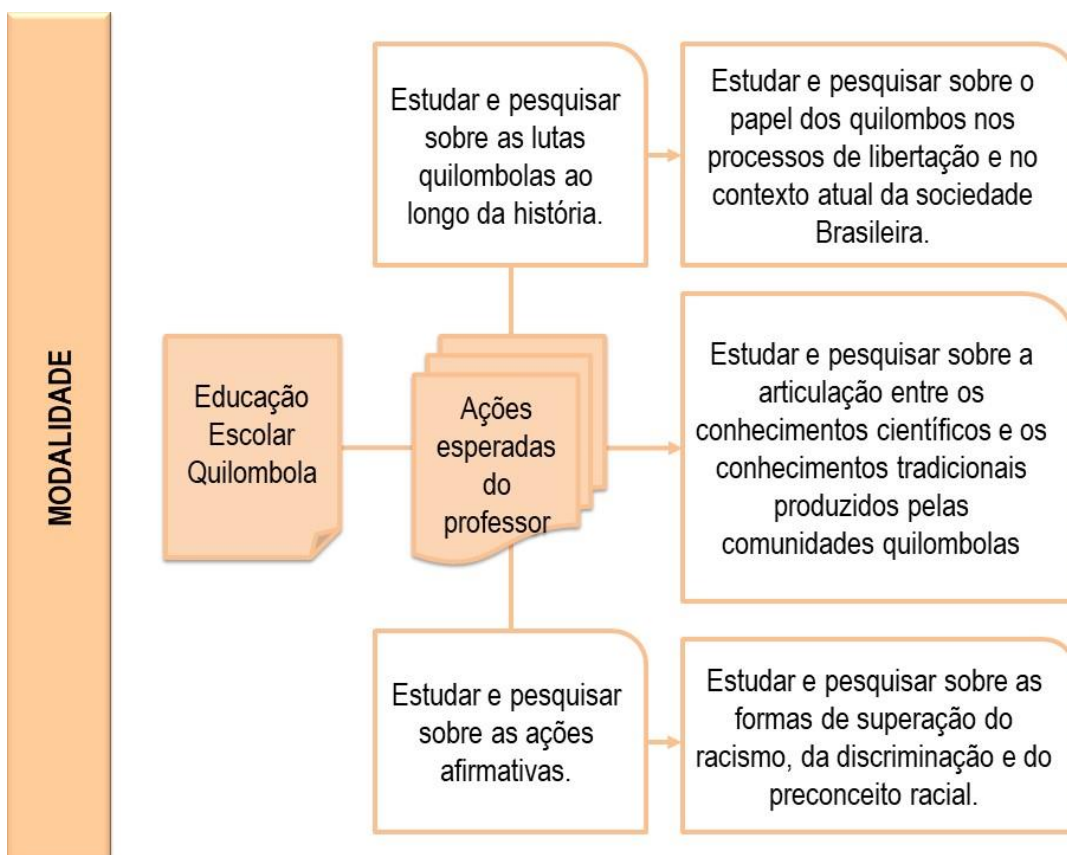


Figura 15: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Escolar Indígena.



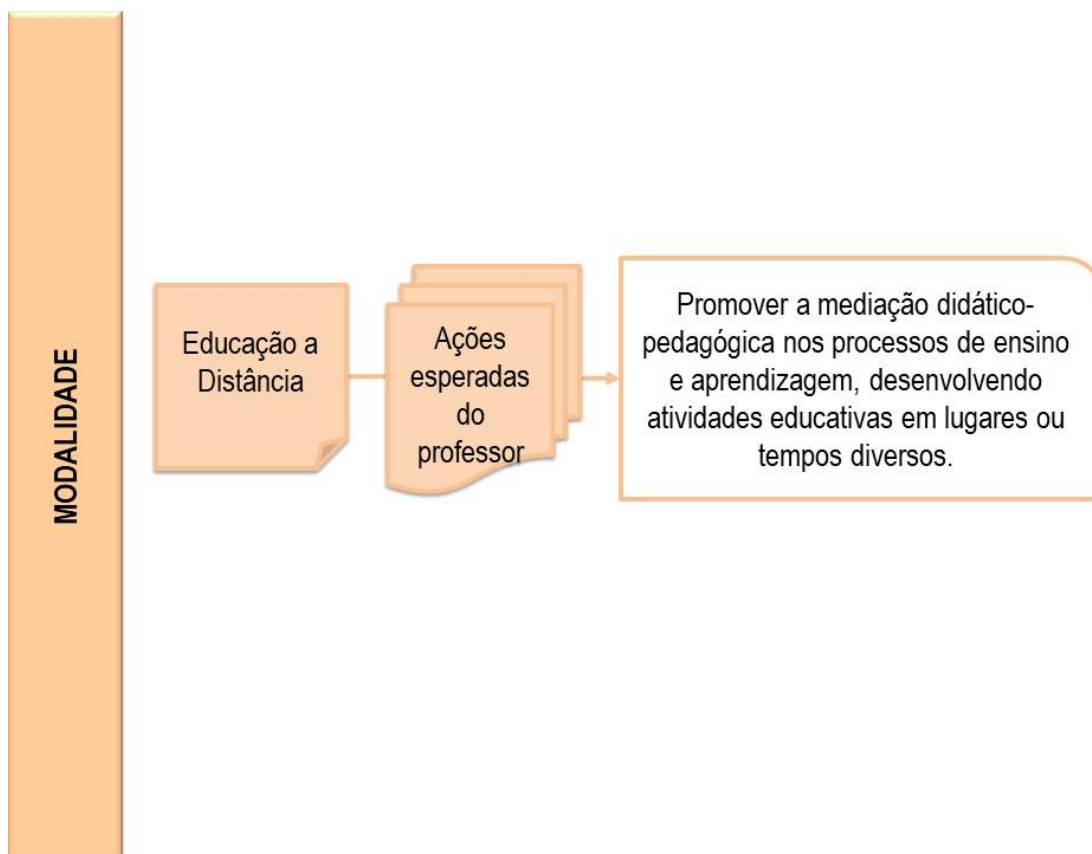
Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

Figura 16: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação Escolar Quilombola.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

Figura 17: Ilustra as ações esperadas do professor na Educação a Distância.



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base nas DCNs da Educação Básica/2013, abr. 2019.

A partir dessa relação das especificidades das ações esperadas do professor da Educação Básica, e das determinações nacionais legais para a sua formação, reiteramos o argumento de Luiz Fernandes Dourado (2015), de que “as Novas Diretrizes para a formação inicial sinalizam à uma busca de maior organicidade nos processos formativos, e a necessidade de maior articulação entre as instituições de Educação Superior e de Educação Básica” (DOURADO, 2015, p. 306).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),<sup>87</sup> homologada em 2018, a mesma objetiva “servir de base para toda a Educação Básica brasileira”, tendo como meta “uma aprendizagem de qualidade”. O documento se apresenta como “completo e contemporâneo” correspondente às demandas dos estudantes desta época, preparando-os para o futuro. Influenciando, simultaneamente: os currículos da Educação Básica; a formação

<sup>87</sup> Versão final, com a inclusão da etapa do Ensino Médio, datada em 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2019.

inicial e continuada de professores; a produção de materiais didáticos; as matrizes de avaliação e os exames nacionais, na intenção de promover uma educação integral, adequar ou construir os currículos, promover a equidade e a qualidade da aprendizagem.

Pautado em um “caráter normativo”, apresenta um “conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais a todos”, em consonância com a LDB N. 9.394/96, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), e orientado pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Nessa perspectiva, o documento reitera o compromisso da BNCC em “superar a fragmentação das políticas educacionais”; “ensejar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo”; e “balizar a qualidade da educação”, a partir do desenvolvimento de 10 (dez) competências gerais para a Educação Básica, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As mesmas encontram-se sistematizadas e ordenadas na Figura 18 abaixo:

Figura 18: Ilustra as Competências Gerais para a Educação Básica.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
1º	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente para entender e explicar a realidade.
2º	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências.
3º	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais.
4º	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.
5º	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
6º	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências
7º	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos
8º	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional
9º	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, (...) sem preconceitos de qualquer natureza.
10º	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação

Fonte: Figura elaborada pela autora, com base na BNCC/2018, abr. 2019.

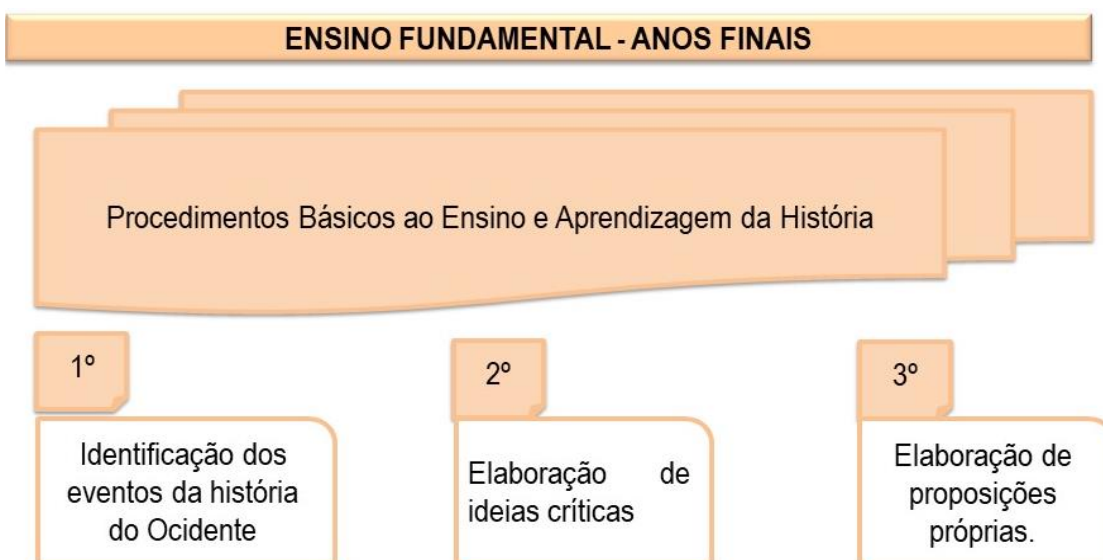


Tendo como foco “o desenvolvimento de competências”, a BNCC conceitua “competência” como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

O alcance de tais competências implica, necessariamente, que a formação inicial do professor de História propicie condições para que o mesmo seja apto a exercer a regência da disciplina no Ensino Fundamental – Anos Finais, visando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da História pautado em três procedimentos básicos, conforme as determinações expressas na Figura 17.

Figura 19: Ilustra os Procedimentos Básicos ao Ensino e Aprendizagem da História



Fonte: Figura elaborada pela autora, com base na BNCC/2018, abr. 2019

No que tange ao processo de elaboração da BNCC, houve duas versões preliminares, antes da 3ª versão final. A primeira, disponibilizada em setembro de 2015<sup>88</sup>, a segunda em maio de 2016<sup>89</sup>, e a terceira versão da BNCC foi

<sup>88</sup> Datada em 16 de setembro de 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-PRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

<sup>89</sup> Datada em 03 de maio de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

apresentada em dois momentos distintos: um correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira, em março de 2018; e o outro, composto com a etapa do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Especificamente sobre o processo de construção da BNCC, alusiva à disciplina História, Flávia Eloisa Caimi (2015a), em parecer sobre a 1ª versão, reconhece o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo Ensino de História têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas. Ressalta, que essa proposta preliminar apresentava avanços ao “romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira” (CAIMI, 2015a, p.5).

Flávia Eloisa Caimi (2015a) explicita que a apresentação do componente História na 1ª versão da BNCC, é um avanço por:

(...) propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; (...) superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; (...) propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; (...) priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis N. 10.639/2003 e N. 11/645/2008; (...) propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, 2015a, p.5 Grifos nossos).

Tal argumentação, reitera que os profissionais que elaboraram essa versão preliminar, tiveram “coragem para propor um necessário e esperado redirecionamento dos estudos históricos escolares”. Todavia, reconhece também, que a qualidade da proposta não estava isenta de eventuais lacunas e

inconsistências, que necessitavam ser melhoras, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores.

Em análise contrária a essa argumentação, a Associação Nacional de História, Seção Rio de Janeiro, em carta crítica à composição do componente curricular História na 1ª versão da BNCC, enfatiza que apesar das “boas intenções” em romper com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, “não há nada de novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento”. Nessa perspectiva, tal carta defende que há uma “inversão dos parâmetros eurocêtricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma história do Brasil”, criticando a dimensão temporal colocada no documento enquanto eixo definidor da área (ANPUH-RIO, 2015, p. 2).

Com base nesses dois posicionamentos distintos, identificamos múltiplas concepções de história e ensino, emergindo para o debate a partir da versão preliminar do componente curricular História. Flávia Eloisa Caimi (2016) ressalta o quanto é difícil e complexo o consenso acerca de uma estrutura curricular comum, em especial em um país federativo como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural.

Segundo Flávia Eloisa Caimi (2016), a “História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais”, em especial no que tange as disputas pelas memórias coletivas, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o presente (CAIMI, 2016, p.87).

Em consonância com essa premissa, Flávia Eloisa Caimi (2016) evidencia que a 2ª versão da BNCC/História, após seis meses de debate público por meio de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da BNCC no *site* do Ministério da Educação, não resultou em um documento “mais rico, aprofundado e diversificado”, pelo contrário, tal versão não apresentou relações de continuidade com a 1ª versão, mas sim um outro documento, com pressupostos bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC/História. Para a autora, a 2ª versão tratou-se de uma proposta que se refugiava nos “conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia

linear como eixo central do discurso histórico”, ou seja, “representando um flagrante e lamentável retrocesso” (CAIMI, 2016, p.89-90).

Em âmbito geral, no que diz respeito às discussões relacionadas a aprovação da versão final da BNCC, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2016) nos chamavam atenção quanto às “tentativas de padronização do currículo da Educação Básica e da formação de professores”, explicitando-a como uma “medida inócua”, não atendendo as expectativas pela melhoria da qualidade de ensino. Os autores argumentam que “as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais”, da mesma forma que “as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

Quanto às tentativas de “padronização dos currículos”, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2016) as entendem como:

reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. (...) negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. (...) buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. (...) uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. (...) uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o *campo* educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295. Grifos nossos).

Em consonância com tal argumentação, Monica Ribeiro da Silva (2018) depreende que o projeto formativo proposto na BNCC alude à uma formação para a autonomia e respeito à diversidade cultural, entretanto, “prescreve uma adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação”, nesse sentido, evidencia “um tratamento formal das ‘diferenças’, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração” (SILVA, 2018, p. 11).

De acordo com Janete Magalhães Carvalho e Suzany Goulart Lourenço (2018) a BNCC é um “antiacontecimento”<sup>90</sup>, sobretudo por não refletir as

---

<sup>90</sup> As autoras partem do entendimento sobre o conceito de “acontecimento” como problematização, ou seja, não uma solução antecipada de um problema, mas uma abertura de possibilidades. Embasadas teoricamente em Bakhtin (1997), compreendem que o termo revela a natureza do ser como questão ou como problema, de forma que a esfera do ser é a esfera

Diretrizes Curriculares propostas em 2013, uma vez que tal documento desvirtua “o potencial de cooperação entre as instâncias políticas e os agentes envolvidos”, devido à “excessiva centralização de poder expressa não somente em seus princípios, mas fundamentalmente em sua proposta centralizadora de organização e planificação de conteúdos e competências para a Educação Básica” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 237).

Nessa perspectiva, as autoras advogam a favor da necessidade de pensar a tendência excessiva de centralização manifestada na BNCC, esta, pautada numa “tradição de pensamento e de um conjunto de práticas que consideram os ‘acontecimentos’ como negativos, pois tudo deve acontecer conforme o que foi previsto e planejado”. Assim, argumentam que a visão disciplinar de organização de uma BNCC constitui um “(...) antiacontecimento, anti-invenção, pois subordina o acontecimento e a invenção à reprodução, à padronização” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 237). Concluem que a produção da BNCC cria um modo de “silenciamento da problematização dos leigos (professores não considerados *experts*) pela estratégia de fazê-los falar” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 254).

Rachel Freire Torrez de Souza (2018) reitera que “não há como debater o currículo da Escola Básica e a BNCC sem se discutir os problemas da formação inicial e continuada do professor”. Desse modo, ressalta a demanda de “avaliar e agir qualitativamente sobre os desafios curriculares nos cursos de formação”, a partir da ampliação e o aprofundamento dos debates sobre o currículo, assim como “conhecer e construir espaços de diálogo com a comunidade escolar desde o início da formação e ouvir os currículos que se realizam dentro e fora das salas de aula” (SOUZA, 2018, p. 76-77).

---

das perguntas. Desse modo, afirmam a BNCC como um “antiacontecimento” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 237).

### 2.2.2 Aspectos institucionais e a percepção discente

O Curso de Licenciatura em História<sup>91</sup>, *campus* Belém, formulou seu primeiro Projeto Pedagógico em 2011, contemplando todos os discentes ingressantes a partir de 2012, ano em que o referido curso passou a ser ofertado como modalidade separada do Bacharelado. Atualmente, a Resolução N. 4.652/153, publicada em 2015<sup>92</sup>, aprovou o vigente Projeto Pedagógico do Curso<sup>93</sup>.

Segundo Ilma Passos Alencastro Veiga (2003) tal documento reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso. Nesse sentido, indica o modo pelo qual a formação é “concebida e sua oferta é projetada”, uma vez que, para a autora, o projeto pedagógico é caracterizado como uma “ação consciente e organizada” (VEIGA, 2003, p. 271-279). Para Ricardo Ribeiro Rocha Marques e Marina Batista Chaves Azevedo de Souza (2017), há necessidade de uma melhor relação contida no Projeto Político-Pedagógico/Projeto Pedagógico de Curso entre: o planejamento; o engajamento e a integração das atividades dos docentes formadores com o que o projeto prevê (MARQUES; SOUZA, 2017, p. 120-121).

Na mesma perspectiva, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) entendem que o “projeto pedagógico do curso é um documento que expressa discursos sobre a formação docente”, ou seja, segundo os autores, expressa “tanto o modo como a legislação educacional é praticada, quanto o arbítrio do corpo docente dos cursos”, sendo possível dessa forma, identificar as

---

<sup>91</sup> De acordo com os dados do Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos CIAC/UFPA, de março de 2018, o Curso de História (Licenciatura e Bacharelado), *campus* Belém, conta com 437 discentes ativos, dos quais: 31% do gênero feminino e 67% do gênero masculino.

<sup>92</sup> Assinada pelo então reitor em exercício e vice-presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), à época, Prof. Dr. Horácio Schneider.

<sup>93</sup> Disponível em: <http://www.ufpa.br/historia/administrador/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N.%204.652%20LICENCIATURA%20HIST%C3%93RIA.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

“concepções de formação compartilhadas” (COELHO, M.; COELHO, W., 2018, p. 7).

Nesse diapasão, correlacionamos as similitudes e diferenças presentes nos PPCs de Licenciatura em História, com ênfase nos Objetivos; Perfil do Egresso; e na Organização Curricular, conforme pode ser visualizado no Quadro 06:

Quadro 06: **Correlação entre os Projetos Pedagógicos do Curso de licenciatura em História, da UFPA, campus Belém (2011-2015).**

ELEMENTOS DE REFERÊNCIA	PPC 2011	PPC 2015
Carga horária	3.260H	3.396H
Duração do Curso	4,5 Anos	4,5 Anos
Atos Normativos	Resolução N. 3.599, de 10 de setembro de 2007.	Resolução N. 4.652, de 25 de março de 2015.
Objetivos	Ofertar a formação em História, voltada para a compreensão dos processos históricos da região; Ofertar a formação em História tendo a experiência amazônica e brasileira como suportes estruturantes dos percursos curriculares; Ofertar a formação para a Licenciatura em estreita relação com a Educação Básica, por meio do vínculo imediato com a prática profissional.	Ofertar a formação em História, voltada para a compreensão dos processos históricos, tendo as experiências amazônica e brasileira como suportes estruturantes dos percursos curriculares, em estreita relação com a Educação Básica, por meio do vínculo imediato com a prática profissional.
Perfil do Egresso	O egresso deverá estar capacitado ao exercício do trabalho docente, como professor de História, habilitado a operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes historiográficas da Historiografia Brasileira. O graduado deverá estar capacitado a operar o conhecimento historiográfico, de forma a produzir, a partir dele, Saber Histórico Escolar.	Um profissional capacitado ao trabalho docente, habilitado a operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes da historiografia brasileira e a operar esse conhecimento de forma a produzir o saber histórico escolar.
Organização Curricular	Núcleo de Formação Histórica e Historiográfica & Núcleo de Formação Docente	Núcleo de Formação Histórica e Historiográfica & Núcleo de Formação Docente
Formação Básica da Licenciatura	1- Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Desenvolvimento; 2- Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Criança e Adolescente; 3- Legislação Educacional; 4- Didática Geral; 5- Didática Específica da História; 6- Libras;	1- Didática Específica da História; 2- Didática Geral; 3- Legislação Educacional; 4- Libras; 5- Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Desenvolvimento; 6- Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Criança e Adolescente;
Prática Curricular Continuada	1- PCC I – Estratégias de Ensino de História (2º ao 5º ano) 2- PCC II – Estratégias de Ensino de História (2º ao 5º ano)	1- PCC I – Estratégias de Ensino de História – 6º ao 9º Ano 2- PCC II – Estratégias de Ensino de História – 6º ao 9º Ano

	3- PCC III – – Estratégias de Ensino de História (6º ao 9º ano) 4- PCC IV – Estratégias de Ensino de História (6º ao 9º ano) 5- PCC V – Estratégias de Ensino de História (Ensino Médio) 6- PCC VI – Texto Didático: produção e usos 7- PCC VII – Ensino de História e Linguagens: literatura e mídias 8- PCC VIII – Ensino de História: museus, galerias e monumentos	3- PCC III – Estratégias de Ensino de História – Ensino Médio 4- PCC IV – Texto Didático: Produção e Usos 5- PCC V – Ensino de História e Linguagens: Literatura e Mídias 6- PCC VI - Ensino de História: Museus, Galerias, Monumentos
Estágio Curricular Supervisionado	Estágio Curricular Supervisionado I Estágio Curricular Supervisionado II Estágio Curricular Supervisionado III Estágio Curricular Supervisionado IV	Estágio Curricular Supervisionado I Estágio Curricular Supervisionado II Estágio Curricular Supervisionado III Estágio Curricular Supervisionado IV
Pesquisa em Ensino de História	1- Metodologia da Pesquisa em Ensino de História 2- Monografia I 3- Monografia II	1- Metodologia da Pesquisa em Educação I 2- Metodologia da Pesquisa em Educação II 3- Monografia

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos PPCs de licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, de 2011 e de 2015, abr. 2019.

Tal quadro evidencia que o vigente Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em História da UFPA/2015, reitera e mantém os elementos estruturais do Projeto Pedagógico anterior do Curso/2011. O mesmo também ocorre com as “competências” expostas a partir do objetivo do curso e do perfil do egresso, indicadas nos documentos em questão. Desse modo, buscando nos aproximar da intenção presente no vigente Projeto Pedagógico do Curso, associamos as 12 (doze) competências listadas, de acordo com os saberes específicos da docência, aqui entendidos como categorias de análises, identificados no *campo* da formação inicial do professor de História (2011-2018).

Quadro 07: **Categorias e ocorrências das competências do Projeto Pedagógico vigente, do Curso de licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém.**

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
Saber de Referência	Conhecer a produção historiográfica, identificando as diversas interpretações no tempo e no espaço. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento.	05
Saber Pedagógico	Refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História, compreender a complexidade da atividade docente; assegurar a aprendizagem pelos alunos.	04
Relação teoria e prática	Produção e/ou seleção de recursos didáticos. E transposição do conhecimento historiográfico em Saber Histórico Escolar.	03

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no PPC de licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, de 2015, p.5-8, abr. 2019.



Com base nas categorias de análises, verificamos uma distribuição equitativa no número de ocorrência das competências, entre o “Saber de referência”, o “Saber pedagógico” e a “Relação teoria e prática”. Assim sendo, entendemos as competências elencadas como representantes do modo pelo qual a “formação docente é concebida e ofertada”<sup>94</sup> no curso de licenciatura em História. Diante dos aspectos institucionais relativos aos saberes docentes no referido curso, exploraremos, a partir de então, a percepção de parte dos discentes sobre a formação recebida, no que tange as mesmas categorias de análises.

Para tanto, especificamos, os perfis<sup>95</sup> Social; Socioeconômico; Escolar no Ensino Médio e Acadêmico dos discentes para melhor compreensão das suas percepções. Tais perfis foram construídos mediante a consulta aos questionários institucionais e ao relatório “Diagnóstico preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos”.

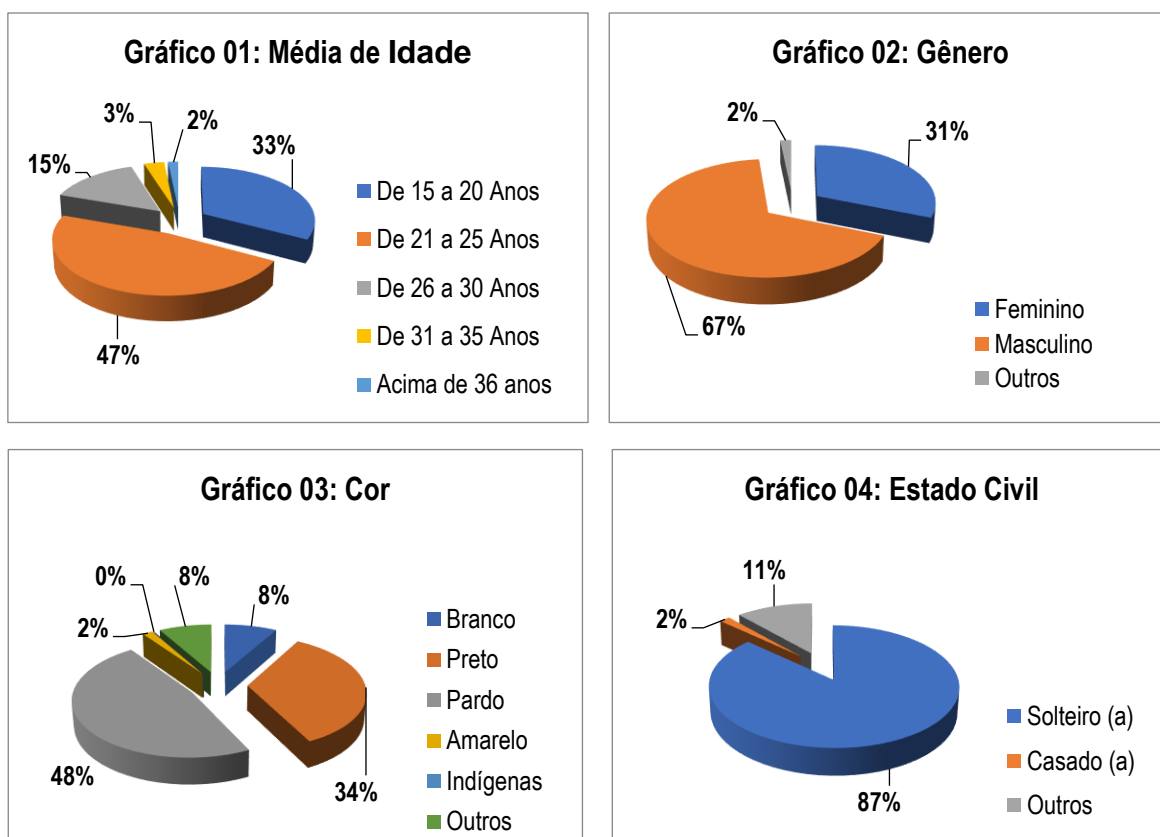
No que se refere ao **Perfil Social**, os discentes são majoritariamente do gênero masculino, inclusos na faixa etária entre 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco) anos, predominantemente pretos e pardos, segundo a autoclassificação de cor, com base nas formulações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>96</sup>, assim como, solteiros na maioria, conforme os gráficos 01 a 04.

---

<sup>94</sup> Inflexões de Ilma Passos Alencastro Veiga (2003).

<sup>95</sup> Tais perfis foram elaborados pela autora com base nos questionários aplicados aos discentes, por meio da tabulação das respostas, em gráficos.

<sup>96</sup> Conferir formulações de autoclassificação de cor no *site* do IBGE, disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2019.

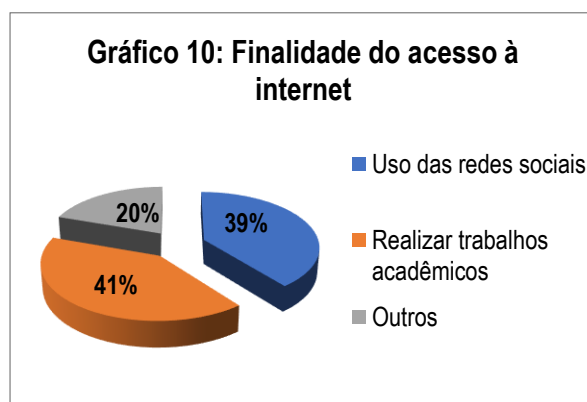
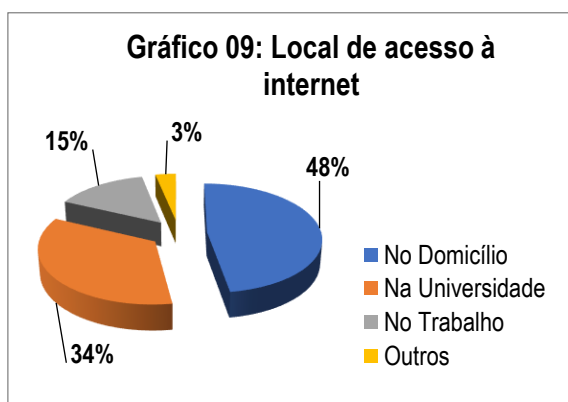
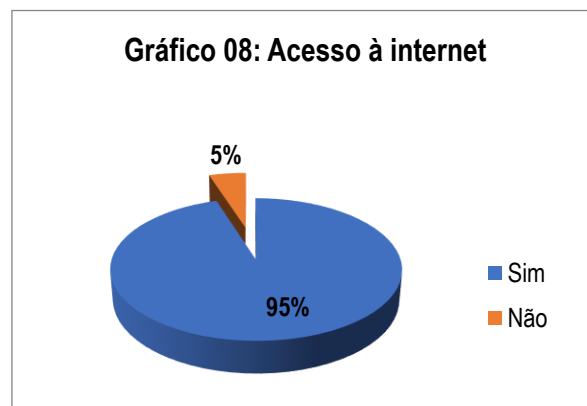
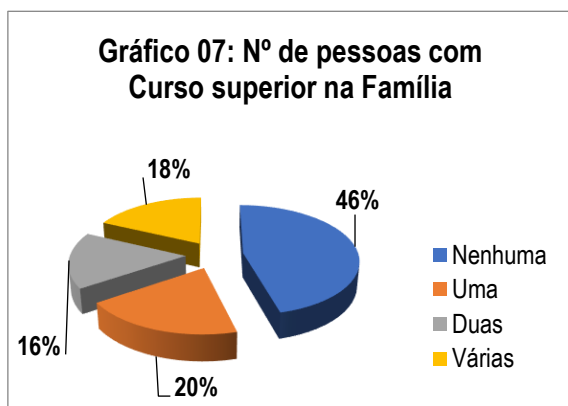
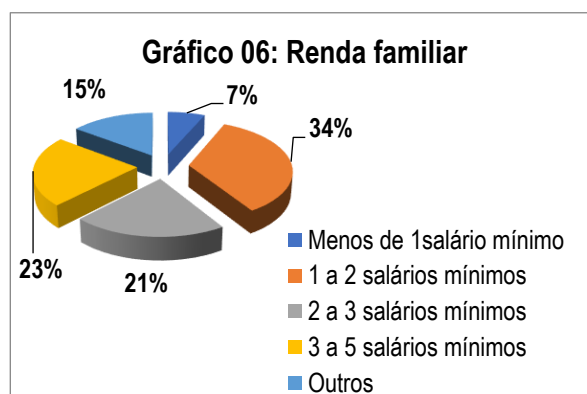
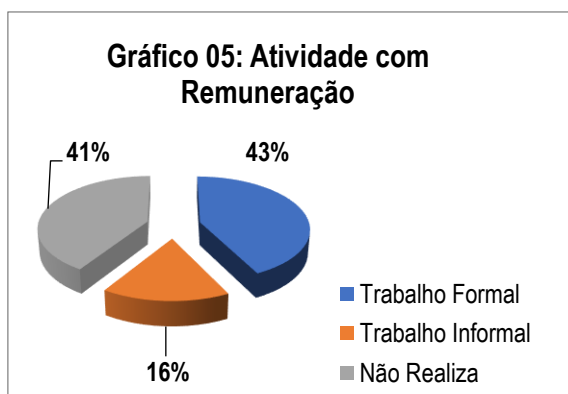


Fonte: Gráficos elaborados pela autora com base nos questionários aplicados aos discentes do curso de Licenciatura em História pela DADD/PROEG/UFPA em jun - ago/2017. Out. 2018.

Quanto ao **Perfil Socioeconômico**, os dados objetivos indicam a composição dos estudantes da Licenciatura em História da UFPA/Campus Belém como um grupo de discentes fortemente inseridos no mercado de trabalho, seja pelo mercado de trabalho formal, seja pelo informal, apontando-nos um grande índice de discentes que conciliam, simultaneamente, o processo formativo na Educação Superior<sup>97</sup> e o exercício de atividade profissional com remuneração. Tais discentes, na maior parte, apresentam renda familiar de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos. No que se refere ao acesso e à finalidade da

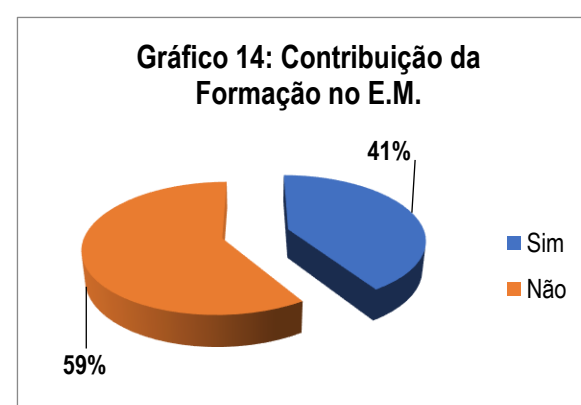
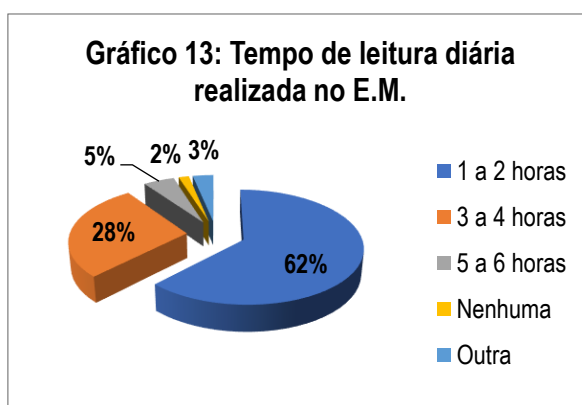
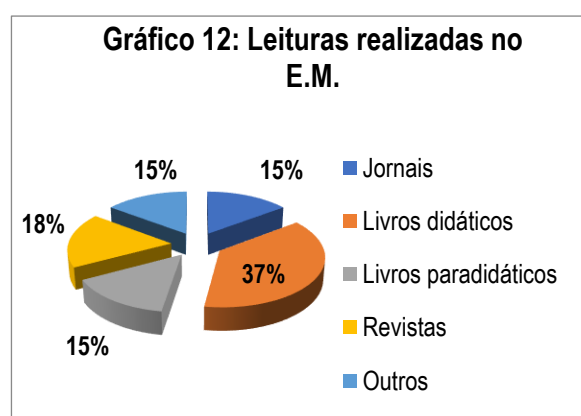
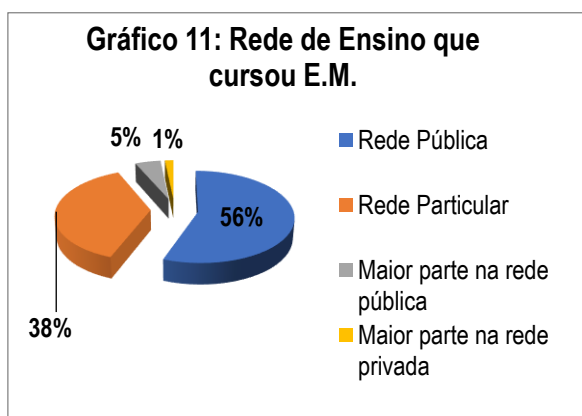
<sup>97</sup> No que concerne à Educação Superior, a LDB N. 9.394/96, em seu artigo 43, a conceitua como aquela que tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. Tal educação, também, é definida como aquela capaz de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, tendo por intenção promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. Conforme exposto no artigo 44, a Educação Superior abrange: os cursos sequenciais por campo de saber; os cursos de graduação; os cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; bem como os cursos de extensão.

rede mundial de computadores (*internet*), identificamos um grande volume de acesso entre os discentes, principalmente no próprio domicílio e na Universidade, para a realização de trabalhos acadêmicos e o uso das redes sociais. Os dados revelam, ainda, que esses discentes são eminentemente os primeiros no grupo familiar a ingressarem em um Curso Superior, tendo em vista, que mais de 45% não registra nenhum membro da família com nível de Ensino Superior.



Fonte: Gráficos elaborados pela autora com base nos questionários aplicados aos discentes do curso de Licenciatura em História pela DADD/PROEG/UFPA em jun - ago/2017. Out. 2018.

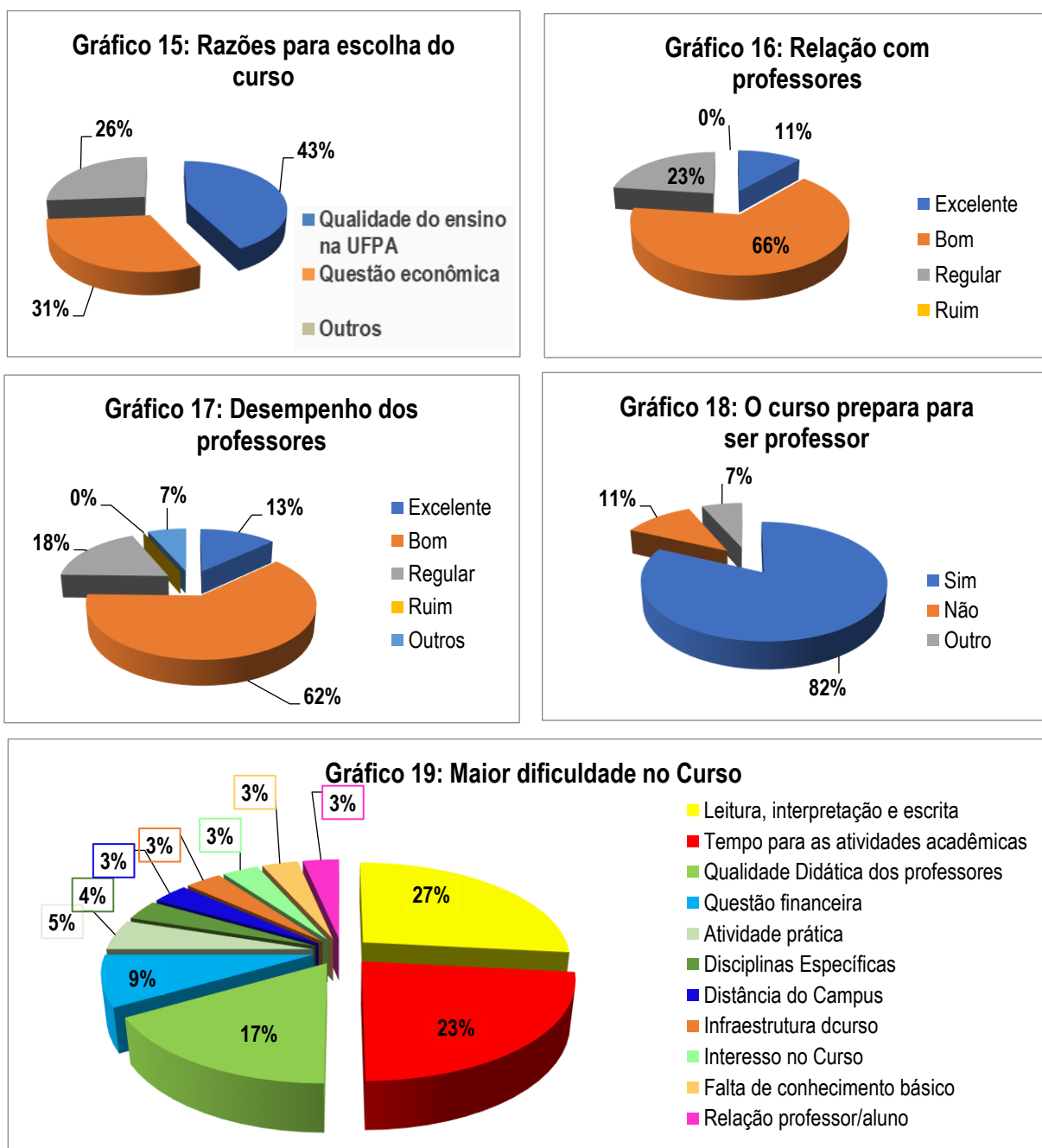
Os discentes indicam não terem recebido uma formação adequada no processo formativo oriundo da última etapa da Educação Básica<sup>98</sup>, apontando que “os conteúdos estudados no Ensino Médio não têm contribuído para a atuação deles na graduação”. A fragilidade na formação denota um problema estrutural, vislumbrado a partir da leitura do **perfil escolar no Ensino Médio**, concluído pela maioria dos discentes na rede pública de ensino, com baixos índices de leituras e criticidade. Os dados mostram que as poucas leituras realizadas eram voltadas, principalmente, aos livros didáticos e revistas, entre uma ou duas horas de leituras diárias, não constituindo um *habitus* nesses agentes sociais. Tais dados podem ser visualizados nos gráficos 11 a 14.



Fonte: Gráficos elaborados pela autora com base nos questionários aplicados aos discentes do curso de Licenciatura em História pela DADD/PROEG/UFPA em jun - ago/2017. Out. 2018.

<sup>98</sup> Ao abordar especificamente a Educação Escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/1996 em seu artigo 21, a caracteriza como sendo composta pela Educação Básica e pela Educação Superior. A Educação Básica compõe-se por três etapas distintas, quais sejam: *Educação Infantil*, *Ensino Fundamental* e *Ensino Médio*.

Tal perfil não condiz com a finalidade expressa para a Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/1996, quanto a obrigatoriedade do desenvolvimento do educando, “assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Os discentes evidenciam dificuldades no processo de formação em curso, decorrentes de ausências na formação anterior, delineando os primeiros elementos do **Perfil Acadêmico** relativos à formação docente, apresentado nos gráficos 15 a 19.



Fonte: Gráficos elaborados pela autora com base nos questionários aplicados aos discentes do curso de Licenciatura em História pela DADD/PROEG/UFPA em jun - ago/2017. Out. 2018.

De acordo com Moisés Domingos Sobrinho e Elda Silva do Nascimento Melo (2005), desde a promulgação da LDB N. 9.394/1996, o Estado brasileiro delegou a tarefa de orientar os processos de formação de professores à concepção de educação e de escola presentes nos pareceres e parâmetros da Educação Básica, realizados por um grupo de especialistas que identificam o discurso oficial. Tais autores, fazendo uso da compreensão de Pierre Félix Bourdieu, afirmam que “o processo de formação de professores deve estar em sintonia com as demandas políticas, econômicas e sociais”, pois são nesses contextos que são forjadas as correlações de força que vão se constituir no *campo*, em específico no *campo* educacional (DOMINGOS SOBRINHO; MELO, 2005, p. 117-118).

Os dados objetivos do **Perfil Acadêmico**, registram que a escolha do Curso de licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, efetivou-se, respectivamente, em virtude da qualidade do ensino nesta instituição e da questão econômica. Evidenciando uma boa relação com professores do Curso, assim como um bom desempenho dos mesmos, quando os discentes são inquiridos se “o curso de licenciatura em História os prepara para serem professores?” estes, em sua maioria, responderam positivamente. Todavia, a partir da tabulação e categorização das justificativas dessas respostas, foi possível identificarmos posicionamentos contrários a assertiva anterior.

Com base nas indicações do **Perfil Acadêmico**, agrupamos as respostas a partir da classificação por analogia, na intenção de verificar de que maneira os saberes da docência elencados no *campo* da formação inicial aparecem na percepção discente.

Quanto a categoria *Saber pedagógico*, os discentes apresentaram percepções distintas em relação a formação recebida no Curso de licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém. Tal saber foi considerado, por um grupo de discentes, como satisfatório, conforme indicado nas respostas<sup>99</sup> abaixo:

---

<sup>99</sup> Diferente das citações utilizadas, até então nesta dissertação, que seguiram as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), quanto as respostas dos discentes, optamos por apresentá-las com recuo de 4 centímetros da margem esquerda e em destaque em itálico, de modo a caracterizar como excerto dos questionários aplicados aos discentes.

*“A dimensão das disciplinas pedagógicas contempla e complementa a formação” (Questionário X; 7º semestre/matutino)*

*“me ajuda compreender a didática necessária para a educação e a forma com que se aprende” (Questionário Y; 3º semestre/noturno)*

*“Nos são apresentadas as diversas abordagens e formas sobre fazer educação” (Questionário Z; 7º semestre/matutino)*

Todavia, também verificamos percepções discentes que reconhecem a existência do *Saber pedagógico* na formação recebida no curso, porém com algumas ressalvas a atuação dos professores formadores em sala de aula.

*“(o curso) garante uma boa formação pedagógica, no entanto, alguns professores não sabem dar aula, o que prejudica” (Questionário A; 3º semestre/noturno)*

Especificamente sobre as percepções alusivas à ausência do *Saber Pedagógico* na formação docente, os discentes destacam:

*“descaso enorme com as disciplinas pedagógicas” (Questionário B; 5º semestre/noturno)*

*“A grade curricular acaba dividindo o que é conteúdo pedagógico do que é da história propriamente dita, deixando em segundo plano o ‘como’ ensinar determinado conteúdo em sala de aula” (Questionário C; 5º semestre/noturno)*

*“Há várias disciplinas pedagógicas, mas há um despreparo absurdo dos professores para trabalhá-las, assim como as abordagens voltadas para o ensino de disciplinas teóricas” (Questionário D; 7º semestre/matutino)*

*“O curso ainda apresenta lacunas na questão pedagógica” (Questionário E, 3º semestre/noturno)*

Em relação a categoria *Saber de referência*, os discentes são unânimes ao identificarem a importância do mesmo na formação recebida, como evidenciado nas respostas abaixo:

*“As matérias ‘históricas’ são excelentes” (Questionário F; 5º semestre/noturno)*

*“As disciplinas específicas fazem uma ponte com o ensino escolar” (Questionário G; 5º semestre/noturno)*

*“Os professores nos levam a um bom conhecimento” (Questionário I; 7º semestre/matutino)*

No tocante a terceira categoria, verificamos, outra vez, percepções dissonantes, ora reconhecendo a efetividade da relação *Teoria e prática* na formação docente, ora registrando a ausência da mesma. Tais percepções podem ser conferidas a seguir:

*“(O curso) Trabalha bem tanto com dimensões práticas quanto teóricas” (Questionário J; 5º semestre/noturno)*

*“O curso é esclarecedor, prático e muito didático” (Questionário L; 5º semestre/noturno)*

*“(A formação recebida) proporciona uma boa base para o exercício da docência” (Questionário M; 7º semestre/matutino)*

Quanto a identificação da ausência na formação docente, os discentes ressaltam:

*“Teoricamente sim, todavia a prática é uma realidade específica, onde a teoria é ferramenta e não fórmula” (Questionário N; 7º semestre/matutino)*

*“A questão teórica e os seminários vêm preparando os alunos com uma certa qualidade, porém ainda falta aquela aproximação com a sala de aula real” (Questionário O; 3º semestre/noturno)*

*“boa parte das disciplinas ainda ligadas e direcionadas (ministradas) como bacharelado” (Questionário P; 3º semestre/noturno)*

Ainda no que diz respeito ao **Perfil Acadêmico**, os discentes elencam dentre as maiores dificuldades enfrentadas no Curso, principalmente: a “leitura, interpretação e escrita”; o “tempo para as atividades acadêmicas”; a “qualidade didática dos professores”; e a “questão financeira”. Tais dificuldades podem ser melhor compreendidas a partir da leitura em conjunto dos perfis Socioeconômico, Escolar no Ensino Médio, e o Acadêmico, os quais evidenciam um acúmulo de deficiências ao longo do processo educativo, relacionado principalmente aos elementos básicos da formação. Os discentes relatam um histórico de baixos índices de leituras diárias realizadas no Ensino Médio, não proporcionando subsídios necessários ao atual momento de formação na graduação, atrelado também, ao grande quantitativo de discentes que realizam trabalho paralelo a formação inicial, somando uma renda familiar de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, assim como, a identificação da precariedade da atuação de alguns professores formadores na condução da sala de aula.

Em referência ao relatório, os dados especificam que os discentes avaliam o curso positivamente, ressaltando que os professores apresentam um “bom desempenho”, preparando-os para atuarem em sala de aula, entretanto, também evidenciam que tais professores os “formam teoricamente, sem



interlocução das práticas docentes com a pesquisa em Ensino de História, com raras exceções” (Relatório DADD/PROEG/UFPA, 2018, p.8-9).

### 2.3 Algumas ponderações

Mediante o exposto, constatamos que a associação entre “pesquisa”, “ensino” e a “relação teoria e prática” se constitui como elemento indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, em especial à formação inicial docente, em conformidade com os princípios metodológicos para o ensino na graduação da UFPA. Assim sendo, o Curso de licenciatura em História, *campus* Belém, reitera em seu projeto pedagógico, a interlocução entre o “saber de referência”, o “saber pedagógico” e a “relação teoria e prática” na concepção de formação docente. Entretanto, os discentes do referido curso apresentam percepções distintas em relação a constituição dos saberes da docência.

No que concerne as determinações legais, os encaminhamentos são direcionados aos elementos da formação e da ação docente. Desde a promulgação da LDB N. 9.394/1996<sup>100</sup>, identificamos as exigências do “saber pedagógico” voltadas à atuação profissional, inerentes a necessária vinculação com o “saber de referência”, explicitadas por meio da “relação teoria e prática”.

Em 2003, e posteriormente em 2008, a LDB sofrera duas alterações, por meio das Leis Federais N. 10.639 e N. 11.645, respectivamente, no que concerne a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, especificando a ação docente para o trato com a diversidade étnica. No que tange aos mecanismos legais para a implementação de tal inclusão, em 2004, as DCNs para a Educação

---

<sup>100</sup> Para tanto, pautamo-nos no artigo 13, referente à incumbência dos docentes: “I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao especificar os Princípios e as Atribuições dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos e dos professores, confere aos docentes a exigência de conduzir, em meio as suas ações, uma consciência política e histórica sobre a diversidade, orientando o fortalecimento de identidades e de direitos dos discentes.

Em 2009, o Plano Nacional de Implementação das DCNs das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ratifica as Atribuições dos Sistemas de Ensino; das Instituições de Ensino; dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudo, tendo em consideração as ações voltadas à formação docente nos Cursos de licenciatura e Formação de professores; nos Programas de Formação Continuada presencial e à distância de Profissionais da Educação.

Em 2015, as Novas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, determinam dentre os Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>101</sup>, a permanência do foco na Educação Básica, ampliando à valorização da diversidade com ênfase numa formação docente contrária a toda forma de discriminação, a partir da articulação entre a “teoria e a prática”, e de uma sólida base teórica e interdisciplinar no projeto formativo.

No que diz respeito a ação docente, tais Diretrizes estabelecem, dentre as características do perfil do egresso,<sup>102</sup> um futuro exercício profissional fundamentado nos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” visando à aprendizagem discente, contribuindo para a “superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras”.

---

<sup>101</sup> Conforme especificado no artigo 3, § 5º das Novas DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de 2015.

<sup>102</sup> Conferir nos artigos 7 e 8 das Novas DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Em 2018, a versão final da Base Nacional Comum Curricular articula os encaminhamentos à ação docente e à formação docente, visando a qualidade da aprendizagem discente na Educação Básica, a partir do desenvolvimento de competências gerais para esse nível de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante as formulações teóricas que se ocupam da formação inicial de professores em História, identificamos a consolidação do *campo* Ensino de História no século XXI, conformando “o saber de referência”, o “saber pedagógico” e a “relação teoria e prática”, como saberes específicos da docência, entretanto, a literatura especializada demonstra, ainda, a permanência do “lugar secundário” ou mesmo “acessório” da formação docente nos cursos de História, para a atuação na Escola básica.

Em relação aos encaminhamentos expressos na legislação nacional docente e aos dados institucionais, presentes no Projeto Pedagógico vigente do Curso de Licenciatura em História da UFPA, *campus* Belém, os mesmos corroboram a ordem de importância simultânea entre o “saber de referência”, o “saber pedagógico” e a “relação teoria e prática” na formação de professores. Todavia, tais encaminhamentos diferem da percepção de parte dos discentes do referido curso, uma vez que, ao mesmo tempo em que reconhecem a “ausência da interlocução das práticas docentes com a pesquisa em Ensino de História”, ainda assim, consideram, em sua maioria, que o curso os prepara para serem professores.

Desse modo, concluímos que parte dos discentes, entendem o domínio do “saber de referência”, como preponderante na formação docente para atuar na Escola Básica, tendo em vista as recorrentes afirmações acerca da formação teórica recebida no curso. Tal percepção denota uma fragilidade na formação, que pode ser relacionada aos baixos índices de leituras e criticidade vivenciados desde a etapa final da Educação Básica – o Ensino Médio –, gerando dificuldades no desenvolvimento da *leitura, interpretação e escrita* durante a graduação, haja vista que os discentes são detentores de *habitus*, que por sua vez são “reestruturados” no tempo e no espaço, condicionados e condicionantes por meio das experiências já adquiridas.

Nesse diapasão, corroboramos com o entendimento de Flavia Eloisa Caimi (2015b), acerca da necessidade de intensificarmos a produção de estudos

que demandam a realização de balanços críticos, não só para reconhecer os temas privilegiados, as vertentes metodológicas adotadas, os períodos recortados, mas sobretudo, para apontar as revisões necessárias e fundar temas de investigação (CAIMI, 2015b, p. 35). Assim sendo, ratificamos a hipótese de que o *campo* da formação inicial do professor de História estabelece relações objetivas na conformação dos saberes específicos da docência.

Isto posto, entendemos que tais relações objetivas, possibilitam a identificação de uma concepção dinâmica de estrutura do *campo* (BOURDIEU, 2012), por meio de relações acadêmicas como relações históricas, ou seja, “contextuais e geradoras”, compreendendo que tais relações, ao mesmo tempo em que condicionam, são condicionadas, sendo produto e produtora das ações dos agentes envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Concepções de docentes sobre o ensino médio politécnico: desafios para a formação pela pesquisa. *Atos de pesquisa em educação* (FURB), Blumenau, v. 13, n. 3, p. 636-660, set.-dez., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/6616-25812-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago.-dez., p. 41-56, 2009. Disponível em: [http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/v1n1\\_2b](http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/v1n1_2b). Acesso em: 03 abr. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez., 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ANPUH-RIO. *Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular*. 2015. Disponível em: [http://rj.anpuh.org/download/download?ID\\_DOWNLOAD=1614](http://rj.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1614). Acesso em: 02 abr. 2019.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. PIBID e formação docente em história: possibilidades e contribuições. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 101-121, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/18446>. Acesso em: 03 abr. 2019.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa. História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 339-359, jul.-dez., 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11245/10013>. Acesso em: 03 abr. 2019.

AZEVEDO, Crislane. A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23851>. Acesso em: 03 abr. 2019.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; *et al.*. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 12, p. 997-1026, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4861>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.-set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Formação de professores em história no tempo presente: Estágios de docência e Pibid – quais conexões? *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 10-24, ago. 2013. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/173/131>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BOBATO, Francine Cordeiro; FERREIRA, Paloma Domingues. A pesquisa na formação inicial docente no Brasil e na Argentina. *Atos de pesquisa em educação* (FURB), Blumenau, v. 13, n. 3, p. 487-502, set.-dez., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/6316-25749-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BOURDIEU, Félix Bourdieu. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei N. 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. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer N. 2, de junho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: MEC,

2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer N. 9, de 08 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer N. 3, de 10 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N.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*. Brasília: MEC, 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: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N.2, de 19 de fevereiro de 2002. *Institui a Duração e a Carga Horária Dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N. 2, de 01 de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N. 1, de 17 de junho de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. UFPA. Resolução CONSEPE N.3.633, de fevereiro de 2008. *Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA*. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]. Ed. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 518 p.



Atualizada até a EC n. 97/2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 203 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. UFPA. PDI. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025*. Belém, 2016. Disponível em: <http://pdi.ufpa.br/index.php/minuta-pdi-2016-2015>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BREGLIA, Vera Lucia Alves. A graduação pesquisa? Na pauta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Saete (Org.). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro [online]*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 131-156. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s3ny4/pdf/massi-9788568334577-07.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. *Fronteiras*, Dourados, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul.-dez. 2009. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/352>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 02 abr. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, ago. 2013b. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Base Nacional Comum Curricular. *Parecer sobre o documento de História*. 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>. Acesso em: 02 abr. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em*

*questão*: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015b, p. 17-36.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul.-dez. 2015c. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 87-107, 2013a. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/66>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*. n. 42, p.127-139, out.-dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a09n42.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola?* Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; SOUSA, Ana Lourdes Lucen. Diretrizes para o ensino de História e a prática voltada à diversidade: um olhar multicultural. *História e Diversidade*, Cáceres, v. 4, n. 1, p. 9-21. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/163/14>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Proposições*, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, mai.- ago., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0235.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov.-dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-249.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Formação de professores de história e ensino de história afro-brasileira e indígena. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, v. 17, n. 30, p. 80-104, jul.-dez. 2015a. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/4866/2558>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 125-150, jul.-dez. 2015b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23855>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CHERQUES, Hermano Roberto Thiry. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 40, n.1, jan.-fev., 2006, p. 27-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CIAMPI, Helenice. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 109-130, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/74>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Mauro Cezar. Textos e contextos do Ensino de História. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 320-324, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/348/237>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado? injusto?: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. *História UNICAP*, Recife, v. 4, p. 75-89, 2017. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/987/900>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. *História e Diversidade*, Cáceres, v. 6, p. 6-21, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/866/85>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, 2, p.1-39, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de História na pós-graduação stricto sensu na Região Norte. *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 181-207, jul.-dez. 2015b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23857>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos (DADD/PROEG/UFPA)*. 2018. 135 p.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; RIBEIRO, Renilson Rosa. Os lugares de formação de professores de História em questão: dilemas, impasses e desafios para o século XXI. *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 07-11, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23846/17353>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *Educação e diversidade na Amazônia*. São Paulo:

Editora Livraria da Física, 2015. – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais, Volume 3).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias. A produção intelectual docente na pós-graduação em educação no norte do Brasil: avanços e desafios. *Educação Unisinos (Online)*, São Leopoldo, v. 20, p. 385-397, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.12>. Acesso em: 02 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias. Formação de professores no Brasil: notas e contextos. In: COELHO, Wilma N. B. *et al* (Org.). *Educação, história e relações raciais: debates em perspectiva*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 13-51.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A formação de professores para o ensino de história: algumas incursões e seus desdobramentos. In: COELHO, Wilma N. B. *et al*. (Org.). *Educação, história e relações raciais: debates em perspectiva*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 53-81.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A formação de professores para o ensino de história: impasses em perspectiva. *Fronteiras: Revista de História*, v. 18, p. 51-67, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5457>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.). *Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental: projetos de intervenção escolar*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais, Volume 11).

COELHO, Wilma Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias; SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Núcleo Gera dez anos entre a Universidade e a Escola Básica*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais, Volume 10).

CUNHA, Jorge Luiz. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 93-105, abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00093.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CUNHA, Jorge Luiz; CARDOZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. *Educar em Revista*. n. 42, p.141-162, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a10n42.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, Antônio Dias.; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). *Memória e formação de professores [online]*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219-240.

Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-14.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reformulação das Licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>. Acesso em: 03 abr. 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; MELO, Elda Silva do Nascimento A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional. *Educação em Questão*, v. 24, p. 110-136, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8312>. Acesso em: 03 abr. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, abr.-jun., 2015, p. 299-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acessado em: 03 abr. 2019.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2014, p. 301-320. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/123/97>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; COSTA, Marcella Albaine Farias. Ensino, história e educação com/sem convergências. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 13-30, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23849>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “ESTADO DA ARTE”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago., 2002, p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230071.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GATTI, Bernardete A.; A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas, *Revista USP*, São Paulo, n. 100, dez.-jan.-fev. 2013-2014, p. 33-46. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. Anais ENDIPE, Campinas: UNICAMP, 2012, p. 16-32. Disponível em:

[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília, Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte*. Brasília, Unesco, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, jan.-abr. 2014, p. 24-54. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, p 1-26, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e156257.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2016, p. 162-178. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3937/3306>. Acesso em: 03 abr. 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MALDANER, Otavio Aloisio. *A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. v. 1. (Coleção educação em química).

MARQUES, Janote Pires; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. A importância da articulação teoria e prática nos percursos formativos dos professores de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 137-163, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23960>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MARQUES, Ricardo Ribeiro Rocha; SOUZA, Marina Batista Chaves Azevedo. Faço o que digo? A relação entre o Projeto Político Pedagógico e a prática docente. *Revista Foco*, v.10, n. 2, jan.-jul. 2017. <http://www.revistafocoadm.org/index.php/foco/article/view/425/240>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*. n. 42, p.43-58, out.-dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a04n42.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. *Revista Latino-Americana de História*. São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 223-234, ago. 2013. Disponível em: <http://projeto.unisinus.br/rla/index.php/rla/article/view/191/145>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v.14, n.1, jan.-mar., 2000, p.98-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Arranhando o iceberg: um olhar sobre os cursos de História através do Censo da Educação Superior no Brasil (2001-2012). *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 275-290, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/121/95>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. Ed. 5. Impressão. São Paulo: Atlas, 2011. p.269-279.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98/79>. Acesso em: 03 abr. 2019.

NOVAIS, Elaine Lopes. *Eles não querem nada x O professor não domina a turma: a construção discursiva da (in)disciplina*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

NÓVOA, Antônio S (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75>. Acesso em: 03 abr. 2019.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51-83, dez. 2016. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/65880>. Acesso em: 03 abr. 2019.

PENEREIRO, Júlio César; MESCHIATTI, Monica Cristina. Tendências em séries anuais de precipitação e temperaturas no Brasil. *Engenharia Sanitaria e Ambiental*, v. 23, n. 2, p. 319-331, mar.-abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/esa/v23n2/1809-4457-esa-23-02-319.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sa Ribeiro; ROTTA, Cristina Gomes Rotta. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 3, 2014, p. 739-750. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0739.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 151-179, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23856>. Acesso em: 03 abr. 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa.; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. *Fato e Versões*, Coxim, v. 09, n. 16, p. 129-144, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/fatver/article/view/3261>. Acesso em: 03 abr. 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa.; MENDES, Luís César Castrillon; SANTOS, Amauri Junior da Silva. História da África no ensino superior: imagens e representações dos estudantes do curso de licenciatura em História da UFMT, campus Cuiabá. *Revista História e Diversidade*, Cáceres, v.6, n.1, p. 107-124, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/870>. Acesso em: 03 abr. 2019.

RICCI, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/178>. Acesso em: 03 abr. 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Professores: autores e atores nos dizeres da escola – a contribuição da reflexão filosófica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério.; LOREIRI, Marcos Antônio (Org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 208-221.

ROBL, Fabiane; MELLO, Paulo Eduardo Dias. A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 137-164, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/166>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Apresentação - Dossiê: “O lugar da formação dos professores nos cursos de História”. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 15-18, 2013.



Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/62>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SALDANHA, Rafael Silva. O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares no ensino médio. 2017. 183p. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. CEDES* [online]. v.36, n.100, p. 281-300. Dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000300281&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000300281&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 03 abr. 2019.

SILVA, Célia Santana. O lugar de formação de professores de história: breves notas sobre Eunápolis, campus XVIII da UNEB. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, v. 17, n. 30, p. 186-208, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/4871>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 65-85, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/65>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p.1-15, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SOUZA, Rachel Freire Torrez. Os efeitos da BNCC na formação docente. *Okara: Geografia em debate*, João Pessoa, v.12, n.1, p. 69-79, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38217>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SQUINELO, Ana Paula. A formação de professores no âmbito do subprojeto PIBID/história/UFMS/CPAQ: trajetórias, vivências e expectativas. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, v. 17, n. 30, p. 126-140, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/4868/2559>. Acesso em: 03 abr. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; QUEIRÓZ, Vivina Dias Sól. O estágio como elemento constitutivo de aprendizagens na formação de futuros professores de história. *Fato e Versões*, Coxim, v. 09, n. 16, p. 13-29, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/fatver/article/view/2923>. Acesso em: 03 abr. 2019.

**ANEXO**

## **SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES**

### **Na Dimensão Pessoal:**

1. Idade;
2. Gênero;
3. Auto declaração sobre cor/raça;
4. Estado Civil;
5. Quantitativo de filhos;
6. Moradia;
7. Espaço geográfico da residência;
8. Meio de transporte utilizado para chegar a UFPA;

### **Na Dimensão Socioeconômica:**

09. Realização de atividade com remuneração e Jornada de trabalho;
10. Renda total familiar;
11. Nº de pessoas da família com curso superior;
12. Nº de pessoas que contribuem para a obtenção da renda familiar;
13. Participação em Programa de Transferência de Renda do Governo Federal;
14. Participação ativa na localidade onde mora;
15. Acesso, frequência e finalidade da *internet*;

### **Na Dimensão Escolar no Ensino Médio:**

16. A rede de ensino;
17. A forma e organização;
18. A década de conclusão;
19. As leituras realizadas;
20. O tempo de leitura diária;
21. A contribuição na graduação;
22. As dificuldades de aprendizagem;
23. A existência de grêmio estudantil;
24. Participação no grêmio estudantil;
25. Realização de curso vocacional;
26. Realização de curso pré-vestibular;
27. Realização de atividade remunerada;
28. Avaliação sobre formação recebida;

### **Na Dimensão Acadêmica:**

29. Razão da escolha pela UFPA;
30. Razão da escolha do curso de graduação;
31. Contribuição da formação no Ensino Médio para as exigências do curso;
32. Maior dificuldade no curso;
33. Realização de outro curso superior;
34. Relacionamento com os professores do curso;
35. Desempenho dos professores no curso;
36. Relacionamento com os colegas no curso;
37. Participação em Programa de Assistência e Integração Estudantil da UFPA;
38. Utilização dos serviços de apoio ao estudante da UFPA;
39. Desejo de algum atendimento de origem profissional na UFPA;
40. Preparação para ser professor;
41. Preparação para ser um bom profissional;
42. Existência de estudos relacionados à diversidade, gênero, diferença ou discriminação no curso;
43. Temas que gostariam que fossem tratados ou debatidos no curso;
44. Existência de oportunidade para o trabalho com a comunidade;
45. Desejo em realizar trabalhos com a comunidade;
46. Benefícios da Extensão universitária na formação profissional;