

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: IMPASSES EM PERSPECTIVA

TEACHER FORMATION FOR HISTORY TEACHING: IMPASSES IN PERSPECTIVE

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹
Nicelma Josenila Brito Soares²

RESUMO: Não é incomum o fato de que as produções que contemplam a temática educacional no Brasil, o façam por meio do enfoque aos impasses que conformam esta área em nossa sociedade. Constitui um dado da contemporaneidade, a adoção, nas publicações científicas, de expressões sinalizadoras dos múltiplos desafios que permeiam a experiência nesta seara. Neste sentido, este trabalho se propõe a refletir sobre os impasses que permeiam a área da educação, a partir da inspeção aos processos formativos para o Ensino de História, sob a perspectiva da legislação, da produção acadêmica e da formação de professores. A análise é subsidiada pelas formulações teóricas que se ocupam da formação de professores, em âmbito mais geral (GATTI, 2010; GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011; VEIGA, 1998) e do ensino de História (CAIMI, 2008, 2013, 2015; COELHO e COELHO, 2015; COELHO e RIBEIRO, 2015; MELLO, 2014; RIBEIRO, 2004, 2011, 2015; ROCHA e CAIMI, 2014; VALÉRIO e RIBEIRO, 2013). Em face da ênfase à ideia do ensino de História como mobilizador da consciência histórica, os impasses, a que este ensaio faz remissão, conformam a experiência da formação para o ensino de História, em função da possibilidade de instauração de uma nova compreensão, que concorra para essa mobilização.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de História. Legislação. Produções acadêmicas

ABSTRACT: Summary: It is not uncommon that scientific publications which address the educational theme in Brazil, do so by focusing on the impasses that describes this area in our society. It is a fact of contemporary times, the adoption, in scientific publications, of expressions signaling the multiple challenges that pervade the experience in this field. Thus, this article aims to reflect upon dilemmas that pervade the educational field, from the examination of the formation processes for History Teaching, under the perspective of legislation, academic research and teacher's formation. The analysis is backed by theoretical formulations dealing with teacher formation, in a more general scope (GATTI, 2010; GATTI, BARRETO AND ANDRÉ 2011; VEIGA, 1998) and history teaching (CAIMI, 2008, 2013,

¹ Professora da Universidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), dos Programas de Pós-graduação em Educação, Educação e Ciências e Matemáticas e Escola Básica. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista de produtividade do CNPq. Coordenadora da Linha Currículo da Educação Básica. Coordenadora do Curso de Especialização sobre relações raciais para o Ensino Fundamental. Coordenadora do GT 21/ANPED. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (Neab-Gera\UFPA). Membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara/MEC).. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – (UFPA). Integrante do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA – (UFPA). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN. E-mail: nicelmasoares@uol.com.br

2015; RABBIT RABBIT and, in 2015, RABBIT and RIBEIRO, 2015; Mello, 2014; RIBEIRO, 2004, 2011, 2015; ROCHA and CAIMI, 2014; VALÉRIO and RIBEIRO, 2013). Given the emphasis on history teaching idea as a mobilizer of historical consciousness, the impasses concerned in this essay make up the experience of training for teaching history, because of the possibility of establishing a new understanding, which contributes to this mobilization.

Keywords: Teacher Formation. History teaching. Legislation. Academic Publications

Das políticas de formação à produção acadêmica: impasses em questão

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

A atenção com o processo de formação de professores no Brasil, que remonta à criação das Escolas Normais no final do século XIX (GATTI, 2010), atualmente apresenta-se em um cenário educacional demarcado por aparato legislativo que delinea os processos formativos. Compõem esse aparato, a Lei n. 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Os aspectos inerentes à atividade docente, constituem objeto de enfoque nos marcos legais que definem as diretrizes referentes a formação de professores, evidenciando a centralidade de um processo formativo no qual o *fazer* docente se constitua alvo de atenção. No contexto, os princípios norteadores da formação privilegiam:

A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e

suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Ainda que a legislação educacional brasileira apresente elementos que contemplem o *fazer* docente constituindo seus elementos norteadores, os estudos que evidenciam problemas para o alcance dos objetivos referentes a formação permeiam a literatura educacional há muito³.

Por outro lado, produções como a de Mello (2000) se ocupam com as dificuldades advindas dos processos formativos que necessitam ser equacionadas. A autora sugere que os processos de formação de professores considerem a adoção de “modalidades de organização pedagógica” favorecedoras das competências que serão requeridas para “ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica” (MELLO, 2000, p.101).

As discussões nas quais os professores são “alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas” (LUDKE e BOING, 2007, p.1188) evidenciam as compreensões que pairam sobre o agente social em formação, bem como a compreensão que os formuladores das políticas mantêm em relação ao professorado. Tais compreensões são corporificadas em alguns dos aparatos normatizadores dos processos educacionais brasileiros.

O capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destina o Título VI aos profissionais da educação que na redação inicial, trazia seu primeiro artigo definindo os fundamentos para a formação dos profissionais da educação. Este sofreu alterações em 2009, por meio da Lei n. 12.014, para inicialmente delinear quem são os profissionais da educação. Em seguida, os fundamentos para a formação destes são contemplados, passando a compor o parágrafo único deste artigo, acrescentando-lhe um inciso para dispor, enquanto fundamentos para a formação docente:

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

³ Cf. em Alves (1992); Braga (1988); Candau (1987) e Marques (1992).

A relação da qualidade da educação com aspectos referentes a qualificação docente ocorre no Plano Nacional de Educação de 2014, o qual apresenta dentre suas vinte metas, duas contemplando os processos de formação docente.

A primeira destas estabelece regime de colaboração e prazo para a implementação da política de formação a partir dos fundamentos preconizados nos incisos I, II e III do caput do artigo 61 da LDB, com vistas a assegurar que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

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

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

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

Isto posto, cumpre ressaltar que partimos da compreensão de que o sucesso/fracasso da educação não repousa exclusivamente sobre a figura do professor. A assertiva em relação a outros elementos, para além da formação, deve também constituir objeto de atenção no que tange ao alcance desta almejada qualidade, quais sejam “valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira.” (GATTI et al, 2011, p.15) Ainda que estes fatores não estejam contemplados neste trabalho, em função de extrapolar o objetivo proposto – o qual atém-se a questão da formação – a identificação destes ratifica a concepção acerca da necessidade de ação em outras frentes, as quais vêm se constituindo objetos de outras investigações.

Em que pese o entendimento de que o fracasso ou sucesso não pode ser debitado exclusivamente na conta do professor, no que se refere ao ensino de História partilhamos da compreensão de Caimi (2015), que defende “a centralidade do professor como um agente mediador decisivo na concretização das finalidades educativas desta disciplina” (CAIMI, 2015, p. 105).

Explicitada tal compreensão, cumpre atentar para a qualificação que deve permear a centralidade que ocupa este agente.

As críticas ao conhecimento eminentemente teórico enfatizado nos cursos de formação engendram aos delineamentos expressos nos marcos legais: dentre os 19 (dezenove) artigos que integravam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2012, 12 (doze) menções indicavam a questão da prática na formação. (BRASIL, 2002).

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

O espaço relevante que a qualificação docente tem ocupado nos aparatos legislativos que regulam a educação brasileira, constitui uma das ações sobre os quais recaem os investimentos para o alcance de melhorias nos processos educacionais. Entretanto, há que se considerar que esta problemática não se impõe apenas no cenário contemporâneo: recorrer a uma “digressão histórica” feita por Gatti contribui para evidenciar que a formação de professores já se constituía objeto de inquietações desde o início do século XX, quando da instituição dos cursos regulares e específicos com vistas a promoção da qualificação adequada do professor do ensino “secundário.”(GATTI, 2010) No entanto, a despeito do tempo

decorrido, emergem, das discussões contemporâneas no campo educacional, sinalizações de que esse percurso ainda apresenta limitações a serem enfrentadas.

Na contemporaneidade, os indicadores do Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁴ registram que até o período de 2015, a temática formação de professores, tem ocupado lugar de interesse dentre os objetos de investigações, com um total de 9.353 teses e dissertações produzidas. Ao inspecionar a formação de professores para o ensino de História, o levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações apresenta expressivo quantitativo de trabalhos, com 1.255 teses e dissertações produzidas até o período mencionado.

Um refinamento na busca, a partir do entrecruzamento dos elementos “ensino de História” (com buscas nos títulos) e “formação de professores” (com buscas nas palavras-chaves), possibilitou a verificação da existência de alguns registros, abrangendo discussões que fazem remissões aos processos de ensino e aprendizagem (ALCANTARA, 2012; AZEVEDO, 2011; ALMEIDA, 2011); ensino de História e pesquisa (SANTOS, 2012); a História como disciplina (NOGUEIRA, 2012; SANTIAGO, 2012); ensino de História e identidades (ALVES, 2011); práticas curriculares (SANTOS, 2012; OLIVEIRA, 2011); processos de institucionalização (SILVA, 2011) e ensino de História e livro didático (MORALES, 2012).

Dentre os trabalhos levantados, constatamos produção de Silva (2013) que enfocara a formação de professores em associação com o ensino de História, tendo como foco de referência o curso de licenciatura em História oferecido na Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo consistira em “perceber como é constituída a profissionalização do professor de História, e identificar quais fatores e condições interferem no seu desenvolvimento” (SILVA, 2013, p. 20). A discussão remete a existência de uma hierarquização que atrai os graduandos, no que tange aos processos de pesquisa, e compromete o interesse desses pelos processos de ensino.

Tal panorama reforça a “dicotomia da relação teoria-prática” (VEIGA, 1998, p. 79) e materializa a distância estabelecida entre os marcos legais que regem os processos formativos, os quais definem a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente” (BRASIL, 2015) como um dos princípios que fundamentam a formação docente, e a desarticulação que ainda permeia os processos de formação para o ensino de História

⁴ Endereço eletrônico: <<http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em: 26 de janeiro de 2016.

formulada por vários autores, dentre os quais Caimi (2015); Ribeiro (2015); Coelho e Coelho (2015); Coelho e Ribeiro (2015).

A centralidade dessa articulação, dentro da perspectiva legal, encaminha para uma trajetória que se consolidará com a vivência da docência. As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores imputam a esse conjunto, composto por “um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de *conhecimentos teóricos e práticos*, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado” (BRASIL, 2015, Art. 7º. Os grifos são das autoras) a devida importância para a consolidação do exercício profissional do egresso da formação inicial e continuada.

Evidencia-se, desse modo, um dos impasses que se apresentam para os processos voltados para a formação de professores para o Ensino de História, quando visualizados sob a perspectiva dos marcos legais e das produções a eles relacionadas: o que se promulga, ganha outras nuances na materialidade do cotidiano educacional.

Esse fosso apresenta-se em franca consonância com a compreensão que Dourado (2008) encaminha quando de sua análise acerca das políticas educacionais em nossa sociedade. O autor discorre acerca das feições a elas conferidas, indicando que as implementações não se conformam de modo linear, posto que encerram “complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos”. (DOURADO, 2008, p. 893).

A profusão de produções acadêmicas vasculhando tais aspectos é inegável. As pesquisas que se debruçam sobre a História, em suas mais variadas nuances confirmam-no de pronto.

Indicativos do Censo de 2014, do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil⁵ informa um crescimento de 134% no número de grupos cadastrados, totalizando 35.424 grupos de pesquisas. Destes, 3.481⁶ se constituem como grupos de pesquisa em História, no qual se inserem 838 grupos nos quais a História se apresenta como área do conhecimento

⁵ “O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País. As informações nele contidas dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, sobretudo com as empresas do setor produtivo. Com isso, é capaz de descrever os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil.” Disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>. Acesso em 26 jan2016.

⁶ Disponível em http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso 26 jan2016.

predominante nas atividades do grupo, representando um percentual de 2,4% dos grupos de pesquisa cadastrados no DGP⁷. Dentre estes últimos, o Diretório do CNPq indica que 13 grupos contemplam o Ensino de História como objeto de investigação.

O interesse pela temática desponta não apenas nos indicadores do Diretório de Grupos de Pesquisa. Um estudo de Costa e Oliveira (2007) indica o *Seminário Perspectivas do Ensino de História* e o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História* como atendimento a uma demanda crescente por espaços acadêmicos que se propusessem a “refletir os caminhos que estavam se delineando para o ensino de História” (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 149). Além destes, o Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação, que integra a Associação Nacional de História (ANPUH) se configura também como fórum promotor deste debate na Associação que congrega os profissionais da área.

Embora demanda a qual os eventos correspondem, conste na pauta destas entidades, o que se considera um avanço, em relação a esta temática, ainda se impõe a necessidade de que esta inserção adentre mais vigorosamente os espaços da academia. Uma análise das produções discentes construídas em programas de pós-graduação em História e Educação oferecidos na região Norte, indica um aspecto preocupante em relação a esta questão: “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” (COELHO e COELHO, 2015, p. 181).

Isto posto, importa então direcionar o olhar sob a perspectiva da formação, com vistas a identificar que impasses ainda se apresentam, no que tange aos processos formativos para o ensino de História.

Impasses da formação para o ensino de história

Acionar Caimi (2015), logo de início, para matizar o panorama no tocante aos impasses que se apresentam, no que tange à formação para o ensino de História, cumpre o escopo de favorecer a percepção acerca das demandas que se impõem, no tempo presente:

[...] a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si

⁷ Disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area1>. Acesso: 26/01/ 2016.

mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo (CAIMI, 2015, p. 110).

Ademais, Ribeiro nos impulsiona a olhar para o estranhamento estabelecido inclusive pelas terminologias que integram a “cidadela do vocabulário docente” (Ribeiro, 2015, p. 159) contribuindo para o estabelecimento de um distanciamento entre a experiência vivenciada nos processos de formação e o mundo da escola. Tal distanciamento decorre, na percepção do autor, “da própria recusa dos professores formadores do curso de graduação da vinculação da área de História com a Educação” (RIBEIRO, 2015, p. 161).

Desta recusa, advém o que Ribeiro (2015) identifica como “o pavor da pedagogização da História” (idem, p. 163), o qual, dentre outros fatores, compromete o atendimento às complexidades que permeiam a contemporaneidade, no sentido de “redefinir acordos mínimos para formar os futuros professores” (CAIMI, 2015, p. 111).

Aliado a tais aspectos, há ainda que se considerar a “inconformidade dos professorandos”, uma vez que elementos como a heterogeneidade das turmas; o desinteresse pelos conteúdos escolares; a resistência a algumas demandas inerentes à formação, como a efetivação de atividades nas quais se imprima um maior esforço, dentre outros, constituem aspectos que evidenciam a importância de se repensar práticas presentes em alguns percursos formativos.

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

No contexto atual, as produções nesse campo têm chamado a atenção para as “demandas do tempo presente”. A Revista História Hoje, em 2013, destinou um dossiê

específico para essa discussão⁸, no qual 7 (sete) trabalhos dedicam-se inspecionar o que é identificado como “uma grande transformação no campo historiográfico, difícil de ser absorvida até por parcelas consideráveis de historiadores de ofício. Portanto, uma transformação que também é muito difícil de ser incorporada ao saber escolar.

Atentar para as demandas do tempo presente (ROCHA e CAIMI, 2014), continua se apresentando como um imperativo a partir do qual os investimentos para o “desenvolvimento de noções e funções cognitivas complexas” (ROCHA e CAIMI, 2014, p. 144) que se apresentam como “fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico” (Idem) constituem uma necessidade a ser enfrentada nos processos de ensino de História, qual seja, o “ensinar a pensar historicamente” (CAINELLI, 2010, p. 19).

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

Neste cenário, o ensino de História assume uma feição que deve ser explicitada nesta análise em face dos impasses advindos das implicações que relacionam essa área com a “formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação” (BRASIL, 1998, p.36), conforme preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História. Desta preconização, importa direcionar o olhar para os rumos que os debates atuais indicam em relação ao ensino de História.

Os debates atuais: que impasses? Que encaminhamentos?

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

⁸ Ressaltamos que, além desse dossiê, o editorial da Revista Eletrônica do Tempo Presente, assinado por Margarida Maria Dias de Oliveira e Dilton Cândido S. Maynard, indica que, desde 2007, a existência de mais de 600 artigos sobre esse tema, conferindo a feição de atualidade e relevância que essa discussão assume no trato ao ensino de História.

congrega os pesquisadores de História em território nacional: a Associação Nacional de História (ANPUH). Situar este debate cumpre com o escopo de localizar as configurações que assumem, tais discussões, no que tange aos processos formativos para a docência em História.

A análise tecida neste ensaio, de que a inclusão, na agenda política brasileira, das discussões no campo educacional se apresenta como desdobramento das demandas sociais, impulsiona o resgate de um aspecto bastante presente na pauta das discussões promovidas sobre o ensino de História, por meio dos eventos e publicações promovidas pela ANPUH: as ações políticas que dizem respeito aos debates “acerca das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os currículos estaduais e o ensino da disciplina na Educação Básica.”⁹

As ações políticas nessa direção decorrem da “existência de várias iniciativas do poder público, em diferentes instâncias e níveis, voltadas para reestruturar o sistema de ensino.”¹⁰ Sob tal perspectiva, a promoção dos debates para aprofundamento da questão decorre dos desdobramentos que estas alterações curriculares provocariam “no funcionamento das licenciaturas, ao estabelecer a formação de professores por grandes áreas de conhecimento, e não mais por disciplinas específicas.”¹¹

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

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

⁹ Disponível em <http://www.anpuh.org/resources/image/informeeletronico19/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

¹⁰ Disponível em <http://www.anpuh.org/resources/image/informeeletronico41/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

¹¹ (*idem*)

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

Convém registrar que essa interlocução se apresenta imersa em um “processo social” (RIBEIRO, 2004) que tem no conflito, tensões, necessidades de legitimação, dentre outros, elementos que a constituem. Nesse movimento, percebido no cerne das discussões sobre o ensino de História, encontramos Chervel (1990) tecendo suas argumentações indicando uma relativa autonomia epistemológica das disciplinas escolares em uma dinâmica que já repousara sobre a desvalorização da formação para esse ensino em detrimento da formação para a pesquisa histórica, como indicam os excertos dos Anais da ANPUH (1961)¹²:

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

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

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

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

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

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

Em um dos eventos no qual ocorrera o debate acerca do Ensino de História, o *IX Encontro Regional de História*, realizado no estado do Pará, no período de 10 a 13 de

¹² *Anais* do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior – ANPUH. Marília, out. 1961- Relatório - p. 143-157.

novembro de 2014, sob organização da Seção Pará da ANPUH, a programação incluiu o Fórum de Ensino de História¹³.

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

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

Em face deste panorama, foram apresentados os desafios postos para esse ensino, no que tange a proposta de implantação da base nacional comum e os impactos no currículo e na formação de professores; a necessidade de pensar o quanto o ensino de História tem respondido às mudanças aceleradas da contemporaneidade; os aspectos que dizem respeito às questões que se apresentam entre o professor que pretende ensinar e os alunos que não têm clareza se querem aprender tais conteúdos, uma vez que “a qualidade da educação básica exige qualidade nos processos de formação de professores; o direito de aprender dos alunos correlaciona-se com o direito a aprender dos professores” (NEVES, 2012 p. 357).

Tais implicações respaldam a necessidade de repensar o currículo praticado, os processos de formação, a estrutura oferecida para o ensino de História, dentre outros, evidenciando a necessidade de tais alterações decorram de reflexão cuidadosa e consubstanciada, dada as importantes implicações delas decorrentes. Nesse sentido, o Fórum propôs a organização de um grupo, com participação de representantes das diversas categorias dentre o público participante do evento, com o escopo de proceder análise aprofundada e elaborar propostas que possibilitem uma inserção política consistente nesse debate. Tal contribuição objetiva tangenciar a dimensão pedagógica que tal alteração contempla, e evitar que ela atenda, um interesse afeito exclusivamente ao “pragmatismo administrativo”¹⁴.

¹³ Disponível em <http://anpuh-pa-encontro2014.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

¹⁴ Disponível em <http://www.anpuh.org/resources/idade/informeeletronico41/>. Acesso em 28 de fevereiro de 2015.

A ideia do ensino de História como mobilizador da consciência histórica, e consequentemente um favorecedor do exercício da cidadania, tende a pautar uma expectativa de melhorias para o futuro da sociedade (VALÉRIO e RIBEIRO, 2013). Tal expectativa justifica-se pela possibilidade de instauração de uma nova compreensão, inclusive em termos de participação na formação da sociedade brasileira, e, por conseguinte, de uma nova percepção de nacionalidade que inclua todos os segmentos cujas histórias na constituição de nossa sociedade têm sido silenciadas.

Referências Bibliográficas

ALCANTARA, S. C. *As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de História: possibilidades no Ensino Fundamental e Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012

ALMEIDA, R. C. M. *Palimpsestos urbanos: aprendizagens históricas em tramas de memórias da cidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, T. K. C. *Identidade(s) Latino-Americana no Ensino de História: um estudo em escolas de Ensino Médio*, Belo Horizonte, MG, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

AZEVEDO, P. B. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

BRAGA, M. M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência & Cultura*. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, edição extra. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1º de julho de 2015

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

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

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

CANDAU, V. M. F. (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: *História: ensino fundamental*. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

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

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. 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 2015

COELHO, W. N. B.; RIBEIRO, R. R. 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

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum. Revista de História*. João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: Novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. p. 1375. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

GATTI, B. et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Â. M. C., LUCA, T. R. Dossiê: “O ensino de História e o tempo presente”. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 13-17, dez. 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179 -1201, out. 2007.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*. Brasília, n. 54, p. 7-18, 1992.

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

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

MORALES, E. V. *História do cotidiano e Ensino de História*: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o Ensino Fundamental II (1980-2000). Dissertação. (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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

NEVES, C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-graduação*. Brasília, v. 8, n. 2, p.353-373, 2012.

NOGUEIRA, M. *A disciplina História da Educação na Universidade Estadual de Londrina: reflexões a partir das vozes de professores e alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, M. M. D.; MAYNARD, D. C. S. Tempo presente e Ensino de História. *Revista Eletrônica do Tempo Presente*. São Cristóvão, ano 04, v. 01, Disponível em:http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5900:editorial-tempo-presente-e-ensino-de-historia&catid=95:educacao-do-mes-de-marco-2014&Itemid=229. Acesso em: 27 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, S. D. C. *Entre a tradição e a inovação*: configurações curriculares do ensino de História em escolas públicas do Ensino Fundamental no município de Feira de Santana-BA (1994-1999). Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*. Caicó, n. 10, v. 5, p 1-44, abr./jun. 2004. Dossiê História Cultural. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>. Acesso 29 jan 2016.

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

RIBEIRO, R. R. 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

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

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

SANTIAGO, L. A. S. *Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, J. R. *Encontros de Ensino de História como espaços-tempos de pesquisa: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador nos cotidianos escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, P. K. S. *O ensino de História no ciclo de formação humana: um estudo sobre práticas curriculares desenvolvidas em uma política educacional específica*. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, N. L. *Institucionalização do Ensino Superior de História e profissionalização docente no interior do Brasil - Araguaína, TO (1985-2002)*. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, E. B. *A formação de professores de História em Alagoinhas: o caso da Universidade do Estado da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

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

VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO, R. R. Para que serve a História ensinada? A guerra de narrativas, a celebração das identidades, a morte da política. *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 39-52, dez. 2013.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998, p. 75-98.

RECEBIDO EM: 12/04/2016
APROVADO EM: 28/06/2016