



REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE LIMITES, DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

Carlos Almeida de Sá¹
Maria Arleilma Sousa²
Mônica Emanuela Nunes Maia³

RESUMO

O presente artigo traz para a reflexão qualitativa a formação docente, observando e compreendendo os limites, costurando as possibilidades de diálogos que podemos estabelecer para pensar o processo formativo na licenciatura e sobretudo as perspectivas que essa reflexão pode provocar. O nosso objetivo norteador se constitui em reafirmar a necessidade dos cursos de formação de professores em aproximar cada vez mais o licenciando a realidade do ensino, de modo que o conscientize da importância e dimensão de sua profissão. Para realização deste trabalho adotamos a metodologia da pesquisa documental através de uma análise aprofundada das DCNs que orientam o perfil do professor de história, e do PPP do curso de licenciatura em história/URCA 2005.1. As contribuições teóricas de Freire (1996) foram fundamentais para a escrita do texto, além dele, as pesquisadoras Fonseca e Couto (2008), Fenelon (2008) e Pimenta (1999) proporcionaram uma condução impar para as discussões aqui providas.

Palavras-chave: Formação de professores, Professor de história, DCNs.

INTRODUÇÃO

É um consenso entre profissionais de educação dizer que um curso de licenciatura, embora seja um pilar fundamental na formação de professores, não constrói por si só o sujeito e sua identidade enquanto profissional ou se apresenta como prontos saberes docentes necessários ao magistério. É nos vários percursos da trajetória formativa, que de fato, os professores vão aprendendo fazer a docência (SOUZA, 1996). É refletindo sobre suas práticas, expandindo seus saberes didáticos e enxergando-se

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, carlinhosweres@gmail.com

² Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG arleilmasousa@hotmail.com;

³ Mestra em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC, monicaemanuelanm@gmail.com



enquanto profissionais que vão se constituindo enquanto tais, possibilitando assim uma compreensão sobre seu ofício e seu universo de atuação.

Nesse sentido se faz imprescindíveis questionamentos acerca dos jovens professores em processo de formação diante a imposição de limitações em torno da prática e da ação docente. Não é novidade, por exemplo, dizer que as dificuldades e retrocessos na educação intensificadas mediante o atual quadro ideológico erguido no cenário político brasileiro afetam não somente profissionais com um longo percurso na docência como interferem, em diversos aspectos, na formação de futuros professores.

Nesse sentido, que possibilidades um curso de formação de professores que aproxime cada vez o licenciando com a realidade do ensino perante as transformações sociais e políticas e que ainda o conscientize sobre a importância de sua profissão?

Esse questionamento emergiu de um processo de convivência singular entre professor e alunos da turma 2014.2 na disciplina Estágio Supervisionado na Universidade Regional do Cariri (URCA)⁴, especificamente ao debatermos em algumas das aulas os embates entre o Estágio Supervisionado como campo de vivência e os conflitos entre *teoria e prática*.

É importante deixar claro que “a prática de Ensino/Estágio Supervisionado assim como a Didática, não podem ser, isoladamente responsabilizadas pela qualificação profissional do aluno, [...] uma vez que; sendo uma atividade *teórico-prática*, envolve a totalidade das ações do currículo do curso” (PICONEZ, 2007, p. 31 grifos do autor). De fato, o direcionamento para a qualificação profissional na licenciatura sinaliza para um planejamento e reformulações mais coerentes e consistentes em relação às propostas e vivências dos cursos de formação de professores, considerando a realidade social, regional, cultural e política a quais os discentes se inserem.

Propomos nesse texto refletir sobre essas reformulações com base em nosso objetivo: reafirmar a necessidade dos cursos de formação de professores em aproximar o licenciando a realidade do ensino considerando as transformações sociais e políticas e que ainda o conscientize da importância de sua profissão. Assim delimitamos como campo de estudo o curso de Licenciatura em História da URCA, através da análise do

⁴ A Urca, com sede no município do Crato, na região Sul do Ceará, tem, ao longo de mais de trinta anos, formado professores e profissionais para atuar na educação básica e superior das regiões do Cariri cearense e centro sul do Ceará.



Plano Político Pedagógico do Curso (PPP) 2005.1 aqui compreendido enquanto objeto investigativo – e de outros documentos da legislação educacional brasileira tais como Parecer CNE/CES 492/2001⁵ e a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002 – que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, por exemplo o que incentivou o amparo a metodologia da pesquisa documental para este trabalho.

ESTABELECENDO DIÁLOGOS

Inicialmente cabe aqui destacar que promulgação da Lei de Diretrizes de Base para Educação Nacional (LDB 9.394/96) datada da década de 1990, foi fruto não somente de uma visão nacional em busca de mudanças, mas dentro de um contexto histórico circunscrito por tentativas de reparação aos traumas de um século marcado por transformações sociais bruscas, que variavam entre catástrofes, incertezas e crises (HOBBSAWM, 1995) que interferiram, conseqüentemente, no cenário educacional mundial. Como nos lembram Fonseca e Couto (2008, p. 105):

Em 1990, Jomtien, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelo banco mundial, pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Os países participantes se comprometerão a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

As autoras ainda ressaltam que uma das motivações para elaboração da Lei 9.394/96, veio diretamente dos desfechos da Conferência de Jomtien através da “Declaração Mundial de Educação para Todos” e dos acordos estabelecidos pelos países participantes. Assim, o estabelecimento da LDB passou a nortear os rumos da educação brasileira e não demoraria para que, através dela, outros projetos comesçassem a emergir, tais como diferentes parâmetros e diretrizes curriculares para educação básica assim como para formação de professores.

Nesse contexto pensamos nos cursos de formação de professores, e questionamos “que tipo de professor o curso pretende formar”? Indagação essa que se mostra indispensável, pois percebamos a permanência de problemáticas históricas que

⁵ Referente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.



atingem a educação. Tal indagação, já sinalizou respostas consideráveis expressadas em belos textos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos – norteado por determinações de políticas educacionais – acabam gerando controvérsias que não estabelecem sentido em meio às vivências da formação do docente com sua futura realidade profissional.

É o que demonstra a professora Déa Ribeiro Fenelon (2008) ao aprofundar de forma panorâmica essa discussão, apontando as necessidades de refletir sobre o processo de formação dos profissionais de história realizado pelas universidades perante as novas demandas sociais, culturais, tecnológicas entre outras. Um dos pontos fundamentais que a pesquisadora problematiza como um potencial agravante nesse processo de formação é a quase inexistência de diálogos fundamentais entre formadores e formandos, além das incoerências nos planos de cursos que colaboram para um maior distanciamento dos conteúdos e realidade dos licenciados em sua futura profissão. Tais pontos, embora constantemente discutidos a um bom tempo, são ainda percebidos por diversos aspectos dentro das licenciaturas.

Uma das grandes dificuldades estando na turma de graduandos 2014.2 do curso de Licenciatura em História da URCA – algo que se evidenciou ainda mais no campo do estágio – foi a quase inexistência de diálogos entre as disciplinas ditas como “teóricas” com as “didáticas”: como estabelecer diálogos interdisciplinares entre Teoria da História e Ensino na Educação Básica ao debater noções sobre tempo histórico, por exemplo? Apesar de questionamento como esse ser pontuado em sala e ainda tendo a existência de trabalhos e obras publicadas que já atendam a essas necessidades de diálogos (FREITAS, 2010; BERUTTI; MARQUES, 2009), às vivências dentro do espaço de formação ainda demonstravam lacunas entre formação inicial e ensino.

Vale ressaltar, que refletir sobre as contradições vivenciadas por diferentes sujeitos através de óticas distintas em relação a acontecimentos e noções sobre distintas concepções a respeito do tempo histórico estão entre propostas sugeridas pelo Parecer CNE/CES 492/2001⁶, que sob a aprovação da Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002 – estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História⁷ – instituem

⁶ Referente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

⁷ Resolução publicada Diário Oficial da União, Brasília em 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33



dentre as competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas nos cursos de História:

- a) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço.

Afirmações como essas, dentro de uma proposta de estrutura curricular, estão diretamente ligadas a uma época marcada por rupturas radicais em relação a ampliação do olhar sobre enfoques antes despercebidos por historiadores advindas das transformações sociais, políticas e tecnológicas que se desencadeavam pelo século XX. Considerando essas novas enunciações e indagações sobre o papel da História e suas novas formas de estudo, os programas de formação de professores de História começaram a ser revistos, tendo como pilar essencial para essa possibilidade de mudança as discussões proporcionadas pelas políticas educacionais advindas da década de 1990.

Como ressaltam Fonseca e Couto (2008) a elaboração do documento das Diretrizes dos Cursos de História contou com a participação da Comissão de Especialistas de história, designada pelo MEC, juntamente com a direção da Associação Nacional de História (ANPUH) ainda em 1998 — sendo aprovada em 3 de abril de 2001 pela Câmara de Educação Superior sobre forma de Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa redação significou passos importantes no que se refere a fornecimento de instrumentos legais para orientar os cursos a superarem as deficiências no campo curricular, para assim se estabelecer um melhor desempenho em suas atividades e por limites a outros interesses.

No ano de 1992, por exemplo, a URCA assumiu um compromisso de atuar como um dos agentes que promovessem o desenvolvimento na Região do Cariri Cearense a qual está situada, fazendo com que as propostas pedagógicas dos seus cursos atendessem a essa exigência. Em 1994 as reformulações curriculares no curso de História, com base nas propostas da instituição, se refletiram visivelmente entre as competências e habilidades a integrar o perfil do formando, onde, conforme lembrado no PPC 2005.1 (p.16), se pontuavam como uma dessas competências: “a formação de professores pesquisadores com habilidade e compromisso para auxiliar no desenvolvimento regional”.



O processo de revisão da proposta pedagógica do curso de História da URCA surge assim como resultado direto de reformular propostas como a exposta acima — que sem maiores reflexões serviam, muitas vezes, para secundarizar a formação do graduado —; possibilitadas pelas novas discussões que surgiam em meio a implementação da Lei 9.394/96 da qual emergiram as DCNs para os cursos de História. Com isso depois de debates, mesas-redondas, grupos de estudo e seminários realizados entre os anos de 2000 a 2004, em 12 de maio de 2005 o PPPC 2005.1 foi aprovado por unanimidade pelo Colegiado do departamento de História na 3ª reunião Ordinária desse Colegiado, atendendo assim o prazo estipulado pela Resolução CNE/CP 2/2004⁸ referente a organização curricular.

O texto aprovado se estrutura de acordo com as proposições exigidas pelo pela Resolução CNE/CES 13/2002⁹ do Conselho Nacional de Educação, sendo sua ordenação distribuída pelos seguintes itens: Perfil do Curso, Perfil do Formando, Competências e Habilidades, Estruturação do Curso, Oferta de Disciplinas, Avaliação entre outros critérios que contemplem o art. 2 da resolução que o orienta. No entanto a redação presente no PPPC 2005.1 não coloca a escrita do projeto pedagógico como “uma necessidade de responder uma solicitação formal”, mas:

Constitui-se em uma reflexão na qual se constrói nossa própria identidade enquanto Curso e como instituição [...]. É um processo que visa, sobretudo, a busca pela melhoria constante do nosso Curso e um aperfeiçoamento para que a licenciatura propicie, dentre outros aspectos, a formação de cidadãos e profissionais qualificados que possam participar do enfrentamento dos problemas da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, consigam sua realização profissional (p. 12).

Para isso o documento explicita que curso de História da URCA tem como principal meta de formação profissional a proposta do “professor-pesquisador”, sujeito que, como expresso no texto, seja apto ao exercício do ensino e pesquisa sem necessariamente separá-las em espaços distintos, buscando assim estabelecer um elo entre uma e outra através da produção do conhecimento histórico associado ao manuseio do mesmo em sala de aula. Mas por que, e para que se pensar em professor pesquisador?

⁸ Diário Oficial da União, Brasília, 1 de setembro de 2004, Seção 1, p. 17.

⁹ Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.



“FORMAR UM PROFESSOR PESQUISADOR”

Como nos alertou Paulo Freire (1996) ensinar exige pesquisa, pois assim como não há ensino sem pesquisa não existe pesquisa sem ensino. Isso, para além de uma paráfrase de efeito deve ser percebida como um senso básico, que apesar de repetido a décadas ainda precisa ser problematizado e reafirmado em tempos atuais.

Como se sabe o conhecimento e o saber não são atributos estáticos nem direitos de todos. Grupos que historicamente foram e ainda são excluídos reclamam como um direito, além de ter acesso a essas experiências educativas, poder contribuir para que suas experiências sejam percebidas e assimiladas enquanto saberes e conhecimentos. Pouco a pouco o saber dito como oficial é contestado e remodelado; surge então novos discernimentos sobre determinadas situações e acontecimentos, com isso experiências esquecidas começam a ser estudadas, conhecidas e transmitidas.

Em nota de rodapé na 3ª edição de “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire além reafirmar essa discussão como contemporânea a sua época, aponta respostas iniciais para as perguntas feitas a cima:

Fale-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32)

Nobre e Furtado (2018) afirmam que a concepção para a formação de professores pesquisadores surge concomitantemente aos apelos da contemporaneidade, e serviu para aumentar as críticas acerca da maneira insatisfatória como as licenciaturas preparam seus graduandos para atender demandas que recaem sobre a escola. Como salientam, “o professor só conseguirá desenvolver práticas que atendam a essas demandas se utilizar a pesquisa como mediação do processo.” (NOBRE; FURTADO, p. 237)

Seja como for, as propostas sobre a formação do “professor pesquisador” ainda se encontram em constantes reconstruções, havendo quem critique e quem defenda a



possibilidade ou impossibilidade entre ensino e pesquisa na formação e prática docente¹⁰.

As contribuições de Furtado e Nobre assim como as de Freire, permitem uma análise mais aprofundada e questionadora sobre a concepção entorno do “professor-pesquisador” carregadas pelo PPPC 2005.1, que apesar de expor como um dos principais objetivos do curso essa concepção de formação, acaba por limitar simbolicamente a noção de professor dissociada da pesquisa.

Para entender isso é necessário esclarecer um ponto: apesar do projeto pedagógico expor que sua escrita não é necessariamente uma tentativa de responder uma solicitação formal, em diversos trechos, sua redação volta-se a concepções definidas pela Resolução CNE/CES 13/2002, principalmente, quando se ressalta dentro do PPPC o perfil do formando e as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Por exemplo, quanto às propostas curriculares para formação de professores o Parecer CNE/CES 492/2001 em sua página, de número 8, caracteriza como habilidades específicas para as licenciaturas: “a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”. O PPPC 2005.1 acaba reinscrevendo as mesmas propostas sem incorporar novas possibilidades interpretativas, limitando-se a definir responsabilizações no cumprimento das proposições; lembrando que “possibilitar os meios materiais, intelectuais, cognitivos e didáticos para que o formando desenvolva as habilidades e as competências, é tarefa do curso” (PPP, 2005, p. 31).

Apesar da existência das DCN’s como elemento norteador das trajetórias a serem adotadas pela Educação Superior, cabe aqui lembrar que as DCN’s para os cursos de história ainda incidem em uma centralização na formação do historiador, havendo ausências de discussões mais aprofundadas no que se diz respeito à formação de professores de história (FONSECA; COUTO, 2008). Evidente ainda no texto introdutório das diretrizes, onde os autores ao pontuarem críticas ao antigo currículo mínimo da década de 1960 — reiterando as necessidades por novos rumos dentro dos programas de graduação em História — deixam um perceptível hiato no texto ao que se

¹⁰ Tendo em vista as expansivas discussões em torno da do sujeito “professor pesquisador” essa pesquisa não comportaria incontáveis dúvidas que podem surgir a partir daqui, por isso, a indicação da obra “O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores” da Parirus Editora, conta com uma série de artigos que atende inicialmente a essas necessidades.



refere à formação do profissional voltado para o ensino, discorrendo a um aparente centralismo no tocante a pesquisa.

Nesse sentido perde-se o foco da formação do professor enquanto pesquisador, e acaba se construindo delimitações entre o ensinar (tarefa do professor) e o pesquisar (tarefa do historiador). Essa dissociação é refletida simbolicamente e de forma dúbia dentro do Projeto Político Pedagógico 2005.1 em diversos momentos. Por exemplo, ao apresentar no perfil do curso, a proposta da formação do “professor-pesquisador” o documento traz outra concepção de formação a do “Historiador/professor”:

Durante a graduação, além das aulas teóricas, pretendemos incentivar a pesquisa científica, articulada à prática de ensino, com vista a preparar o aluno para o exercício futuro da profissão Historiador/Professor. Para que essa proposta realmente se efetive e não se torne apenas uma exigência legal e burocrática, consideramos que o curso de História deverá se constituir em um campo de múltiplas possibilidades que proporcione aos nossos alunos a atuarem em diversas áreas, quais sejam: escolas, universidades, instituições de pesquisa, museus, arquivos, patrimônio histórico, dentre outras. (PPP, 2005, p.24, grifos nossos).

Apesar da insistência em afirmar a formação de um profissional que perceba a indissociabilidade entre ensino e pesquisa torna-se clara a dissociação do ensinar como atitude investigativa. Nesse sentido a interpretação que o documento chega a proporcionar é que: enquanto pesquisador é historiador e não professor.

Essa afirmação se justifica quando o PPPC 2005.1 em seu ponto referente a pesquisa (tópico 2.1) evidencia como principal elemento que contribui para a necessidade de se pensar um estabelecimento de uma política de pesquisa para o curso, o fato do mesmo está situado Região do Cariri cearense, que além de se constituir em um dos principais polos econômicos do Ceará é marcada por embates históricos na cultura nacional, sejam religiosos, políticos ou sociais.

Em nenhum momento o ensino é colocado como parte integrante dessa política de pesquisa, pelo contrário, ironicamente no início desse tópico o documento afirma: “A atuação do profissional de História não deve se restringir a atividades docentes. Na verdade, é na união entre o ensino e a pesquisa que realmente se forma o historiador/professor” (p. 25).

“Professor-pesquisador” e “Historiador/professor” dentro da proposta curricular se confundem e ao mesmo tempo se aglutinam. Em determinados espaços parecem



elucidar a ambição de formação de um mesmo sujeito: “O curso de História da Universidade Regional do Cariri pretende formar o professor-pesquisador, entendendo-se a produção do conhecimento histórico e o manuseio desse conhecimento em sala de aula como dimensões indissociáveis do fazer histórico” (PPP, 2005, p. 23).

O que é inquietante nessa colocação é a simples ausência das palavras *escola* ou *ensino* como espaços que completariam por inteiro o sentido do termo pesquisa. Já está na hora da prática pedagógica ser percebida como objeto de análise na formação de professores já que o ensino muito mais que um procedimento mecânico é um sistema complexo que evidencia realidades sociais distintas. Como ressalta Pimenta (1999) diante dessas realidades espera-se das licenciaturas uma atitude que desenvolva nos graduandos uma capacidade crítica, investigativa e reflexiva, ou seja, trabalhar a pesquisa no ensino como princípio formativo.

Essa incidência sobre a formação do historiador exposta pelas DCNs para os cursos de história ainda se justifica pela forma como Parecer CNE/CES 492/2001 em sua página de número 9, se volta para as vivências no campo do estágio como “atividade complementar”, levando inclusive a sugerir interpretações ambíguas entre prática de ensino dissociado ao Estágio Supervisionado:

1. As atividades de *prática de ensino* deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.
2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

O ideal seria a presença acentuada de discussões que possibilitem interpretações mais significativas nesse texto como, por exemplo, a estreita aproximação entre prática de ensino, pesquisa e estágio dentro das licenciaturas. Isso não só apresentaria novas alternativas aos cursos como reafirmaria novas perspectivas a jovens graduandos sobre suas pesquisas acadêmicas e como a partir delas se buscaria melhorias no campo profissional, já que é indispensável no processo de formação de um professor exigências de consciência sobre sua prática, que necessita de uma série de comportamentos de observações críticas que sirvam para auxiliar e reorganizar suas ações (KENSKI, 2007).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das ausências de diálogos mais aprofundados no Parecer CNE/CES 492/2001, ao que se refere a formação do professor de história, não significa dizer que haja uma passividade por parte dos graduandos, professores e universidades. Cada vez mais cresce o número de grupos de pesquisa, eventos, relatos de experiências e trabalhos acadêmicos que reafirmam a reflexão sobre a formação inicial, a prática de ensino e o estágio supervisionado como elemento fundamental no processo de construção profissional. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de continuar problematizando a formação de professores e nos interrogar constantemente sobre suas propostas e ações formativas, para isso é necessário por parte dos departamentos, conselhos e/ou colegiados estarem em processo contínuo de avaliação, seja das propostas que os rege, ou do trato com seus graduandos.

Por fim, uma das sugestões a ser interiorizada a partir daqui é reafirmar que o Estágio Supervisionado não é por si uma espécie de “salvador do curso” onde uma totalidade de problemáticas reais serão experienciadas e trabalhadas em seu âmbito. O processo de formação do profissional de educação como algo contínuo, deve ser percebido por um viés mais amplo onde se integrem diversos elementos que compõem uma estrutura maior: a formação na licenciatura, já que o ato de formar, muito mais do que puramente treinar o educando para desempenhar tarefas estáticas futuras, significa possibilitar que o mesmo possa intervir em sua realidade de diversas formas, havendo a necessidade constante de redimensionar e reformular a formação docente diante as novas configurações que afligem nossa época.

REFERÊNCIAS

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009, p. 79-93.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 13, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2001. Seção 1E, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZABONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história.** Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 101-130.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n.8, p. 24-31, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. Ampliando e reduzindo o foco de observação. In: FREITAS, Itamar. **Fundamentos teóricos-metodológicos para o Ensino de História (anos iniciais).** São Cristóvão: UFS, 2010, p. 76-90.

HOBSBAWM, Eric. O século: vista aérea, um olhar panorâmico. In: HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991.** Tradução de Marcos Santarrita. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 11-26.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 39-52.

NOBRE, Roberto Ferreira; FURTADO, Luís Távora Ribeiro. Professor Pesquisador: reflexões iniciais. In: DE ANDRADE, Francisco Ari de; MUNIIZ, Rita de Fátima; RICARTE, Erbenia Maria Girão. (Org.). **Educação: dilemas e perspectivas.** Curitiba, PR: CRV, 2018, p. 231-241.

PICONEZ, Stela. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor!:** representação do trabalho docente. Campinas, SP: Papirus, 1996.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em História.** Ceará, 2005.