

# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

**Geyso Dongley Germinari**

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)  
geysog@gmail.com

**Rita de Cássia Gonçalves**

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)  
professoraritadecassia@gmail.com

## Resumo

Este artigo tem como objeto a formação acadêmica de professores de História no Brasil, seus paradigmas norteadores, as recentes políticas educacionais e as implicações para os cursos superiores de História no Brasil. A abordagem do tema enquadrou-se teoricamente nos estudos de Fonseca (2003, 2007), Fonseca e Silva (2011), Scheibe (2014) e Scheibe e Bazzo (2016). Do ponto de vista metodológico, o estudo centrou-se na pesquisa bibliográfica, pertinente à formação de professores de História e na pesquisa documental sobre a legislação brasileira que orientou as políticas de formação de professores nas últimas três décadas no Brasil. As atuais legislações orientadoras das políticas educacionais voltadas à formação de professores para educação básica apontam a premência da superação da dicotomia teoria e prática docente, aspecto abordado exhaustivamente pela literatura sobre formação de professores de História no Brasil, a qual tem apontado a necessidade de os cursos superiores formarem profissionais com o perfil de professores/pesquisadores.

**Palavras-chave:** Formação; Professores; História; Ensino; Política Educacional.

## Abstract

This article is about the academic training of history teachers in Brazil, their guiding paradigms, recent educational policies and implications for History higher

education in Brazil. The theme approach was frame on theoretical studies of Fonseca (2003, 2007), Fonseca and Silva (2011), Scheibe (2014) and Scheibe and Bazzo (2016). From a methodological point of view, the study focused on literature, related to training of history teachers and in documentary research on the Brazilian legislation directed to teacher education policies in the last three decades in Brazil. The current laws that guide educational policies aimed at training teachers to basic education point out the urgency of overcoming the dichotomy: theory and teaching practice. This is a point extensively discussed in the literature on training history teachers in Brazil, which has pointed out the need that higher education make training to professionals with the profile of teachers / researchers.

**Keywords:** Education; Teachers; History; Education; Educational Policy.

## Introdução

As reflexões apresentadas resultam da experiência docente dos autores na educação básica e superior e da trajetória de pesquisa sobre formação de professores de história no Brasil. Neste artigo, particularmente, analisaremos as legislações que definem as diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior nas últimas décadas, e as implicações para os cursos Superiores de História no Brasil, nas últimas décadas. Para tanto, no primeiro momento, abordamos os paradigmas que nortearam a formação inicial de professores de História, nas últimas décadas e no segundo momento apresentamos um balanço das legislações recentes sobre formação de professores no âmbito nacional e as implicações nas práticas formativas dos cursos de superiores de História.

Há conjunto de estudos no campo educação que tem destacado a pluralidade de saberes necessários à formação de professores, como aponta Nunes (2001):

*As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (p. 27).*



As pesquisas apontam que a formação profissional docente é marcada por diferentes saberes construídos referências variadas, saberes mobilizados ao longo da trajetória formativa e profissional. Essa perspectiva destaca a pluralidade de saberes envolvidos na formação docente ao ponto de relativizar a importância dos saberes específicos das ciências de referência, como pode-se depreender das palavras de Tardiff e Raymond (2000)

*Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (p. 6).*

No entanto, compreende-se que o resultado da ação docente está intrinsecamente relacionada ao modo como o professor concebe a ciência de referência, e conseqüentemente trabalha os conteúdos escolares. No caso da formação do professor de História os saberes provenientes da ciência histórica são mobilizados,

*[...] sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (Fonseca, 2003, p. 60).*

Assim, partindo do pressuposto da relevância da formação acadêmica inicial, no processo de construção da identidade profissional do professor de História, cabe apresentar os principais modelos norteadores da formação de professores de História no Brasil.

A História, como disciplina escolar, é marcada ao longo da sua trajetória por conflitos e controvérsias em torno das suas finalidades, conteúdos e métodos. A disciplina de História no Brasil, desde o seu surgimento no século XIX, tem se constituído como campo de disputadas teóricas e políticas, no qual participam pesquisadores de várias áreas e gestores públicos.

Na década de 1960, a formação inicial dos professores de História e Geografia era realizada nos cursos de licenciatura curta de estudos sociais, criados no Brasil durante a ditadura militar, regime que perdurou até a primeira metade da década de 1980. As licenciaturas de estudos sociais fazem parte de quadro mais amplo de política educacional marcada pelo esvaziamento das ciências humanas no currículo escolar, desvalorização dos professores de História, controle da prática docente e manipulação ideológica.

Vários fatores colaboraram para as mudanças do panorama de formação de professores de História instituído pelo regime militar, Fonseca (2003) sintetiza os principais movimentos de transformação nesse contexto:

*As lutas pela extinção dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de democratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fizeram emergir novos dilemas sobre os modelos de formação e a profissionalização do historiador e do professor de história (p. 61).*

No campo da História, na década de 1980, em vários estados brasileiros, foram organizadas propostas curriculares para educação básica, as quais inovaram o cenário educacional pela concepção política progressista e pela seleção de conteúdos e metodologias de ensino que possibilitaram pensar outra história e seu ensino. Como destaca Selva Guimarães Fonseca (1995, p. 109): “A imagem do ensino de história dos anos 80 – expressa por estas propostas curriculares e pelas experiências que as embasaram e seus desdobramentos – revela não uma ‘década perdida’, como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade”.

Nesse momento, o ensino de História foi marcado por discussões e debates, acerca de novas concepções de conteúdos e metodologias, que serviriam de



referência para propostas curriculares, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004):

*O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque (p. 12).*

A finalidade era enfatizar o aluno como produtor da história e não como sujeito passivo que apenas observa a história já determinada nos programas e livros didáticos, estes recheados de atos heroicos de indivíduos das classes dirigentes da sociedade brasileira, que possibilitavam pouca relação com as experiências vividas pelos estudantes. As ideias inovadoras, colocadas pelas propostas curriculares de História da década de 80, contribuíram para transformação da formação de professores de História nas décadas seguintes.

No entanto, até final do século XX, ainda predominou o modelo de formação dual, marcado pela coexistência de licenciaturas curtas e plenas por um lado e bacharelado por outro, tal modo, tem como base, a separação entre conhecimentos específicos da disciplina de história e conhecimento pedagógico, reforçando as dicotomias pesquisa/ensino e conhecimentos teóricos/prático. No Brasil, esse modelo de formação docente foi consagrado e

*[...] traduzido e generalizado entre nós pela fórmula 'três + um', marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de história. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória (Fonseca, 2003, p.62).*

Tal modelo, mesmo sendo amplamente debatido e criticado nos campos da história e da educação, ainda permanece como paradigma para organizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores de história.

Na atualidade, busca-se a superação desses modelos hegemônicos de formação docente, que implica, entre outros aspectos, congregação inicial

(licenciaturas), formação continuada (cursos preparatórios, assessorias), condições de trabalho (materiais didáticos, carga horária, salários) e profissionalização da carreira. A caminhada exige o repensar das estruturas determinantes do modo de conceber os cursos de formação de professores, como destacam Silva e Fonseca (2007),

*[...] pressupõe conflitos, embates, transformações sociais, científicas e culturais, tensões teóricas e políticas. É nesse movimento histórico, permeado por ambiguidades e transitoriedades, que se desenvolvem a reflexão, a crítica e as lutas pela ruptura com o modelo hegemônico de formação de professores, advinda a racionalidade técnica, e as tendências emergentes, como o modelo da racionalidade prática e da racionalidade crítica [...] (p. 28).*

No campo específico da disciplina de história emergem perspectivas relevantes para o debate, na medida em que propõem a superação de visões dicotômicas acerca da formação e ação dos professores na educação básica.

### **Políticas Educacionais e Formação de Professores de História**

As modificações ocorridas no Brasil na década de 1980 trouxeram para a vida política novos desafios que podem ser exemplificados com a promulgação em 88 da chamada Constituição Cidadã, que propiciou novos espaços de embate para a área educacional, pressupondo que a Educação deveria ser considerada fator imprescindível para o processo de desenvolvimento do brasileiro.

A Carta Constitucional de 1988 afirma em seu artigo 205 que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição, 1988). Outros pressupostos afirmados nesse documento são o direito a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a garantia da gestão democrática na escola pública e a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão na educação universitária e a autonomia nas universidades. Todos esses aspectos foram importantes para o desenvolvimento de orientações na formação de docentes da educação básica no país.

A partir da promulgação da Carta Magna inicia-se a discussão para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para Scheibe e Bazzo (2016),



*seu processo de elaboração, porém, tomou muito tempo, uma vez que envolveu todas as forças vivas que militavam nas entidades educacionais de todas as tendências. Foi um período de grandes enfrentamentos e de muita mobilização em torno das propostas que se queria ver transformadas em lei. (p. 242)*

Desde o início do século XXI, questões sobre o magistério da Educação Básica se tornaram temas das discussões sobre a formação inicial e continuada de professores brasileiros.

A Lei 9394 (1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - é assinada partindo do pressuposto constitucional que a Educação é dever do Estado. Os debates que ocorrem desde sua assinatura se concentram em garantir um ensino público de qualidade dentro de padrões mínimos.

Em 2004 foi formada pelo MEC a Rede Nacional de Formação Continuada, nesse contexto a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sofreu modificações para ampliar o seu foco de atuação e incluir a formação de professores da educação básica e foi instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com foco na formação de profissionais da Educação e vários programas foram criados voltados à formação e

*[...] destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena (Parecer 02, 2015, p. 6).*

Tanto o PARFOR quanto os cursos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que oferece cursos a distância, buscam formar profissionais de magistério e buscam atingir os profissionais que teriam dificuldades de acesso ao nível superior se não fossem oferecidas essas oportunidades de formação profissional. Segundo Leda Scheibe (2014, p. 107), essas iniciativas de formação emergenciais são ocasionadas devido a aposentadoria e déficits de professores em determinadas áreas do conhecimento “indicam a necessidade de políticas e programas de formação emergenciais, para dar continuidade à expansão da EB regulamentada nos últimos anos”.



A priorização dos bacharelados reduziu o espaço dentro dos cursos de licenciatura e a flexibilização da estruturação da educação superior no país, trazida pelo Decreto 5773 (2006) impactou no princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, que fizeram com que a função formativa da universidade se centrasse somente no Ensino.

Pode-se afirmar que a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) realizada em 2008 e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014 se constituíram em espaços para discussões acerca da importância da formação dos professores da Educação Básica.

O documento da CONAE de 2010 afirma que a formação de crianças, adolescentes e jovens deve ser pautada tanto pela formação teórica sólida e interdisciplinar, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela questão da centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional (Parecer 02, 2015, p. 7).

O Parecer 02 (2015) do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 25 de junho de 2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz proposições de alterações na gestão da educação, com balizas paradoxais no seu texto, como processos de descentralização e flexibilização, por um lado e novas formas de controle e padronização por meio de avaliações estandardizadas, por outro (Parecer 02, 2015).

Para Leda Scheibe e Bazzo (2016, p. 251) o parecer apresenta “uma concepção geral diferenciada, qual seja, compreender a formação e o desenvolvimento profissional numa perspectiva superadora daquela que colocava como seu centro articulador o desenvolvimento de competências”.

Nesse sentido, existe a imperiosa necessidade de discutir a formação profissional de professores em geral, e de História em particular no Educação Superior.

Aspecto fundamental destacado no Parecer 02 (2015) é a necessária unidade teoria e prática, na ação docente e princípio educativo central da formação de professores. As pesquisas recentes no campo do ensino de História têm apontado que aprendizagens históricas significativas dependem, dentre outros fatores, de uma



intrínseca relação teoria e prática.

Nessa direção, tem-se destacado, nas últimas décadas, uma linha de investigação denominada Educação Histórica, conhecida também como investigação em cognição histórica situada, desenvolvida com certa intensidade em países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil. A Educação Histórica, como linha de pesquisa, parte do pressuposto da necessidade de compreender as ideias históricas dos alunos, como objetivo de orientar as intervenções didáticas no processo de ensino, sendo que a referência para análise das ideias históricas dos alunos é a própria epistemologia da história. Para pesquisadoras Cainelli e Schmidt (2011)

*[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação História, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas (p. 11).*

Os estudos desenvolvidos na perspectiva da Educação Histórica têm revelado a configuração do pensamento histórico (cognição histórica) de jovens e crianças em situações concretas de ensino-aprendizagem de história na escola. Assim, devido à relação direta da pesquisa em Educação Histórica com a realidade escolar, os seus resultados podem contribuir de modo significativo para formação de professores de História em todos os segmentos educacionais, particularmente, as investigações realizadas com crianças em vários países indicam que os professores podem ajudar as crianças a se relacionarem com o passado por meio da investigação histórica.

Assim, um programa de formação de professores de história fundamentado na perspectiva da Educação Histórica, precisa levar em consideração os seguintes aspectos:

- a) Levantamento das ideias prévias que os alunos manifestam tacitamente;
- b) Proposição de questões problematizadoras que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos, e não uma simples transmissão de conteúdos sem significado para crianças.



- c) Elaboração e aplicação de tarefas que promovam a competência histórica em foco e que envolvam o trabalho crítico com fontes históricas;
- d) Tarefas de comunicação dos resultados;
- e) Avaliação qualitativa em termos de progressão da aprendizagem histórica.

Esses aspectos podem ser trabalhados em todas as disciplinas, superando a ideia de disciplinas teóricas do conhecimento histórico e disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação prática do professor. A inerente relação teoria e prática na perspectiva da Educação Histórica permite esboçar princípios úteis à formação de professores de histórico, embasados na concepção de professor/pesquisador, como descreve Sobanski (2014)

*Para que essa prática educativa se realize em função da atividade de pesquisa, no entanto, é necessário que sejam fornecidos os meios adequados para a produção do conhecimento, assim como que as condições materiais para que isso ocorra sejam oferecidas.*

*Somando-se a essa necessidade de repensar o papel dos professores, a Educação Histórica, [...], vem colaborar com novas discussões sobre o ensino de História e, de forma imprescindível, sobre as ações dos professores-pesquisadores (p. 131-132)*

Pode-se também afirmar que o tema da formação inicial é importante para o entendimento de como se desenvolve o trabalho docente nas escolas brasileiras e os resultados alcançados no cotidiano das mesmas.

*Por essa compreensão, a formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (Parecer 02, 2015, p. 8).*

O Parecer 02 (2015) apresenta dados que demonstram o quanto é complexa a discussão sobre a formação de professores. Mais de ¼ dos 2.141.676 docentes



atuantes em 2013 não tinham a correspondente formação em nível superior (Parecer, 2015, p. 13). Os dados apresentados mostram a necessidade de discussões para o desenvolvimento de políticas voltadas à formação dos professores.

O documento também afirma que a partir de políticas implementadas após 2007

*deu-se a busca de organicidade das políticas, tais como, a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Lei nº 12.014/2009, que definiu os profissionais da educação escolar básica; e, ainda, a realização de conferências de educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, a Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada em 2010 e 2014, além da criação do Fórum Nacional de Educação (Parecer 02, 2015, p. 9).*

A educação básica é um compromisso público de Estado e deve ser construída em bases científicas e técnicas e com a imprescindível articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, atendendo ao princípio constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e a sólida base teórica e interdisciplinar na formação (Parecer 02, 2015, p. 23). A inserção dos estudantes de licenciatura em instituição de educação básica da rede pública busca proporcionar a compreensão da realidade da região onde a escola está inserida e ela é entendida como espaço privilegiado na práxis docente.

O documento afirma também que a formação inicial do magistério para a Educação Básica em nível superior deve ser realizada em cursos de graduação em licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e em cursos de segunda licenciatura.

A legislação vigente afirma que a “[...] formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (Parecer 02, 2015, p. 28).

A formação dos professores se estrutura com a garantia de base comum nacional constituindo-se em no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico com quatrocentas horas de prática e igual tempo dedicado ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica.

O Parecer 02 (2015) apresenta também dados fundamentados em estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Perfil da Docência no Ensino Médio regular, que se for levado em conta uma grade horária hipotética, com jornada docente de 40 horas semanais com 26,7 horas em sala de aula, com duas aulas semanais por turma e com o professor atuando em 16 turmas por jornada, gera a demanda de 16.780 docentes.

O Decreto 8752 (2016) dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. O decreto parte das considerações das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado como Lei n. 13.005 (2014), sancionada sem vetos pela presidenta Dilma Rouseff, essa lei estabelece diretrizes para a Educação Nacional, entre elas a valorização dos profissionais da Educação. A lei 13.005 (2014), apresenta as metas 15 e 16, da seguinte forma:

*Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.*

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

O artigo 2.º, do Decreto 8752 (2016), dispõe entre outras questões, a garantia de padrões de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada, articulação entre teoria e prática no processo formativo, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo, com a sua consequente valorização traduzidas em políticas permanentes de estímulo à profissionalização e a progressão na carreira.

O artigo 3, lista como um dos principais objetivos



*instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Decreto 8752, 2016).*

### **Considerações Finais**

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída na letra da lei pelo Decreto 8752 (2016), deve ser pensada dentro do contexto do desenvolvimento de políticas públicas para que, além de atingir os padrões dos testes estandardizados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e propiciar uma melhoria nos índices que medem a educação, mas principalmente que seja fator importante para formar profissionais que, além de pensar as avaliações em larga escala, desenvolva nos alunos a capacidade de pensar historicamente a realidade em que vive e que sejam capazes de conhecer o passado, compreender o presente e desenvolver perspectivas para o seu futuro e o da sociedade em que vive.

As pesquisas e as intervenções didáticas ancoradas nos princípios da Educação Histórica têm apontado caminhos para formação de professores, que possibilitem práticas que levem as crianças e jovens se relacionarem com o passado por meio de reflexões orientadas pela investigação histórica. Nessa perspectiva, tem definido os processos básicos do pensamento histórico, em qualquer nível de escolaridade, tais como: a análise de causa e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; a apreensão da multiperspectividade histórica.

### **Referências Bibliográficas**

- Cainelli, M. & Schmidt, M. A. (2011). Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In M. Cainelli & M. Schmidt (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado



em 02 novembro 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

*Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006* (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, Recuperado em 2 novembro, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>

*Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009* (2009). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Recuperado em 2 novembro, 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)

*Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016* (2016). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, Recuperado em 2 novembro, 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)

Fonseca, S. G. (1995). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

*Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (2002). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: DP&A.

*Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Recuperado em 2 novembro, 2016, de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 22 (74), 27-42.

*Parecer CNE/CP n. 2, de 09 de junho de 2015* (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, Recuperado em 2 novembro, 2016, de [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)

Scheibe, L. (2014). Educação básica no Brasil: expansão e qualidade. *Retratos da Escola*, 8 (14), 101-114.

Scheibe, L. & Bazzo, V. L. 2016. Formação de professores da educação básica no



ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2 (2), 241-256.

Schmidt, M. A. & Cainelli, M. (2004). *Ensinar histórica*. São Paulo: Scipione.

Sobanski, A. Q. (2014). Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. *História & Ensino*, 20( 2), 129-142.

Tardiff, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21 (73), 209-244.