

ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO OU DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: A FORMAÇÃO INICIAL NAS ENCRUZILHADAS

Eliane Brito Silva

Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: britto.eliane@uol.com.br

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino. Pesquisa. Profissionalidade docente.

O presente texto pretende levantar algumas questões, mesmo que de forma introdutória, referentes à formação de professores de História à luz das resoluções e pareceres, projetos e programas referentes à formação de professores, bem como refletir sobre a profissionalidade docente forjada na Universidade. Evidencia este estudo, a permanência da distância entre as instituições universitárias e a escola nas suas variadas formas de organização; a predominância da separação da formação teórica e formação prática; e a distinção da atividade de ensino e atividade de pesquisa.

Ao longo dos últimos anos, acompanhamos as mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Aliás, constantes renovações dos compromissos, metas e planos. No que diz respeito, a formação de professores, desde a década de 90, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) temos iniciativas de qualificação e valorização dos docentes e do magistério. Está dito na LDB, no art.62, que

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério [...] (BRASIL, 1996, art. 62).

Quando se tornou “pública”, o parágrafo 4º, do art. 87 da LDB causou um grande rebuliço. Nele está dito: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, art. 87). Não foram poucos os questionamentos e dúvidas dos professores quanto ao

futuro de suas carreiras, seus empregos, seus trabalhos, caso não conseguissem fazer o curso superior, cursar uma graduação, entrar numa universidade no tempo estipulado pela lei.

Acredito que mesmo sem ter conhecimento do contingente de profissionais leigos que atuavam no ensino – somavam 64.830 funções docentes no Sistema Nacional de Educação, em 1995, ano pré-LDB (BRZEZINSKI, 2008, p. 170), nossos professores normais, professores reais, fizeram uma leitura antecipada, de que no período definido, seria muito difícil capacitar todos os professores leigos atuantes na educação básica, uma leitura de que o mundo do sistema, o mundo oficial não vive a mesma sintonia do mundo vivido, o mundo real (TEIXEIRA apud BRZEZINSKI, 2003, p. 147-167).

Brzezinski (2003) analisando a LDB/96, o texto aprovado e sancionado no governo de Fernando Henrique Cardoso, aponta as possibilidades e perplexidades, o que ela considera avanços e retrocessos da lei. Na análise, dá destaque aos projetos de lei n. 1258-C/88 e n. 67/92. Segundo a autora, o Projeto de Lei n. 1258-C/88 “era o texto de LDB, defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública e considerado o “texto possível” no processo de “conciliação aberta” de elaboração da lei” (BRZEZINSKI, 2003, p. 152). E lembra, ainda, que o Projeto de Lei n. 67/92, de autoria do Senador Darcy Ribeiro sofreu diversas modificações, mas constitui o arcabouço da atual LDB.

Trago esses elementos para o presente texto, embora não possa aprofundar a discussão em torno dos projetos de lei e da própria LDB/96, dada a complexidade das questões tratadas – a formação e a carreira dos profissionais da educação. Para Brzezinski (2003, p. 152), “a profissionalização docente [...] engloba esses dois componentes: preparo para o magistério e atuação docente”. Na sua leitura,

No que concerne à profissionalização docente, ressalto que o projeto 1258-C/88 atende muito mais a critérios de profissionalismo do magistério e de sua valorização do que o projeto 67/92 e a LDB/96. Nesses últimos, o profissional da educação é tratado como um semiprofissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apesar de os discursos do mundo do sistema acentuar a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDB/96 (BRZEZINSKI, 2003, p. 153).

Portanto, na contramão do movimento pela reconstrução dos cursos de licenciatura, que mobilizou educadores e educandos, envolvendo diversas instituições – Associação Brasileira de Educação (ABE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANEPED), Associação Nacional de Política e da Administração da Educação (ANPAE), dentre outras.

Na década de 80, vimos crescer as críticas às licenciaturas curtas e o manifesto do discurso da base comum nacional para os cursos de formação de professores, centradas na docência:

como denúncia e como tentativa de superação da fragmentação e da desarticulação, onde quer que se manifestem: no divórcio entre teoria e prática, na distinção entre educador e professor [...]; nas muralhas que se estabelecem entre as disciplinas do ensino, confinada cada qual nos limites auto-impostos; na separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas [...]; nos estágios curriculares e nas práticas do ensino divorciadas do todo e postas à margem dos cursos; na refrega entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, entre departamentos e coordenações de curso; na diferenciação de valores, pesos, medidas e recursos atribuídos à pesquisa, à administração, ao ensino e à extensão, como a funções distintas e separáveis de uma universidade a eles preexistente e sobranceira; [...]; no distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino e as redes de escolas de 1º e 2º graus; na desarticulação entre o ensino superior e os demais graus; na separação entre as dimensões cognitivas, as dimensões éticas e as dimensões políticas da formação do educador; na pós-graduação desviada de sua função básica de formação para docência universitária, para confinar-se no cultivo de áreas específicas do saber científico e da pesquisa a ele referente (MARQUES, 2010, p. 43-44).

Portanto, qualquer discussão e debate sobre a formação de professores e trabalho docente resvalam numa realidade saturada de problemas históricos. Digo históricos, porque vemos reproduzir nas legislações educacionais, inclusive a obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério, na educação básica e superior, outrora o ensino secundário e normal. A obrigatoriedade está posta desde o Decreto n. 19.851/1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras.

Vimos reeditada a obrigatoriedade na LDB/96, e passados quase 80 anos, após a homologação do decreto n. 19.851/1931, não temos ainda assegurado outros direitos prescritos e previstos em lei, tais como,

ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, art. 67).

também definidos em lei. E me pergunto: Por que não expressar no texto da lei também condições adequadas de formação inicial e continuada? Por que não expressar condições dignas de trabalho para os educadores em exercício no ensino público?

Hoje, inúmeros programas de formação para os professores em serviço funcionam paralelo os cursos de licenciatura, de formação de professores, de graduação plena (regular e

presencial) em todo o país. Na Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) vem implementando a REDE UNEB 2000, um programa de formação inicial e continuada para professores em exercício da rede pública de ensino municipal; o PROESP, um Programa Especial de Formação de Professores da Rede Estadual de Ensino; e a Plataforma Freire.

Trata de um sistema desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que envolve municípios de 21 estados do Brasil. Por meio dela, os professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, se inscrevem em cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade oferecidos pelas instituições públicas de Educação Superior, do país.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) atende parte das exigências de formação exigidas pela LDB, e sua implementação é uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. A responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por meio da PARFOR,

[...] o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura [...] (BRASIL, 2009).

Diante deste cenário, temos convivido e enfrentado resistências à profissionalização docente e profissionalização do magistério. No curso de graduação, licenciatura em História, na universidade, quando a atividade é a leitura, a aula, o estudo e a pesquisa sobre educação e ensino, muitos alunos frequentam pela obrigatoriedade exigida para aprovação, simplesmente. As questões de didática, história da educação, formação de professores, enfim conhecimentos pedagógicos, metodologia e prática de ensino e estágio supervisionado são secundarizados. As discussões e atividades da prática de ensino são descartadas, as atividades de planejamento, acompanhamento e orientação muitas vezes são dispensadas pelos formandos, que não só acreditam como defendem seus “pontos de vista”, de que é suficiente o domínio dos conteúdos científicos da matéria, da ciência de referência, para ensinar.

E, é desse lugar – como professora de componentes curriculares das áreas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado –, que temos constatado nos últimos anos, a partir de 2004, quando foi reformulado o currículo do curso de História, da UNEB, uma crescente e

contínua desvalorização e desqualificação do professor, desprofissionalização do magistério operada no âmbito da Universidade, na formação inicial em curso de licenciatura, contraditoriamente. Temos observado o desprezo pelas disciplinas e conhecimentos pedagógicos, o descaso pela carreira docente, particularmente para atuar no ensino fundamental e ensino médio, a repulsa pela sala de aula e escola básica, a desqualificação das produções acadêmicas acerca do ensino de História, e a negação do ensino de história como campo de conhecimento e objeto de pesquisa.

O desafio que se coloca para a formação inicial do professor, curso de licenciatura, de graduação plena em História, consiste, precisamente, em permitir a constituição de um espaço-tempo formativo e formação docente que supere a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a desarticulação teoria e prática, a hierarquização professor e pesquisador, o distanciamento entre os conteúdos curriculares da prática de ensino e conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. O ponto de partida para a constituição desse espaço formativo foi às reformas curriculares, após décadas de debates. De acordo com a Resolução do CNE/CP 02/2002, os cursos de licenciatura para formação de professor, devem ter 2.800 horas, das quais 400 horas devem ser destinadas à prática de ensino vivenciada ao longo do curso e 400 horas destinada aos estágios curriculares vivenciados a partir da segunda metade do curso.

Penso que, a ampliação da carga horária da prática de ensino, acolhe antigas demandas. Qual seja? A docência como a base da identidade do profissional da educação. A proposta da resolução é a de um modelo de formação de professores, que não só enfatiza como valoriza a prática de ensino. Uma vez que a reorganização das práticas de ensino de formação não podem se restringir a alteração da duração e da carga horária dos cursos, as diretrizes curriculares nacionais, seus objetivos e preceitos ainda estão muito longe de serem legitimadas nas instituições universitárias, instituições de ensino superior.

No que se refere, por exemplo, ao art. 3º da Resolução CNE/CP 01/2002, que versa sobre os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, da formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, é fundamental atentarmos para os incisos II e III. O inciso I reporta-se a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Nesses termos, está dito: alínea a – a preparação 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” (BRASIL, 2002), i.e., universidade enquanto instituição educativa e formadora; alínea b – compreende a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os indivíduos, ou seja, a escola e alunos; e alínea c – entende

os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências, sugerindo similaridade entre os conteúdos ensinados na graduação e os conteúdos ensinados na escola.

Pensando nos conteúdos, de que trata a resolução, compartilhamos o pensamento de D'Ávila (2007), de que é enorme a distância entre os conteúdos ensinados na graduação, na licenciatura e os currículos que os graduandos, futuros licenciados irão ensinar no ensino fundamental II (do 6º ao 9º anos) e no ensino médio. Desse modo, considero salutar a crítica de Mello (2000) em relação aos conteúdos da docência, importante contribuição para compreensão do processo de desqualificação e desvalorização do professor operada *in loco*. Sobre essa questão, a autora pontua que a localização institucional das licenciaturas na estrutura de ensino:

[...] cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos [...] Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. [...] (MELLO, 2000, p. 100).

Com pertinência, o que o art. 3.º, no Inciso II da Resolução CNE/CP 01/2002 ratifica, que todos os docentes da universidade são responsáveis pela formação. Parece óbvio, não? Infelizmente, não. O que ocorre é que as questões relativas aos conteúdos ensinados na graduação não são vistos também como questões do ensino. Os conteúdos a que estamos nos referindo, trata-se dos conteúdos curriculares de natureza científico-culturais correspondente às 18:00 horas conforme a art. 1.º da Resolução CNE/CP 02/2002. No curso de formação de professores, na teoria, cursos de licenciatura, os conteúdos do campo da História, suas especialidades, abordagens e domínios, são o ponto de partida e chegada do curso de graduação. Por outro lado, os conteúdos básicos que são objetos de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio, especificado nas Diretrizes Curriculares do curso de História (Parecer CNE/CES 492/2001), é quase sempre preterido.

No seu conjunto, a resolução diz: “articulação teoria-prática”, “indissociabilidade forma-conteúdo” e pesquisa-ensino. O desprezo pelas disciplinas e conhecimentos pedagógicos, a desqualificação do ensino, a desvalorização do professor está colocada na história da formação de professores no Brasil nos séculos XIX e XX. Nos dois últimos séculos, nos distintos períodos da história da educação na sociedade brasileira, dois modelos contrapostos de formação de professores predominaram. O modelo dos conteúdos culturais-

cognitivos, onde a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. E o modelo pedagógico-didático, segundo o qual a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

A depreciação do aspecto pedagógico presente no *ethos* dos professores universitários brasileiros foi observada por Saviani (2009) na história da formação de professores, quando reflete sobre as políticas educacionais ocorridas a partir de 1827 até a homologação das diretrizes curriculares nacionais em 2002 (Licenciatura) e 2006 (Pedagogia). Isso não quer dizer, que não houve esforços para assegurar na formação de professores a preparação pedagógico-didática, muito menos que a carência e preparo prático não tenha sido reconhecida e debatida pelos reformadores, ou ainda incorporada nas reformas.

Para Brzezinski (apud BRAGATO JÚNIOR; DANATONI, 2009), é na década de 1930, que são lançadas as bases de uma política de formação para professores, a criação do MEC, do CNE, do Estatuto da Universidade Brasileira. Todavia, o que Saviani (2009) constata, no que diz respeito à formação de professores, é que mesmo com as reformas educacionais predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, dominou a tradição.

Em relação ao descaso pela formação e carreira docente, percebemos que os primeiros traços estiveram ligados a essa separação – a cadeira das Matérias de Ensino (a ciência) da de Prática de Ensino (a técnica para transmiti-la), a formação específica da formação pedagógica, é o que relata Evangelista (2001, p. 251; 253), traços das políticas e reformas que vão da década de 1930 até a década de 1990, quando também em teoria, o modelo “3 + 1” de formação de professores é extinto.

No caso do Inciso III da Resolução do CNE/CP 02/2002, o destaque é para a pesquisa, com o registro de que o foco deve estar “no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 2). Considero a ênfase na pesquisa importante por duas questões: Primeiro, a recuperação da pesquisa mesmo na licenciatura. Não precisamos recordar, que o título de pesquisador em muitos espaços que acadêmicos estava, e ainda, continua circunscrito ao bacharelado. O (re) conhecimento de que o sujeito que cursa uma licenciatura é capaz de fazer pesquisa, ainda causa estranhamento e resistências. Segundo, é que trata da pesquisa no campo da educação, na área do ensino.

Todavia, a advertência de Brzezinski (2008), deve ser levada em consideração. A crítica da autora, no que diz respeito, a Resolução CNE/CP 01/2002, e ao Parecer CNE/CP

9/2001, é que os dispositivos “reduzem os horizontes de formação científica do professor para atuar na educação”, mostrando uma concepção enviesada de pesquisa, pois propõe que, “nos cursos de formação de professores, a investigação fosse aprisionada aos limites da prática pedagógica” (BRZEZINSKI, 2008, p. 184).

É importante ressaltar, que a preparação para o ensino desvinculado da pesquisa, a desqualificação do professor, como perda de conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção, e a perda de controle sobre seu próprio trabalho são marcas também das políticas e reformas educacionais implementadas nos anos 60 e 80, durante o regime militar, mas também reflexo de nossas leis “referentes ao ensino superior, que têm sido omissas quanto à previsão de situações objetivas e definidas para as atividades de pesquisa”, como expõe Romanelli (apud BRAGATO JÚNIOR; DANATONI, 2009, p. 6).

No tocante, as pesquisas em relação ao ensino de História, temas e objetos de pesquisa e investigação continuam praticamente ausentes, embora se constitua como campo de pesquisa desde a década de 70 do século passado. A esse respeito, Silva e Fonseca (2007) alertam que a prática da pesquisa embora esteja presente – e as experiências nos programas de iniciação científica e monitoria na universidade demonstram isso, geralmente, ocorrem deslocadas da prática docente e da preparação para a docência, estão voltadas para a formação do pesquisador, do historiador. Assim, como se pretende que os alunos tomem consciência da sua futura condição de professores, mobilizando e reequacionando os seus conhecimentos científicos, para uma abordagem educativa específica à aula de História do ensino básico?

Se se objetiva formar o professor-pesquisador, professor de História para atuar em todos os níveis do ensino porque as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (Parecer CNE/CES 492/2001), aprovado pelo MEC, omite a condição da profissão de professor (FONSECA, p. 2003, 65-66)? Ao tempo, que as diretrizes silenciam-se sobre a formação do professor, contraditoriamente, o projeto de lei enviado ao Senado Federal pela ANPUH – Projeto de Lei n. 368/2009, que regula o exercício da profissão de Historiador, reconhece a sala de aula enquanto campo de atuação e tradicional reduto desse profissional [o historiador]. No curso de licenciatura, de formação do professor, forma-se professor ou historiador? E como não é difícil encontrarmos bacharéis, em sala de aula, atuando como professor, como dito no Projeto de Lei n. 368/2009, qual o destino das licenciaturas? Curiosamente, não é o próprio MEC que diz que os cursos de bacharelado não habilita o profissional (nesse caso, o Historiador) a lecionar? Por que continuam contratar como professores, profissionais sem formação, habilitação para o magistério?

Outro problema apontado por Oliveira (2004), diz respeito às variadas funções, que os profissionais da educação, os professores desempenham no exercício da profissão na escola pública, tais como, agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, dentre outras, todas, de fato estão além de sua formação. E complementa: “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA apud NORONHA, 2001, p. 1132).

Tudo isso conjugado, faz perpetuar concepções e representações do ofício do professor e do trabalho docente como profissão de pouco prestígio, secundarizada e proletarizada pela sociedade. Mergulhados em espaços e programas de formação tão contraditórios e controversos que concepção de docência e profissionalização docente emergirá para futuros professores da educação básica? Libâneo (2002, p. 93), afirma que a “desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos ‘nobre’”. Pelas questões apresentadas, é evidente, que a discussão sobre a formação de professores e o trabalho docente não estão encerradas, muito menos esgotadas. O mundo do sistema não só acredita como institui uma política nacional de formação de professores dissociada da profissionalidade docente. Logo, claro, que voltaremos a tratar da qualidade da formação e valorização socioeconômica do magistério requerida pelo mundo real.

Referências

BRAGATO JÚNIOR, Alberto da Cunha; DONATONI, Alaíde Rita. *A institucionalização da formação universitária de professores secundários na década de 1930*. Disponível em <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol06/14/.../A-14-006.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 10.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Parecer CNE/CP n. 9, de 17 de janeiro de 2001. Trata das diretrizes da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2001.

_____. Parecer CNE/CES n. 492, de 04 de julho de 2001. Trata da aprovação das 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, DF, p. 50, 09 jul. 2001.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 8, 04 de mar. 2002.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 9, 04 mar. 2002.

_____. Plataforma Freire. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). *LDB dez anos depois*. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá?* Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum16_art04_costa-oliveira.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. In. NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWKI, Tânia Maria (Orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

EVANGELISTA. Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, jul/dez. 2001. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/formar%20o%20mestre.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 12, n. 54, abr/jun. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/803/722>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, dez. 2008. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 09.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.