

# Formação dos professores-formadores de história: secundarização da docência especializada em ensino de história

## Formation of history teacher-professors: secondary of specialized teaching in history teaching

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo<sup>1</sup>  
MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano<sup>2</sup>  
RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa<sup>3</sup>  
REIS, Francisca das Chagas Soares<sup>4</sup>  
LIMA, Ana Léa Bastos de<sup>5</sup>  
BARROSO, Matheus Paiva Serpa<sup>6</sup>  
IOVANOVITH, Bianca Ribeiro<sup>7</sup>

### Resumo

Este texto discute a trajetória formativa dos professores dos cursos de História da UECE. Objetiva problematizar o lugar social da docência especializada em ensino de História. A metodologia, de abordagem quanti-qualitativa, se caracterizou pela pesquisa documental sobre os Planos de Atividade Docente e o Currículo *Lattes* dos professores lotados entre 2014.1 e 2017.2. Conclui-se que há um lugar social secundarizado da docência especializada em Ensino de História, influenciada por uma tradição bacharelesca em sua formação inicial, continuada e contínua.

**Palavras chave:** formação de professores; ensino de história; docência do ensino superior; UECE

### Abstract

This text discusses the formative trajectory of the teachers of the history courses of UECE. It aims to problematize the social place of teaching specializing in history teaching. The methodology, with a quantitative and qualitative approach, was characterized by documentary research on the Teaching Activity Plans and the Lattes Curriculum of teachers filled between 2014.1 and 2017.2. It is concluded that there is a secondary social place of teaching specialized in History Teaching, influenced by a baccalaurea tradition in its initial, continuous and continuous formation.

**Keywords:** teacher formation; history teaching; higher education teaching; UECE

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Professor da Secretaria de Educação – Ceará – Brasil. [augusto.ridson@aluno.uece.br](mailto:augusto.ridson@aluno.uece.br)

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor do Departamento de História. Universidade Estadual do Ceará. [germano.junior@uece.br](mailto:germano.junior@uece.br)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação. Professora do curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará. [renata.russo@uece.br](mailto:renata.russo@uece.br)

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Professora do Colégio Militar de Fortaleza. [francisca.reis@aluno.uece.br](mailto:francisca.reis@aluno.uece.br)

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Professora da Secretaria de Educação – Ceará – Brasil. [analeabl@hotmail.com](mailto:analeabl@hotmail.com)

<sup>6</sup> Graduando em História. Universidade Estadual do Ceará. [matheus.paiva@aluno.uece.br](mailto:matheus.paiva@aluno.uece.br)

<sup>7</sup> Graduanda em História. Universidade Estadual do Ceará. [bianca.iovanovith@aluno.uece.br](mailto:bianca.iovanovith@aluno.uece.br)

## 1. Introdução

Esse texto situa-se na área de formação de professores e é produto das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e do grupo de estudos “Filhos de Clío”, vinculado a este PPGE e ao grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) no cadastro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As reflexões deste artigo são derivadas da coleta relacionada à pesquisa aprovada no Edital da Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 14/2014 do CNPq) cujo título é “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2014). Essa pesquisa tem como objetivo geral “Cartografar a constituição das relações de saber/poder, formação, práticas e saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que trabalham, especificamente nas disciplinas destinadas à formação pedagógica”. (Ibidem, 2014, p. 6). A seção da pesquisa relatada neste artigo centra-se nos docentes dos cursos de licenciatura em História da UECE.

Este texto tem como objetivo discutir sobre o lugar social secundarizado da docência especializada em ensino de História na formação dos professores dos cursos de História da referida universidade, problematizando o tema a partir da tradição bacharelesca das licenciaturas no Brasil. O lugar social (CERTEAU, 2008, p.93), é revelado “[...] pelo reconhecimento ou não intersubjetivo da produção [...] e relevância das relações de poder por seus pares. É o não-dito, sujeito oculto presente das querelas acadêmicas”. Investigar o lugar social de um campo de atuação - a docência especializada em ensino de História - é interpretar seu papel na formação da identidade profissional dos historiadores.

A busca das informações abrangeu dados dos cursos de História, Centro de Humanidades (CH) de Fortaleza e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus de Limoeiro do Norte e Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus de Quixadá.

A motivação deste texto atravessa nossa escrita: somos historiadores e pedagogos, todos professores em formação preocupados com o lugar social da docência em um curso de licenciatura, problematizando como este lugar se revela diante de uma pesquisa de cunho documental. O artigo está dividido em 4 seções: na primeira, problematizamos a formação de professores do ensino superior, as políticas de formação docente e a tradição bacharelesca da formação de professores de História; na segunda, a Metodologia, que se caracteriza por uma análise quantitativa-qualitativa. Na terceira, apontamos a análise dos dados da pesquisa. Na quarta, as Conclusões e na sequência, as Referências Bibliográficas.

### 1.1. Formação de professores do ensino superior

Os estudos atuais no campo da educação relacionados à formação dos professores têm em comum três concepções centrais. A primeira delas é a de professor, um profissional responsável pela melhoria e qualidade do ensino, que deve ser formado continuamente para adquirir uma consciência reflexiva e uma identidade profissionais que firmem o docente como defensor da própria profissionalidade (NÓVOA, 2009). Outra concepção é a do fazer docente, que pressupõe refletir sobre sua própria identidade docente na tentativa de caracterizar os saberes, as competências, as habilidades e as necessidades formativas envolvidas no exercício do magistério, como afirma Langhi (2009, p. 21) “[...] o que eles pensam, fazem, escrevem e verbalizam deve-se a um conhecimento que tem sentido de discurso sobre uma prática ou um modo de ação”.

A terceira, a de Epistemologia da Prática docente, trata-se do conjunto de estudos que partem do princípio de que há uma lógica interna que fundamenta, que forma e que profissionaliza a docência. Por meio do tripé indissociável formação docente - saberes docentes - práticas docentes, esses estudos argumentam que,

exercendo uma racionalidade reflexiva (ação-reflexão-ação) e interativa-intersubjetiva, o professor seja um intelectual que interpreta e age na própria realidade em seu trabalho docente.

Entendemos e tomamos como princípio para este texto que o docente se constitui a partir da apropriação do complexo conjunto de repertórios de saberes que orientam seu trabalho e redimensionam seu percurso formativo. Nesse sentido, o docente é sujeito histórico ativo de sua profissionalidade porque produz uma especificidade de saberes que o distinguem de outras profissões, o que igualmente implica dizer que para ser professor profissional se faz necessária ter uma formação adequada a isto.

Estes estudos, intensificados nas décadas de 1980 e 1990, versam sobre o ensino, a formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas, além de outras temáticas de igual relevância sobre a ação docente. No cenário internacional, apoiamos-nos em Nóvoa (1995), Tardif (2008), Gauthier et al (1998) e Imberón (2012), que defendem mudanças na profissionalização docente a fim de corresponder ao novo perfil profissional com base nas políticas docentes que se configura para a melhoria da formação inicial e continuada, para as condições do trabalho docente nas diversas modalidades de ensino. (TARDIF, 2008).

Nesse sentido, a formação de professores necessita articular o trabalho docente com as dimensões sociais, culturais, políticas e educacionais da sociedade contemporânea. A formação de professores deve ser entendida ao longo da vida pessoal e profissional, desde as formações escolares e familiares, perpassando a formação profissional inicial nas licenciaturas e/ou cursos de formação de professores, e permanente percorrendo uma trajetória direcionada a um processo amplo inserido no desenvolvimento da profissão. Essa concepção supera a fragmentação no processo formativo existente entre teoria e prática.

O postulado de Guedes (2010, p, 100), considera que “[...] reconhecer que o profissional docente é capaz de refletir sobre o que faz, e daí produzir saberes específicos é conceber esse profissional como um ser capaz de atuar no dia a dia, tendo a reflexão como perspectiva de ressignificação da sua atividade prática”. Esta reflexividade é importante ao docente do ensino superior, que adquire saberes inseridos aos diferentes âmbitos sociais (instituição, pessoal; comunidade disciplinar) e às diferentes fontes de sua aquisição e legitimação de seu desenvolvimento profissional.

Partindo desse pressuposto, assumimos a ideia de que a formação pode contribuir no desenvolvimento profissional dos docentes, valorizando a preparação de profissionais reflexivos e que assumam o seu papel protagonista no campo de atuação. (NÓVOA, 1995). É preciso buscar uma formação que possibilite ao professor se tornar um profissional capaz de participar nos processos de produção, de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação.

A constituição do saber docente fundamenta-se no processo de mobilização e mudanças de conhecimentos para a apropriação de novos saberes com sentido e significados para uma ressignificação da prática. Desse modo, o docente que atua no ensino superior necessita, além de sólidos conhecimentos específicos, de habilidades e de competências pedagógicas na área que atua. Nesse entendimento, a ação docente na educação superior exige a construção de uma diversidade de saberes pedagógicos. Nesse cenário, os cursos de licenciatura constituem-se como *locus* privilegiado de socialização dos conhecimentos científicos materializados na profissionalização docente. Desse modo, como espaço de formação, os cursos têm por excelência promover a consolidação da relação teoria e prática, e a constituição dos saberes necessários à ação docente, evidenciando o desenvolvimento profissional de maneira concisa e eficiente, materializados com os conhecimentos específicos de sua área. Tardif (2008) ensina-nos que o professor deve conhecer a matéria, a disciplina, o programa, os conhecimentos relativos à Ciência da Educação e da Pedagogia, considerando que:

As múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática. (p. 39).

Os saberes imbricam conhecimentos, história de vida e consciência política. Tardif (2008, p. 14) aponta que:

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência política'.

Assim, os saberes devem ser considerados como uma integração com novos sentidos e significados da práxis social às necessidades no processo de formação inicial nos cursos de licenciaturas. Em relação aos *lôcus* de formação e à prática dos professores, compreendemos que não apenas os saberes científicos específicos devam ser sistematizados e acentuados, mas de igual importância os demais saberes, sobretudo os pedagógicos, em uma concepção integradora e criadora de novos sentidos e significados da práxis social e escolar, pois é nesse contexto que a dimensão profissional constitui a identidade do professor e se reflete no seu agir diário.

## 1.2. Políticas de formação docente para os cursos de licenciaturas

Para compreender o desenvolvimento de políticas públicas para as licenciaturas, é importante situá-las historicamente. As discussões sobre formação docente a partir das reformas educacionais implementadas desde a década de 1990 tinham por objetivo atender às demandas da agenda neoliberal a qual o Brasil se alinhava politicamente (VIEIRA, 2002). Assim, atribuía-se à educação papel estratégico com ferramenta de desenvolvimento econômico no mundo globalizado, influenciadas por organismos internacionais tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU) dentre outro. Segundo Vieira (2002), "(...) uma nova agenda está presente: exigências de expansão do sistema educacional, demais e melhor escolaridade, de organização eficiente, de escolas eficazes, de professores bem treinados (p. 24)".

Nesse contexto, é cunhada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que definiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No que se refere à formação docente, a LDBEN expressava avanços e recuos; pois, em seu artigo 62, ao mesmo tempo que determinou a formação em nível superior para os docentes, criou os Institutos Superiores de Educação (ISE). Assim, ao lado da formação dos profissionais da educação nos cursos de licenciaturas plenas de quatro anos de duração, propiciava a formação em modelo nas IES em dois anos de duração, de forma aligeirada e simplificada. A intenção era impor um modelo desvinculado do ensino universitário, intencionalmente, desresponsabilizando as Universidades pela formação de professores. (SCHEIBE, 2010).

Além da LDBEN, os Planos Nacionais de Educação – PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001a) e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) destinam para formação dos professores, especialmente para a ampliação da oferta de cursos de formação em nível superior para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Particularmente, o atual PNE destaca-se por propor metas para a qualificação docente na educação básica.

O debate sobre formação docente passou a se focar no modelo, no papel e nas responsabilidades para o desenvolvimento da formação no país a ser regulamentado em lei complementar à LDBEN. Em 2002, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP), a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2001a; 2001c; 2002a; 2002b). Essas diretrizes foram baseadas no Parecer Nº 09/2001 do CNE/CP.

A DCNFP/2002 inaugura a integralidade e terminalidade própria do curso de licenciatura, indo ao encontro das reivindicações do movimento docente. Contudo, no que se refere ao *locus* da formação, ao criar o modelo ISE, acaba fomentado a dicotomia entre os bacharelados e as licenciaturas ao separar os locais de formação.

Em resposta às novas demandas de formação a partir das reformas inauguradas com a LDB, o MEC sentiu a necessidade de implementar a Política Nacional de Formação de Professores, decreto Nº 6.755 (BRASIL, 2009<sup>a</sup>). Essa política propõe cursos presenciais e à distância, preferencialmente destinados aos docentes em exercício que não possuem nível superior. Destacam-se neste cenário, três programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil, 2009b), a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>8</sup> e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>9</sup>.

Em 2015, novas diretrizes curriculares nacionais para a formação docente são instituídas a partir de uma ampla discussão no CNE, por meio de Comissão Bicameral, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015 e instituídas pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. As diretrizes tomam por base as concepções do Plano Nacional de Educação (2014/2024) e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014) e determinaram um prazo de dois anos, a partir da homologação da Resolução para que as instituições formadoras reestruturem os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura adequando-os as novas diretrizes. (PORTELINHA, 2017).

A partir dessa contextualização histórica no âmbito das políticas docentes, passamos para a discussão sobre os cursos de licenciatura em História da UECE e como estas dialogaram com as mudanças nas políticas de formação docente.

### **1.3. Formação de professores de História e os cursos de História da UECE**

A formação dos professores de História no Brasil, até o surgimento das licenciaturas em História, era circunscrita aos cursos formais dos Institutos Históricos para a formação dos historiadores “práticos”, isto é, os bacharéis e diletantes (FERREIRA, 2016), que exerciam a docência nos cursos normais e que produziam conteúdo histórico não-especializado; mas que chancelados por espaços como os Institutos, focalizavam nos saberes históricos e constituíram uma crença de que “bastava saber história para ensinar”. Esta concepção de História, restrita a datas e fatos, considera como temas válidos os da tradição metódica alemã: os da macrohistória política e econômica.

Os cursos profissionais em formação de professores de História surgem no Brasil em 1934 via projeto de poder varguista, atrelados a um projeto de “nacionalização” da identidade pátria sem perder de vista elementos conectivos da História nacional com a História mundial, requerendo logisticamente que os cursos fossem divididos em áreas de estudo (Teorias da História, História do Brasil, História Geral). Considerando a docência como apêndice, os estudos sobre Ensino de História não são vistos como “área” do estudo da História, o que reforça a crença de que basta saber história para ensinar.

A compreensão sobre os cursos de formação inicial de professores de História era a de que o ato de ensinar não produzia um conhecimento histórico específico, sendo necessário somente reproduzir um conhecimento no campo da História, o que coaduna com Vicentini e Lugli (2009), ao afirmarem que a formação docente, no sistema “3 + 1”, era vista como um apêndice técnico (no ano final) à formação conteudista (3 anos) do bacharelado. Ou

---

<sup>8</sup> Oferta cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento na modalidade a distância, através de universidades públicas, para a formação de docentes quanto para a formação de outros profissionais identificados como necessários ao desenvolvimento das microrregiões atendidas pelos cursos.

<sup>9</sup> Bolsas de iniciação à docência para licenciandos para desenvolver atividades na rede pública de educação básica.

seja, apesar da intencionalidade das políticas governamentais de instituir uma formação profissional docente, o egresso saía formado em um Curso Pleno (bacharelado e licenciatura), tendo constituído sua identidade profissional apartada da docência, consolidando uma cultura bacharelesca nas licenciaturas.

A formação docente, por sua vez, foi paulatinamente concentrada nas Faculdades de Educação, e acelerada com a lógica de departamentalização dos cursos, incentivada, segundo Fonseca (2009) com a Reforma Universitária de 1968, e sendo perpetuada até os dias atuais, consequência de força de tradição na lógica universitária.

De acordo com Fonseca (2009), há um esforço, na década de 1990, de romper com esta tradição bacharelesca nos cursos de História, com os esforços de formadores de professores de História em diversas universidades brasileiras, e de Associações e encontros de pesquisadores do ensino de História em defender a legitimidade do Ensino de História como atividade fundamental dos historiadores na produção e disseminação de conhecimento histórico, que influenciaram, segundo Mesquita e Zamboni (2008), na constituição das Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de História – DCNH - (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2002c).

Em seu texto inicial, as DCNH argumentam pela ampliação das concepções de formação dos historiadores (para atuar como pesquisador-educador social em diversas áreas que necessitem do conhecimento histórico especializado, como escolas, espaços patrimoniais e museológicos, arquivos e na consultoria a entidades) no Brasil, para dialogar com os avanços nas discussões da História-ciência (BRASIL, 2001a). Argumentam, ainda, sobre a necessidade de a formação docente dos historiadores superar o bacharelismo e reconhecer a área da Didática, citando como uma Didática Específica, a disciplina Ensino de História, como integrante e autônoma, e a ação docente como produtora de conhecimento histórico. Contudo, no texto regulamentador meramente instituiu-se, de forma utilitarista, competências e habilidades para o historiador (uma delas apenas se relaciona com a especificidade da docência), reforçando o bacharelismo, mesmo que legitimando legalmente a partir de então a necessidade de uma área da didática do ensino de História na formação dos historiadores. (BRASIL, 2002c).

Mesmo com concepções do que deva ser a formação docente bastante distintas da DCNH, as DCNFP reconhecem as Didáticas Específicas e, nelas, definem cargas horárias específicas para esta formação, relacionadas ao Estágio Supervisionado, demandando a constituição de novas disciplinas e atividades curriculares para dar conta das novas diretrizes. Nesse sentido, os cursos de licenciaturas de História se adequaram às novas diretrizes, influenciando na constituição de disciplinas diretas para o Ensino de História.

Nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Miranda (2016) aponta que a partir dos documentos e anexos do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de História das 3 unidades (Fortaleza, Quixadá e Limoeiro do Norte), o processo de reconfiguração do PPC para se adequar às DCNH e DCNFP levaram os cursos à época (2001-2003) a realizar reuniões internas, seminários problematizadores com a participação de estudantes e ter consultas técnicas. Com isto, do Cursos de História das unidades de Quixadá e Limoeiro do Norte passaram a aplicar novos fluxos curriculares em 2003.2 e a unidade de Fortaleza em 2004.2. Oficialmente, a área de “História e Ensino” passou a existir em cada uma delas, com disciplinas em comum e em sequência formativa (uma com pré-requisito para a outra): Didática do Ensino de História; Metodologia do Ensino de História; Oficina de instrumentos didáticos; Ação Educativa Patrimonial; Práticas de ensino (I e II); e uma optativa, Laboratório de Ensino de História, com livre-escolha de ementa para o docente em questão abordar temáticas que quiser a este tópico.

A necessidade de se adequar às DCNFP de 2002, em relação as disciplinas de Estágio Supervisionado (uma vez que possuíam a carga horária de disciplinas de formação teórica para este quesito), e às novas DCNFP produzidas posteriormente, obrigou os cursos a realizarem novas mudanças no currículo prescrito. Nestas mudanças, para a área, foram acrescentadas duas disciplinas de Estágio Supervisionado, totalizando 04.

Para o novo fluxo, de 2016.2, segundo Santos (2017), as matrizes dos Cursos foram organizadas em 5 áreas: 1. História Geral; 2. História do Brasil; 3. Teorias e Metodologias da História; 4. História e Ensino; 5. Pedagógicas. A área de História e Ensino passou a contar com: Didática do Ensino de História (2º semestre) Metodologia do Ensino de História (3º semestre); Oficina de Instrumentos Didáticos (4º semestre); Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental, 5º semestre); Estágio Supervisionado II (Ação Educativa Patrimonial na Escola, 6º semestre); Estágio Supervisionado III (Ensino Médio, 7º semestre); Estágio Supervisionado IV (Pesquisa e ensino na escola, 8º semestre); Ensino de História e Cultura indígena e afro-brasileira (8º semestre).

Depreende-se, diante do panorama histórico bacharelesco das licenciaturas em História e de como os cursos de História da UECE lidaram com as políticas de formação de professores de História, que há um esforço aparente (embora tímido e lento) em superar a formação essencialmente bacharelesca na referida universidade no tocante ao currículo prescrito, o que ocorre em paralelo com a dificuldade da comunidade de historiadores em reconhecer a tradição de secundarização da formação docente.

Contudo, é preciso questionar as práticas desse processo formativo, o que requer investigar que tipo de profissionais, e com efeito, de formação profissional, os cursos de História da UECE possuem para superar essa secundarização. Ponderando que todas os momentos formativos de um curso de licenciatura incidem na formação dos professores, sejam na constituição de seus saberes teóricos, práticos ou praxiológicos pedagógicos, da ciência de referência (História) e dos saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al, 1998). Para corroborar com essa análise, Monteiro, (2007), destaca que os saberes do Ensino de História, os professores devem estar cientes do cenário pedagógico e promover, mesmo em disciplinas das áreas historiográficas e teóricas da História momentos de reflexão sobre a docência em História; mais que isto, devem estar preparados para impulsionar tal reflexão.

Por isto, deve-se compreender melhor o percurso formativo dos professores universitários de História, para interpretar em que ponto esta formação ajuda a romper a secundarização da docência ou reforçá-la, o que nos impele a questionar: em seus percursos formativos, qual a formação para a docência dos professores-formadores de futuros professores de História? Todos têm formação voltada para a docência ou apenas aqueles lotados nas disciplinas de Ensino de História? E os que ensinam as disciplinas de Ensino de História, têm formação adequada para ensiná-las?

---

## 2. Metodologia

Este estudo se caracteriza pela abordagem quanti-qualitativa, o que Creswell (2007, p.3) denomina de método misto, por incorporar elementos das duas abordagens: quantitativa e qualitativa. Os dados foram coletados, apresentados e previamente analisados utilizando uma técnica estatística simples para depois serem analisados com mais profundidade seguindo os critérios da abordagem qualitativa.

Para constituir o *corpus* de análise, recorreremos à pesquisa documental realizada nos Planos de Atividade Docente (PAD) e no Currículo *Lattes*, documentos que permitem colher informações importantes acerca das atividades docentes e da trajetória formativa dos professores. O PAD é um documento da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que demonstra a lotação dos professores, por carga horária, em atividades de ensino (na graduação e pós-graduação, incluindo orientações de iniciação acadêmica e monografia, de mestrado e doutorado), pesquisa e extensão.

Já o *Lattes* apresenta um registro da formação inicial e continuada, da produção bibliográfica, do exercício profissional e dos interesses de pesquisa, possibilitando-nos, assim, obter um perfil de cada professor, ponto de partida para uma pesquisa com foco no percurso formativo do professor. A busca na Plataforma Lattes objetivou

identificar a formação dos docentes para problematizá-las pensando as relações de saber-poder da formação docente nas licenciaturas nos cursos de História na UECE.

Para esse artigo, especificamente, optamos pelos professores do Curso de História, por ser uma licenciatura; utilizando os seguintes critérios: estar presente em mais de um unidade dos cursos da UECE e se tratar do curso de origem da maioria dos integrantes do grupo de autores do artigo, indicando nossa vontade de saber mais sobre uma realidade que nos envolve, enquanto docentes em contínua formação. Os sujeitos da pesquisa foram 55 (cinquenta e cinco) professores das diversas disciplinas da matriz curricular dos 3 cursos.

Após a coleta, quantificadas as informações, os dados foram analisados a partir de Análise Exploratória de Dados (AED), visa organizar os dados, apresentando subsídios por meio de gráficos e/ou tabelas, interpretando-os em busca das relações existentes entre as variáveis analisadas. Em seguida, fizemos a análise qualitativa, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), dos tipos de formação encontrados. Para Bardin (2009, p. 38.), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos que têm como objetivo permitir a inferência e a interpretação dos dados, a partir dos sentidos e dos significados explícitos ou implícitos contidos nas mensagens. A análise de conteúdo passa por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A análise de conteúdo correspondeu aos dados bibliográficos e documentais encontrados, contextualizando os dados dos professores aos documentos norteadores de suas práticas (DCNs de Formação de Professores, DCNs de graduação dos cursos de História, e os PPCs de História da UECE). O processo da pré-análise foi direcionado para os documentos norteadores com a exploração do material voltada aos PADs e *Lattes* dos professores; o tratamento dos resultados será demonstrado a seguir.

## 2.1. Sistemática do levantamento de dados

O levantamento dos dados do presente artigo parte inicialmente do banco de dados constituído para a pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas”. Na pesquisa inicial, foi desenvolvida uma sistemática que possibilita uma constante atualização a respeito da formação inicial, continuada e contínua dos professores da UECE, englobando todos seus *campi*. O banco de dados foi criado para esta finalidade, de organizar e de visualizar o posicionamento desses professores dentro do âmbito educacional, conforme o recorte inicial de 2014.1 a 2017.2.

A análise parte, então, de uma coleta de dados a respeito das formações dos professores da UECE. A realização dessa foi executada em uma planilha codificada, onde os primeiros códigos das variáveis dizem respeito ao foco inicial, pois trata da formação inicial, continuada e contínua, que é preenchida dentro das seguintes solicitações: q1- Nome do professor; q2- Curso de graduação (formação inicial); q3- Tipo de graduação (Licenciatura, Bacharelado, Tecnólogo); q4- Titulação máxima (Graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós doutorado); q5- Especialização/ q6- Mestrado / q7- Doutorado/ q8- Pós doutorado (sem formação, em educação ou em outra área do conhecimento) e q9- Formação complementar (quantificada).

A segunda parte do banco de dados da pesquisa tratou das produções acadêmicas, conseqüentemente também foi a mais delicada, pois durante o processo foi necessário um cuidado minucioso na elaboração e quantificação dos dados. A codificação segue de onde parou, sendo: q10- Produção bibliografia; q11- Produção Técnica; q12- Produção artística. Essas produções são gerais, para além da área de educação; mas foi necessário estar atento também, ao recorte que foi colocado pelo grupo na hora de quantificar.

Todas as informações citadas foram encontradas no próprio site da UECE, que disponibiliza algumas informações sobre os professores e seus currículos *Lattes*, que deve necessariamente ser preenchido com todas as informações e de responsabilidade de cada docente. Em outros raros casos, foi necessário fazer uma visita na



coordenação dos cursos, ou, nos casos dos *campi* além dos da capital e sede da UECE, Fortaleza, enviar *e-mails* a fim de conseguir informações que não estavam disponíveis online.

Desse modo, a coleta de dados foi realizada para identificar a formação dos professores dos cursos de História anteriormente citados; para isso, separamos os dados coletados no banco de dados geral, a fim de ter uma visualização melhor dos professores dos três *campi*. Após listar todos os professores dos colegiados dos Cursos dos todos os *campi*, foi possível analisar novamente as formações (inicial, continuada e contínua), buscando no *Lattes* todo e qualquer vestígio na área de educação e mais precisamente, sobre Ensino de história.

Em seguida, usamos a segunda planilha codificada, que nos deram acesso às informações referentes às disciplinas lecionadas pelos docentes para colocá-los agora em um outro posicionamento. Foi quando selecionamos aqueles que de fato são da área do Ensino de História, e aqueles que atuam ou atuaram nas disciplinas da área independente da sua formação ou da área de atuação. Essa análise mostrou-nos os professores da área que estão lecionando as disciplinas pedagógicas do curso, bem como aqueles que não são da área, não têm formação e estão ministrando as mesmas disciplinas.

### 3. Resultados

#### 3.1. Os cursos de História da UECE: achados documentais

Após a realização do levantamento documental, chegamos a seguinte configuração dos cursos de História da instituição pesquisada durante o recorte temporal selecionado (2014-2018). Havia 55 docentes distribuídos em três unidades pertencentes à instituição, em cidades distintas. Apresentamos a lotação dos 55 docentes por unidade e por área de atuação prioritária de cada docente no Quadro 1 apresentado a seguir.

**Quadro 1**

Distribuição dos docentes dos cursos de História da UECE por áreas de atuação

Área	Fortaleza	Quixadá	Limoeiro do Norte
Brasil	06	04	03
Ensino	06	03	04
Geral	06	06	05
Teoria	04	04	04
Total	22	17	16

Fonte: Elaboração dos autores, com base na plataforma digital da UECE

São, portanto, 13 docentes da disciplina de História do Brasil, 13 de História e Ensino (nosso foco neste trabalho, que discute temáticas de Ensino de História), 17 de História Geral e 12 de Teoria da História, distribuídos entre as 3 unidades de curso na UECE. Por este quadro, percebemos que o número de professores da área de Ensino de História de Quixadá, por exemplo, é bem restrito em relação às demais áreas; já as áreas de História e Ensino dos demais *campi* são proporcionalmente equivalentes às demais áreas.

Quanto ao vínculo institucional, evidenciou-se que em Fortaleza todos os 22 docentes (100%) são efetivos. Em Quixadá existiam doze (70,58%) professores efetivos e os outros cinco (29,42%) eram substitutos. Enquanto em Limoeiro do Norte são 14, que correspondem a 87,5% dos docentes efetivos, havendo também 1 professor substituto e 1 professor visitante, estes representando 6,25% cada. Percebe-se com isto que nos *campi* dos interiores do Estado do Ceará que a quantidade de professores efetivos é menor, o que permite inferir, em princípio, de maior precariedade docente e inconstância nas atividades, embora proporcionalmente sejam a minoria de não-efetivos.

A partir desse primeiro levantamento, passamos a pesquisar nos currículos *Lattes* a formação desses docentes em três modalidades: formação inicial, formação continuada e formação contínua. Para o primeiro momento, formação inicial, buscamos saber se os cursos de graduação desses docentes foram em licenciatura, bacharelado ou tecnológico.

**Quadro 2**

Formação inicial dos docentes dos cursos de Licenciatura em História

<b>Tipo de Graduação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Pecentual</b>
Não Informado	4	7,27%
Licenciatura	46	83,63%
Bacharelado	1	1,82%
Licenciatura e Bacharelado	4	7,27%

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Currículo Lattes

O Quadro 2 acima mostra que a quantidade de professores com licenciatura ou licenciatura e bacharelado é expressiva, somadas chegam a 90% dos docentes das três unidades estudadas. A divisão por unidade fica assim: 19 docentes de Fortaleza são licenciados e 3 são licenciados e bacharéis. Em Quixadá, 16 professores são licenciados, enquanto apenas 1 tem licenciatura e bacharelado. Por fim, em Limoeiro do Norte são 11 os que possuem licenciatura, 4 não informaram seus cursos de graduação na plataforma *Lattes* e somente 1 possui apenas bacharelado.

Tendo em vista esses dados, foi possível perceber que Fortaleza e Quixadá têm em seus corpos docentes 100% de licenciados e somente Limoeiro do Norte não atingiu esse quantitativo. Concordamos com Monteiro (2007), ao afirmar que a licenciatura é a principal formação inicial de professores, e como se percebe nos dados, é a principal formação dos professores dos cursos de História da instituição pesquisada.

Agora, partimos para uma análise da formação continuada desses docentes, ou seja, os cursos de pós-graduação que estes realizaram. Para este levantamento, foram considerados os Cursos de *Latu Sensu*: especializações e *Stricto Sensu*: mestrado e doutorado. Primeiramente, analisamos a qualificação pela titulação máxima e em seguida, para o exercício da docência mais especificamente, se esses cursos foram na área de Educação ou não. Os dados para a pesquisa nesse quesito novamente foram mesclados dos currículos *Lattes* e das informações contidas nos sistemas da própria universidade.

**Quadro 3**

Titulação máxima dos docentes dos cursos de Licenciatura em História

<b>Titulação Máxima</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Graduação	3	5,47%
Especialização	-	-
Mestrado	13	23,63%
Doutorado	39	70,90%

Fonte: Elaboração dos autores, via dados da Pró-Reitoria de Graduação

Como revelam os dados no Quadro 3, 70,9% dos docentes dos cursos de História possuem doutorado, um número significativo principalmente se levado em consideração que se trata de uma instituição na região Nordeste brasileira, onde a quantidade de cursos de Pós-graduação são inferiores ao pólo centro-sul, em uma universidade eminentemente interiorizada. Dos 39 professores doutores, 21 já realizaram estágio pós-doutoral (38,18%). Separando por unidade vamos obter o seguinte resultado: Fortaleza possui 14 pós-doutores (63,63%),

6 doutores (27,27%) e 2 mestres (9,1%); Quixadá tem 5 pós-doutores (29,41%), 6 doutores (35,29%), 4 mestres (23,52%) e 2 graduados (11,78%); em Limoeiro do Norte, por sua vez, tem 2 pós-doutores (12,5%), 6 doutores (37,5%), 7 mestres (43,75%) e 1 graduado (6,25%). Levando em consideração esses índices em todos os três casos há mais da metade de docentes com titulação mínima de doutor.

Após essa análise buscamos na formação continuada, quais são voltadas a área de Educação e do Ensino de História. Para isso dividimos os cursos em seus três níveis (especialização, mestrado e doutorado).

**Quadro 4**

Especialização dos docentes dos cursos de Licenciatura em História

Especialização/Área	Quantidade	Percentual
Educação	6	10,90%
Outras áreas	17	30,90%
Não possui/Não informado	32	58,20%

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Currículo Lattes

Os dados organizados no Quadro 4, apontam que boa parte dos docentes de História da instituição pesquisada não passaram por cursos de especialização ou não informaram estes em seus currículos Lattes. Mesmo entre aqueles que cursaram Especialização há uma diferença significativa entre os que fizeram na área de Educação e Ensino de História e os que realizaram em outras áreas do conhecimento. Segundo Monteiro (2007) e Miranda (2016), nas especializações que um volume mais direcionado de saberes praxiológicos de Ensino de História geralmente é formado, sendo uma formação mais direcionada ao aperfeiçoamento profissional; a pouca incidência formativa deste nível sobre temáticas educativas nos chama a atenção, pois dos 6 professores que possuem especialização sobre temáticas educativas, 5 são das disciplinas de História e Ensino.

Em Fortaleza, 12 professores (54,54%) estão inseridos na realidade dos que não cursaram ou não informaram, enquanto apenas 3 (13,63%) possuem especialização em Educação e 7 (31,83%) em outras áreas. Enquanto em Quixadá nenhum docente realizou especialização na área de Educação, 5 (29,42%) em outras áreas do conhecimento e doze (70,58%) não fizeram ou não informaram. Já em Limoeiro do Norte, 8 de 16 (metade) dos docentes não cursaram ou não informaram no Lattes, enquanto somente 3 (18,75%) fizeram em Educação e os outros 5 (31,25%) em áreas do conhecimento distintas.

**Quadro 5**

Mestrado dos docentes dos cursos de Licenciatura em História

Mestrado/Área	Quantidade	Percentual
Educação	6	10,90%
Outras áreas	46	83,63%
Não possui/Não informado	3	5,47%

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Currículo Lattes

Verificamos que 94,53% dos professores, realizaram Pós-graduação em nível de Mestrado, porém 46 docentes (83,63%) em cursos de outras áreas do conhecimento. Apenas 6 professores (10,90%) são mestres em Educação e os demais 3 não cursaram ou não informaram em seus *Lattes*, como pode ser visualizado no Quadro 5. Ao distribuímos por unidade esse padrão se mantém. Em Fortaleza todos os professores possuem título de mestre, sendo 18 (81,81%) em cursos de outras áreas e apenas 4 (18,19%) em Educação. Em Quixadá, apenas 2 docentes (11,77%) não possuem mestrado, enquanto 15 (88,23%) cursaram em diversas áreas do conhecimento (maioria de História); porém nenhum realizou sua formação em Educação. Por fim em Limoeiro do Norte apenas 2 docentes (12,5%) tem seus cursos de Mestrado na área da Educação, enquanto treze (81,25%) realizaram em outras áreas do conhecimento e exclusivamente um (6,25%) não tem nenhuma formação ou não informou.

Todos os docentes que possuem mestrado em Educação estão lotados em disciplinas da área de História e Ensino, o que pode indicar que os mestres em Educação não têm reconhecimento por seus pares para ensinar outras áreas do conhecimento histórico, mesmo que em tese tenham formação adequada - são licenciados em História - sendo o mestrado em Educação secundarizado em seu lugar social (CERTEAU, 2008).

Além disto, menos da metade (6 de 13) dos docentes desta área possui Mestrado em Educação, e os demais não possuem, a exceção de uma docente em Quixadá (Mestre em História e que Doutorado em Educação. A pesquisa em nível *stricto sensu* acerca de temáticas de Ensino de História ou formação docente, indicou que ter uma formação específica em Ensino de História não é condição imprescindível para ministrar esta disciplina. Como se percebe, não se trata de uma relação de tipo “mão-dupla”, em que ter uma formação *stricto sensu* em História permite ensinar em todas as áreas da formação docente (até na área de Ensino de História, que requer uma formação especializada), mas em Educação só estaria restrita ao Ensino de História.

Sobre o nível de Doutorado, organizamos as informações no Quadro 6:

**Quadro 6**  
Doutorado dos docentes dos cursos de Licenciatura em História

Doutorado/Área	Quantidade	Percentual
Educação	4	7,28%
Outras áreas	36	65,45%
Não possui/Não informado	15	27,27%

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Currículo Lattes

Comparando o Quadro 6 com o Quadro 5, percebemos que há um crescimento vertiginoso do número de docentes sem formação ou que não informaram, estes eram apenas 3 em nível de Mestrado, agora são 15 (27,27%). Aqueles que realizaram Doutorado em outras áreas do conhecimento se mantêm como a maioria (principalmente História e Sociologia) somando agora 36 docentes (65,45%); por fim os que tiveram formação em Educação caíram novamente, chegando agora a apenas quatro docentes (7,28%). A relação de secundarização da formação especializada em Ensino de História intensifica-se em relação à do mestrado, com apenas 1 professor com pesquisa relacionada ao Ensino de História e 3 acerca da História da Educação, de um montante de 55 docentes.

Novamente as unidades seguem o padrão geral com um desnivelamento na quantidade de doutores de Fortaleza (capital) e as do interior (Limoeiro e Quixadá). Em Fortaleza, apenas dois docentes (9,09%) não possuem doutorado ou não informaram, enquanto 18 (81,82%) têm formação em outras áreas do conhecimento e somente 2 em Educação. Em Quixadá, são 5 (29,41%) os professores sem formação ou que não informaram e apenas 1 que possui em Educação, enquanto os demais onze docentes cursaram em outras áreas (64,70%). Em Limoeiro do Norte, novamente apenas 1 professor possui Doutorado em Educação, sendo 7 (43,75%) com formações em outras áreas.

Finalizadas as análises acerca da formação continuada em nível de pós-graduação, chegamos finalmente à formação contínua. Nesta verificamos os cursos complementares que os docentes realizaram ao longo de sua vida acadêmica, seja inicialmente como discente ou já como docente. Como nos ensina Hobold (2018), que para uma boa realização da profissão docente é necessário conceber a docência como uma profissão em constante desenvolvimento e que requer uma contínua ressignificação de suas práticas, por meio de reflexões e de situações formativas, não só acerca dos conteúdos aos quais trabalha em suas disciplinas, mas também de métodos de práticas de ensino, da compreensão dos contextos sociopolíticos aos quais exerce sua profissão, da melhor compreensão de sua profissionalidade e condições materiais da carreira docente, bem como de outras

necessidades e interesses formativos. Essa etapa formativa denominamos neste trabalho de como formação continuada, seja ela promovida pelo trabalho (em serviço) ou adquirida fora deste âmbito.

Para este quesito visamos apenas às formações diretamente associadas à área de Educação, coletadas no Currículo *Lattes* dos professores na aba “Formação Complementar”. Para tal organizamos outro quadro:

**Quadro 7**

Formação Complementar/contínua dos docentes dos cursos de História

Curso	Quantidade	Percentual
Fortaleza	4	18,18%
Quixadá	6	35,29%
Limoeiro do Norte	8	50%

Fonte: Elaboração dos autores, por meio do Currículo *Lattes*

O quadro 7 apresenta a quantidade de professores por unidade que possuem alguma formação complementar em Educação, independentemente da quantidade individual, carga horária ou período em que realizou. Fortaleza tem apenas 4 (18,18%) com registros de tal formação, enquanto 18 (81,82%) não realizaram este tipo de formação ou não informaram. Em Quixadá, a situação é de 6 (35,29%) docentes com formação complementar em Educação e 11 (64,71%) sem. Por fim, em Limoeiro do Norte, metade do corpo docente já realizou alguma formação complementar em Educação.

Entendemos que o momento da formação em serviço vai ao encontro da necessidade cotidiana de uma formação adequada ao exercício da docência, oportunizando aos professores refletir acerca de qual profissional desejam formar (MASETTO, 2003) e se aperfeiçoar continuamente em coerência com a própria atividade profissional (IMBERNÓN, 2012), em uma defesa da própria profissionalidade. Esta expectativa não se traduz em realidade numérica (18 de 55 professores, isto é, 32,7%), uma vez que qualquer docente no ensino superior poderia e deveria buscar suportes teórico-práticos, não apenas aqueles cuja atividade seja voltada para a discussão acerca da docência.

Destes 18, nem todos os 13 que ministram disciplinas informaram atividades formativas voltadas ao Ensino de História ou à Educação de forma geral (2 não indicaram estas formações) e apenas 7 dos 42 professores (16,6%) que não ensinam estas disciplinas indicaram ter buscado formação contínua relacionada à docência. Estes números indicam que não apenas a formação continuada secundariza a docência, mas de forma massiva a formação contínua para a docência é secundarizada, o que nos leva a problematizar que tipo de formação docente estes docentes que não indicaram formação contínua promovem, se eles não são referenciais docentes de formação que valoriza a docência.

#### 4. Conclusões

Em torno dos dados supra apresentados, elementos acerca da formação inicial, formação contínua e formação continuada para o Ensino de História indicaram documentalmente que poucos docentes dos cursos de História da UECE têm formação voltada para a docência em suas trajetórias de vida, o que confirma a “regra” historicamente situada anteriormente. Além disto, quando observamos os dados acerca das formações continuada e contínua dos professores das unidades dos cursos de História da UECE, todos se tratando de licenciaturas, percebemos que a inserção dos docentes especializados em Ensino de História é restrita, quando existente, às disciplinas em Ensino de História. Os docentes formados em mestrados e doutorados em História tem acesso livre a todo o curso, o que não pode ser afirmado em sua contrapartida.

Acerca das disciplinas da área em Ensino de História, era de se esperar que estas respeitassem a docência especializada como critério de acesso e execução, mas menos da metade destes docentes (6 de 13) é

especializado, o que permite inferir que esta área é entendida pelo colegiado dos cursos como uma área em que qualquer professor do colegiado possa ensinar, não requerendo uma formação específica. Se nem todos da área são especializados, como poderiam defender que esta área necessite de uma especialização? Isto indica uma tendência de perpetuar a secundarização dessa docência especializada em Ensino de História.

Outros dois dados sobre formação contínua nos chamaram a atenção: a) apenas 32,7 % dos professores – sendo apenas 16,6% dentre os que não ensinam das disciplinas da área de História e Ensino - busca (ou registra) formação contínua sobre aspectos didáticos, o que pode ser um indício de que o exercício docente não os instiga a refletir acerca das metodologias de ensino ou aspectos curriculares, sendo esta formação contínua ainda centrada nos saberes específicos da História; b) nem todos os docentes da área de História e Ensino a buscam (2 dos 13 não indicaram), o que deveria ser sistemático e necessário para todos nesta área que requer uma docência especializada e atuante na luta pela profissionalidade docente no curso.

É importante reforçar que os dados coletados indicam apenas pistas da problematização revelada nesse estudo. Elementos futuros de pesquisa requerem ouvir os docentes que ensinam nos cursos investigados, sobre o que sabem e como interpretam que usam o que sabem para formar seus estudantes. Sobretudo, é necessário compreender como na realidade de cada história de vida e práticas docentes dos professores estes tratam da formação para a docência de si próprios e dos licenciandos que ensinam. Entretanto, são dados que evidenciam uma estrutura de desvalorização sistemática da formação docente especializada e um lugar social crítico para o Ensino de História nos cenários cearense e brasileiro. Consideramos que estes professores têm uma formação que é influenciada por uma tradição bacharelesca em suas formações iniciais (licenciaturas) e que, em sua maioria, não buscaram superar nas formações continuada e contínua, e isso acaba por criarem condições para que esta tradição se perpetue.

---

## Referências bibliográficas

- BARDIN, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- BRASIL. (2015) Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001. Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e.
- BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 21, de 6 de agosto de 2001. Brasília, DF, 12 de fev. 2001b. Seção 1.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1.
- BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Brasília, 17 jan. 2002b. Seção 1.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 13, de 13 de maio de 2002. Brasília, DF, 9 abr. 2002c. Seção 1
- CERTEAU, M. (2008). A escrita da História. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CRESWELL, John W. Â (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

- FERREIRA, M. M. (2016). O ensino de história, a formação de professores e a Pós-graduação. ANOS 90 (ONLINE) (PORTO ALEGRE), v. 23, n.44, p. 21-49.
- FONSECA, S. G. (2009). Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 8. ed. Campinas: Papyrus.
- GAUTHIER, C. et al. (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.(Coleção Fronteiras da Educação).
- GUEDES, N. C. (2010). Saberes da docência: contribuições epistemológicas na construção do ser professor. In: CARVALHO, Antônia Dalva França (org). Conversas pedagógicas: reflexões do cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI.
- HOBOLD, M. de S. (2018). Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago.
- IMBERNÓN, F. (2012) Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- LANGUI, R. (2009). Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências: Campus de Bauru, SP, Brasil.
- MAGALHÃES JÚNIOR. A. G. (2014). Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas. In: Projeto de Pesquisa/CNPQ, UECE.
- MASETTO, M. T. (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.
- MESQUITA, I. M.; ZAMBONI, E. (2008). A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (Anpuh). In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papyrus, pp. 130-162.
- MIRANDA, A. R. de A. (2016). Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de História da UECE em Fortaleza. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- MONTEIRO, A. M. (2007). Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Portugal: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (2009) Professores: imagens do futuro. Educa, Lisboa.
- PORTELINHA, A. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. (2017). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res. 2/2015): Princípios e Concepções. Revista *Temas e Matizes, Cascavel*, v. 11, n. 21, pag. 39-49, jul./dez. 2017.
- SANTOS, M. T. S. C. Dos. (2017). Saberes, práticas e formação: uma cartografia dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/ UECE. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- SCHEIBE, L. (2010). Formação dos profissionais da educação pós LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (ORGS). (2010). Formação de Professores: Políticas e Debates. (4ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.

TARDIF, M. (2008). Saberes docentes e formação profissional. (9ª. ed.) Petrópolis: Vozes.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. (2009). História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. (v. 4). São Paulo: Cortez.