

---

**LUGAR DE FORMAÇÃO:  
A PRODUÇÃO INTELECTUAL DISCENTE SOBRE ENSINO DE  
HISTÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA REGIÃO  
NORTE**

**FORMATION SITE: STUDENT INTELLECTUAL PRODUCTION OF HISTORY  
TEACHING IN POSTGRADUATE *STRICTO SENSU* IN NORTHERN REGION**

*Mauro Cezar Coelho*<sup>1</sup>

*Wilma de Nazaré Baía Coelho*<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** Este artigo visa analisar a forma como a formação continuada de professores de história funciona em cursos de pós-graduação oferecidos na região Norte do Brasil. Nossa intenção é descobrir que tipo de educação é exercida, por meio da discussão dos conhecimentos construídos nesses programas, a partir da consideração dos temas e questões das dissertações e teses produzidas. Analisaremos a produção dos últimos cinco anos (2010-2015) dos alunos dos programas de pós-graduação em História e Educação. Entre as conclusões feitas acreditamos que os cursos de pós-graduação, ao abordar, por meio de pesquisa e produção intelectual, a relação entre história e educação, eles não estão preocupados com a história ensinada. As interfaces que se relacionam com a história e educação são abordadas a partir da perspectiva da História da Educação. Assim, o saber histórico escolar ocupa um lugar periférico nas formulações dos programas de história e educação na região Norte. Consideramos também que os processos de educação continuada devem estar diretamente relacionados à prática profissional, permitindo a reflexão sobre a prática profissional e possibilitando o desenvolvimento de estratégias para garantir a melhoria das condições de fornecimento de educação, em todos os níveis.

**Palavras-chave:** História. Educação. Estudos de pós-graduação. Produção intelectual de estudantes. Conhecimento histórico.

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor associado I da Universidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professor do Programa de Pós-graduação em História da mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em História colonial, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de História. Membro e pesquisador Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (Neab-Gera\UFPA).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista de produtividade do CNPq. Atualmente é professora associada II da Universidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora dos Programas de Pós-graduação em Educação, Educação e Ciências e Matemáticas e Escola Básica. Coordenadora da Linha Currículo da Educação Básica. Coordenadora do Curso de Especialização sobre relações raciais para o Ensino Fundamental. Coordenadora do GT 21/ANPED. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (Neab-Gera\UFPA). Membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara/MEC). Faz parte, no presente momento, da equipe editorial da *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze how the continuing education of history teachers works in postgraduate courses offered in Brazil's Northern region. Our intention is to uncover what kind of education is pursued, through the discussion of the knowledge built in those programs, from the consideration of the themes and issues of dissertations and theses produced. We will analyze the students' production of the last five years (2010-2015) at the postgraduate programs in History and Education. Among the conclusions made we believe that the postgraduate studies courses, while addressing, through research and intellectual production, the relationship between history and education, they are not concerned with Taught History. The interfaces that relate history and education are addressed from the History of Education perspective. Thus, historical knowledge occupies a peripheral place in the History and Education programs' formulations in the Northern region. We also consider that the continuing education processes should be directly related to professional practice, enabling reflection on professional practice and enabling the development of strategies to ensure the improvement of education supply conditions, at all levels.

**Keywords:** History. Education. Postgraduate studies. Students Intellectual production. Historical knowledge.

## Introdução

As últimas décadas têm assistido a emergência e consolidação de discursos sobre a Educação que apontam para a necessidade de investimento na formação docente, em especial na formação continuada. Entendida como uma das dimensões da Educação Superior (BRASIL, 1996), ela está presente nos diversos instrumentos de regulação da formação de professores,<sup>3</sup> de modo que é percebida não somente como parte do processo de formação, mas como um componente da carreira docente.

A formação continuada tem sido entendida, assim, como um instrumento de melhoria das condições de oferta, posto compreender o professor como o sujeito a partir do qual o processo de ensino e aprendizagem é engendrado. Programas de formação continuada, voltados para a resolução de aspectos do sistema

---

<sup>3</sup> Referimo-nos, aqui, às seguintes resoluções do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002; *Resolução CNE/CP n. 1*, de 11 de fevereiro de 2009; *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1º de julho de 2015.

educacional tem sido frequentes.<sup>4</sup> Da mesma forma, a garantia de condições para que professores das redes públicas de ensino deem continuidade à sua formação se vê concretizada em políticas públicas específicas.<sup>5</sup>

Diante deste quadro, o presente artigo pretende analisar sobre como se dá a formação continuada de professores de História, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos na Região Norte. Nossa intenção é perceber que formação é buscada, por meio da discussão sobre o saber construído naqueles programas, a partir da consideração das temáticas e questões das dissertações e teses produzidas. Para tanto, no restringiremos, no que se refere à amostra, à produção dos últimos cinco anos (2010-2015), dos programas de pós-graduação em História e em Educação. Consideraremos, nesse universo, apenas os programas mantidos por universidades federais.

Sugerimos, em um ensaio de interpretação, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, apesar de abordarem, por meio de pesquisas e da produção intelectual (CURTY, 2010, p. 6)<sup>6</sup>, as relações entre História e Educação, não se ocupam com a História Ensinada. O saber histórico escolar não constitui tópico relevante de discussão entre os cursos de pós-graduação. As interfaces que relacionam História e Educação são abordadas a partir das temáticas da História da Educação. O saber histórico escolar ocupa um lugar periférico nas formulações dos programas de História e Educação, na Região Norte.

---

<sup>4</sup> Referimo-nos aqui a programas especiais, voltados para a formação de professores e gestores educacionais, orientados para o enfrentamento de problemas no sistema educacional, tais como: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>, acessado em 10/09/2015); ProInfantil (<http://portal.mec.gov.br/proinfantil>, acessado em 10/09/2015); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, acessado em 10/09/2015); Pró-Letramento (<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>, acessado em 10/09/2015).

<sup>5</sup> Referimo-nos a regulamentação da participação de docentes em cursos de aprimoramento. No Estado do Pará, por exemplo, a *Portaria n. 620/2012-GS*, regula a liberação de servidores do magistério para a realização de formações desta ordem.

<sup>6</sup> A partir da produção intelectual são rompidas as demarcações institucionais e externalizadas atividades que inicialmente se dão em contextos intramuros, de modo a buscar pela excelência em inovação, bem como o desenvolvimento social integrado e sustentável tão exaltado na contemporaneidade.

## 1. Formação continuada

Discorrer sobre a formação continuada pode parecer desnecessário. Em um mundo em que as inovações de toda ordem são frequentes, entender a formação inicial como suficiente para um exercício profissional que deve se estender por mais de trinta anos parece não fazer parte da contemporaneidade. Diante disso, não é nossa intenção defender o óbvio. Nosso propósito é dar conta de como a formação continuada surge nos documentos que regulam a educação nacional e na literatura acadêmica. Por meio dessa estratégia pretendemos demonstrar os sentidos atribuídos à formação docente, especialmente a continuada, pelos sistemas de ensino, desde 1996, quando foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

A primeira menção à formação continuada na lei n. 9.394/1996 tem como referência a finalidade do Ensino Superior: colaborar na formação continuada dos egressos do Ensino Superior (BRASIL, 1996). A segunda menção aparece no capítulo "Dos profissionais da Educação", relacionando-a aos planos de carreira docente e garantindo-lhe condições de consecução (BRASIL, 1996)<sup>7</sup>. Nesse sentido, a formação continuada de professores é percebida pela legislação como parte da carreira docente. Ela não se confunde, portanto, com a formação inicial, realizada por meio dos Cursos de Licenciatura,<sup>8</sup> ainda que se conforme em política de Estado voltada para a melhoria das condições de oferta da Educação Básica.

A preocupação do Estado para com a formação continuada de professores tem sido constante. Ela está presente na regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1999). Compõe, também, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, seja a instituída no ano de 2002 (BRASIL, 2002) seja a ultimamente promulgada (BRASIL, 2015). Esta última compreende, em capítulo específico, uma descrição das modalidades de formação continuada: atividades formativas ofertadas pelos

---

<sup>7</sup> (artigo 67º, Caput e Inciso II).

<sup>8</sup> Distinguimos, aqui, a formação continuada de cursos voltados tanto para habilitação de profissionais formados em outras áreas para o exercício da docência (BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 26 de junho de 1997) quanto para a qualificação de professores leigos ou com formação no Ensino Médio, como a formação em primeira licenciatura oferecida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

sistemas de ensino, atividades ou cursos de atualização, atividades ou cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento, especialização *lato sensu*, mestrado (acadêmico e/ou profissional) e doutorado. Consideradas em perspectiva, as diretrizes para a formação docente dão conta de uma progressão significativa na compreensão da formação continuada, posto que enquanto que no marco regulatório de 2002 o Conselho Nacional de Educação facultava às Instituições de Ensino Superior a oferta de cursos dessa natureza, o marco atual estabelece modalidades de formação, indicando suas possibilidades e enfatizando a relação necessária com os sistemas de ensino.

Nos últimos anos, a formação continuada de professores tem sido objeto de reflexão contínua. Em alguns casos, analisam-se iniciativas de formação continuada, ressaltando os resultados alcançados (RIVAS; KAWASAKI; SICCA; PINTO, 1997; SICCA, 1997; ROSA; SCHNETZLER, 2003), as políticas de formação continuada do Estado (SILVA; SANTOS, 2013; DAVIS; NUNES; ALMEIDA; SILVA; SOUZA, 2011; SCHEIBE, 2011) e a relação que os docentes estabelecem com tais cursos de formação (GARCIA; BIZZO, 2013). Em outros é a formação continuada mesmo o objeto de discussão, quando se debate os significados da formação: se apenas um aprimoramento técnico ou se uma prática constante de reflexão sobre saberes, práticas e valores. Para alguns, a formação continuada compreende, além da formação técnica, a reflexão sobre o lugar social do conhecimento e da função que desenvolve (BACKES; NIETSCHE; CAMPOGARA; FRAGA; CEREZER, 2002).

A formação continuada emerge da legislação, portanto, como uma instância importante da carreira docente e uma dimensão dos cursos de formação de professores, especialmente aqueles oferecidos por universidades. Ela conforma, sob diversos aspectos, uma política de Estado. Investir na formação continuada de professores significa qualificar a educação oferecida a crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica. Diante disso, torna-se questão urgente sopesar a participação de cursos de pós-graduação nesse processo.

Ensaíamos, a seguir, uma análise da formação continuada praticada pelos programas de pós-graduação em Educação e História, da Região Norte. Importa-nos perceber, especialmente, o espaço ocupado pelas reflexões sobre saber

histórico escolar na produção discente, considerando as dissertações e teses defendidas. Nosso objetivo é perceber a formação concretizada pelos historiadores/professores naqueles programas.

## 2. Os programas

Os estudos realizados em programas de pós-graduação *stricto sensu* podem indicar o que instituições de ensino superior e profissionais da educação têm privilegiado como formação continuada. Tais estudos envolvem um duplo movimento: de um lado, a orientação do programa, expressa nas linhas de pesquisa<sup>9</sup> (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 20; GAMBOA, 2003) que reúne; de outro, as pesquisas encaminhadas pelos docentes e a produção que lhe é correspondente. As dissertações e teses, em larga medida, correspondem ao movimento inerente a estas duas instâncias. Vejamos, então, como se conformam as orientações dos programas.

Antes, porém, é necessário explicitar nossa seleção. Optamos por analisar a formação continuada concretizada em programas de pós-graduação em Educação e em História, pois estes nos pareceram os programas para os quais os egressos dos cursos de licenciatura em História usualmente se voltam. Neles, buscam aprofundar seus conhecimentos sobre o que consideram relevante para a sua formação. Daí entendermos que as dissertações e teses oriundas da Educação e da História evidenciam, também, como egressos dos cursos de licenciatura constroem sua formação continuada. Diante disso, consideramos os programas de pós-graduação em Educação, oferecidos pelas universidades

---

<sup>9</sup> Expressam a especificidade de produção de conhecimento dentro de uma área de concentração e são sustentadas, fundamentalmente, pelos docentes pesquisadores do corpo permanente do programa. As linhas não representam um agregado desconexo, elas expressam um recorte específico e bem delimitado dentro das áreas de concentração e devem ser proporcionalmente adequadas à dimensão e à área de competência acadêmica do corpo permanente de docentes, devendo: agregar e garantir distribuição equilibrada entre os docentes e os projetos de pesquisa do Programa; assegurar a articulação de suas ementas com as temáticas de projetos de pesquisa, teses e dissertações; garantir proporção adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente. Considerando-se que a pós-graduação é o espaço da pesquisa e da produção de conhecimento, espera-se que linhas estejam em íntima articulação com a produção.

federais do Amazonas, Pará e Rondônia, e de História, oferecidos pelas universidades federais do Amazonas e Pará.

Neste caso, nos deteremos no detalhamento da produção dos cursos de pós-graduação em História. Os dados coletados apontam que, neles, as pesquisas institucionais, na forma de dissertações ou teses, ocupadas com questões relacionadas à História & Educação ainda são minoria, se considerada a produção discente abordada na pesquisa. Daí ser importante dimensionar o lugar da pesquisa sobre História e Ensino nos dois programas considerados. Para tanto, consideramos os dados disponíveis na Plataforma Sucupira, relativos à Produção Intelectual e a Projetos de Pesquisa, entre os anos de 2010 e 2014.<sup>10</sup>

O Mestrado Acadêmico em História Social da Universidade Federal do Amazonas iniciou suas atividades no ano de 2006. Desde 2008, já produziu mais de setenta dissertações.<sup>11</sup> A Educação Básica constitui horizonte permanente do programa, conforme se pode perceber na interface que mantém com aquele nível de ensino, conforme as palavras do próprio programa: "A interface se dá por intermédio dos egressos do programa, que se dedicam à Educação Básica e ao ensino médio. Como já foi aludido anteriormente, o envolvimento de nossos egressos nesse nível da educação é uma de suas principais características"<sup>12</sup>. Segundo o Caderno de Indicadores disponibilizado pela CAPES, o programa

---

<sup>10</sup> Consideramos que os dados relativos aos anos de 2010, 2011 e 2012, concernentes à Produção Intelectual, não estão consolidados. Todavia, a produção relativa aos anos de 2013 e 2014 é consistente com a produção discente, na forma de dissertações e teses, conforme os dados que apresentaremos a seguir.

<sup>11</sup> PLATAFORMA SUCUPIRA. Proposta do Programa. Histórico e Contextualização do Programa. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Consulta em 28/09/2015.

<sup>12</sup> PLATAFORMA SUCUPIRA. Proposta do Programa. Inserção Social. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Consulta em 28/09/2015.

possui três Linhas de Pesquisa: Cultura e Representações<sup>13</sup>; Migrações, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia<sup>14</sup>; e Políticas, Instituições e Práticas Sociais<sup>15</sup>.

O Programa em História Social da Universidade Federal do Pará iniciou suas atividades no ano 2004. Pioneiro na região, o programa possui mais de uma centena de egressos, entre alunos de mestrado e doutorado. A Educação Básica constitui o horizonte do programa, como se pode ver nos dados da Proposta do Programa, disponibilizados na Plataforma Sucupira. Em primeiro lugar, o corpo docente: o programa registra que dos noventa e quatro alunos ingressados no período 2011-2014, nos cursos de Mestrado e Doutorado, vinte e nove são professores da Educação Básica. Em segundo lugar, a pesquisa: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é conduzido por professores do programa.<sup>16</sup> O programa possui duas linhas de pesquisa, segundo o caderno de indicadores: "História e Natureza" e "Trabalho, cultura e etnicidade".<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> Descritor: "Vinculada às propostas teórico-metodológicas da História Cultural, considera a Cultura como constitutiva do ser social. Neste sentido, as abordagens recaem sobre o Imaginário, práticas, representações e apropriações culturais". Conforme Caderno de Indicadores do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Amazonas. Disponível em [http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/12001015/040/2012\\_040\\_12001015023P4\\_Lin\\_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/12001015/040/2012_040_12001015023P4_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao). Acessado em 27/09/2015.

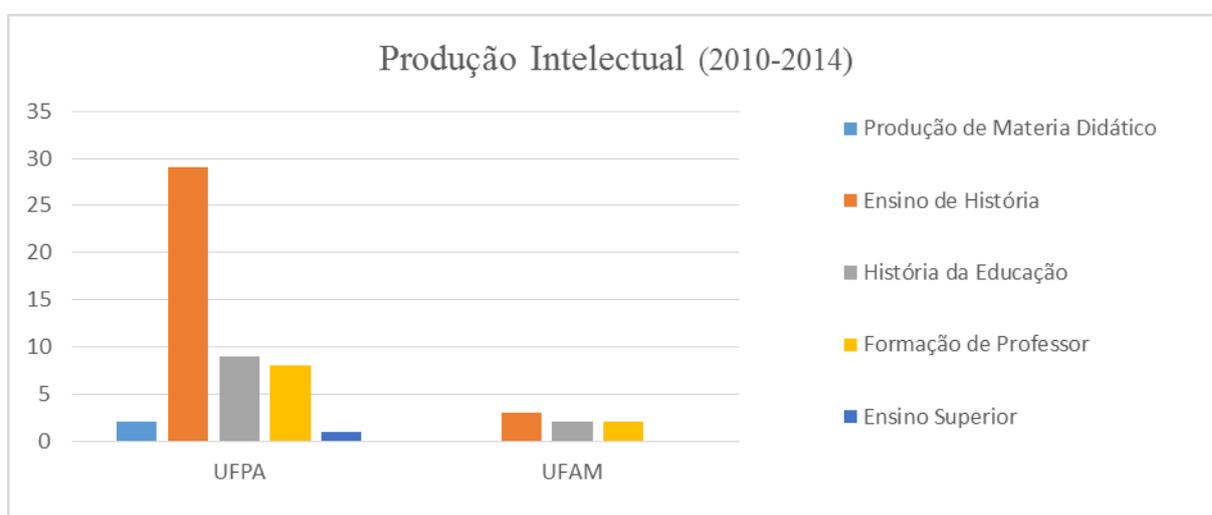
<sup>14</sup> Descritor: "Aborda os processos de trabalho e as experiências de populares e trabalhadores rurais e urbanos na Amazônia, com ênfase na compreensão de suas ações organizativas e políticas". Conforme Caderno de Indicadores do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Amazonas. Disponível em [http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/12001015/040/2012\\_040\\_12001015023P4\\_Lin\\_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/12001015/040/2012_040_12001015023P4_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao). Acessado em 27/09/2015.

<sup>15</sup> Descritor: "Articula relações de poder, política, estruturas do Estado e suas modalidades de organização. Explora aspectos ligados ao território, às fronteiras e às práticas institucionais do Estado, com foco na Amazônia e suas populações". Conforme Caderno de Indicadores do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Amazonas. Disponível em [http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/12001015/040/2012\\_040\\_12001015023P4\\_Lin\\_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/12001015/040/2012_040_12001015023P4_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao). Acessado em 27/09/2015.

<sup>16</sup> PLATAFORMA SUCUPIRA. Proposta do Programa. Inserção Social. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Consulta em 28/09/2015.

<sup>17</sup> Linha de Pesquisa, História e Natureza: "Investiga, analisa e propõe conexões entre a história social da Amazônia e as mudanças provocadas em ecossistemas ambientais, assim como nas representações sociais e políticas de sua natureza". Linha de Pesquisa Trabalho, cultura e etnicidade: "Investiga, analisa e propõe conexões entre a história social da Amazônia e as mudanças provocadas em ecossistemas ambientais, assim como nas representações sociais e políticas de sua natureza". Conforme Caderno de Indicadores do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, disponível em

Longe do que se pode supor, os programas discutem, ainda que em níveis diversos, as questões sobre História e Ensino. Elas constituem a produção de professores e alunos, conforme se vê no quadro a seguir. Nele, reunimos a produção docente disponibilizada na Plataforma Sucupira. Dividimo-la em cinco categorias: Produção de Material Didático; Ensino de História; História da Educação; Formação do Professor; e, finalmente, Ensino Superior. A primeira categoria, relativa à material didático, dá conta da produção de textos para consumo didático na Educação Básica. As demais agrupam a produção, bibliográfica ou técnica, voltada para a reflexão sobre cada uma das categorias formuladas. Então, vejamos.



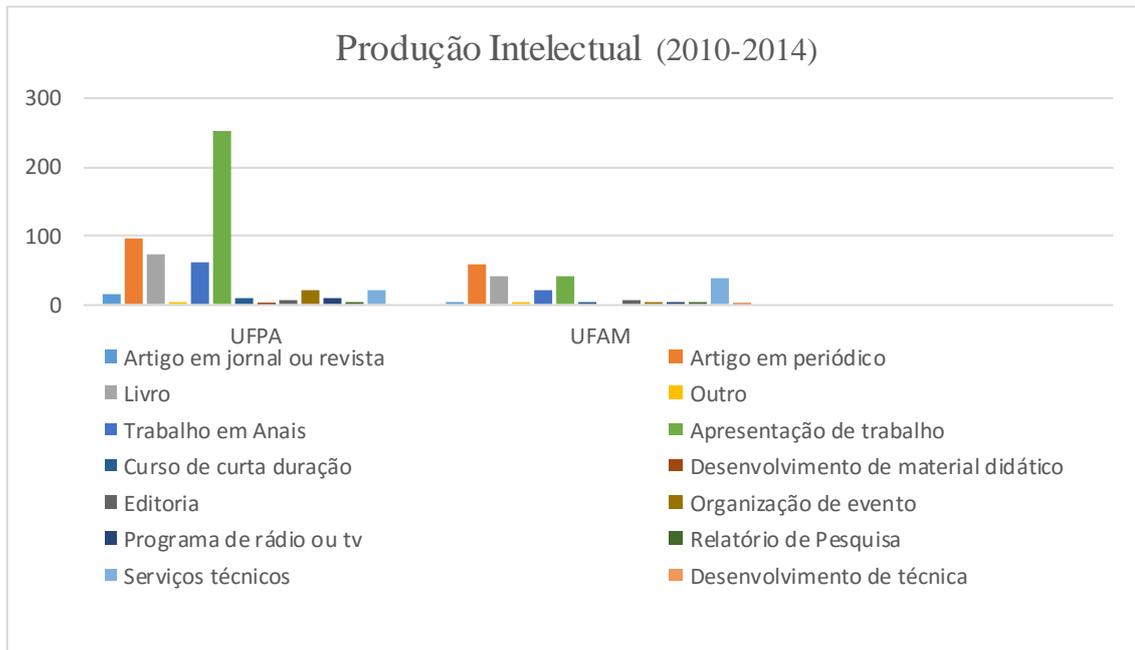
**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

As discussões sobre Ensino de História são, como se vê, comuns aos dois programas e são presentes em ambos por meio de suportes diversos, conforme as categorias definidas na Plataforma Sucupira: apresentação de trabalho, artigo publicado em periódico, trabalho publicado em anais de eventos e livro. A maior parte da produção se dá na forma de apresentação de trabalho. Das cinquenta e seis incidências encontradas, vinte e oito constituem apresentações de trabalho, ou seja, metade da produção relativa à discussão sobre o tema que nos ocupa. A

[http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/15001016/040/2012\\_040\\_15001016043P3\\_Lin\\_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao](http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/15001016/040/2012_040_15001016043P3_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao). Acessado em 28/09/2015.

plataforma agrega em outras duas rubricas a produção qualificada, são elas Artigo em Periódico e Livro – ambas reúnem artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros. Tal produção representa 31,03% do total de incidências de trabalhos voltados para a temática que nos interessa.

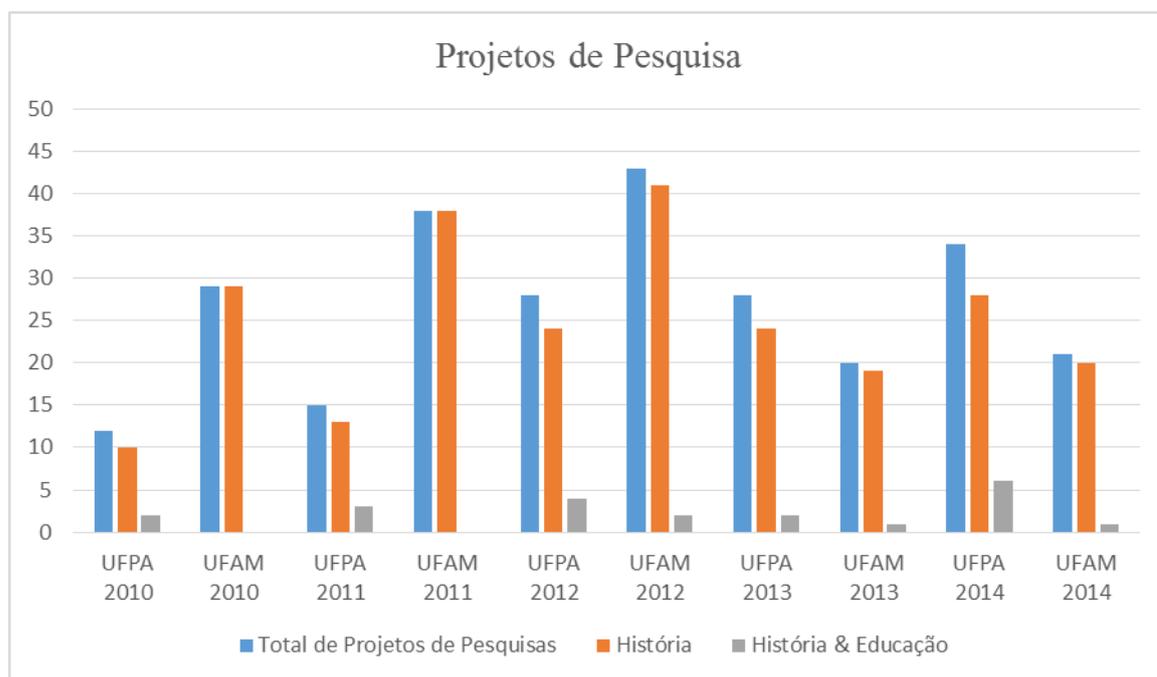
Vejamos, como se apresenta a produção total dos dois programas em relação à produção voltada para a discussão História e Educação.<sup>18</sup>



**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

Os dois programas apresentam produção qualificada, expressa em publicação de artigos em periódicos científicos, capítulos de livros e livros. Quando relacionamos as duas tabelas, temos que a produção relativa à discussão História & Educação representa 7,01% da produção total do programa. Ela é reduzida, é fato. Isto parece estar relacionado à proporção de pesquisas sobre o tema levadas a cabo pelos mesmos programas ao longo do período. Senão vejamos.

<sup>18</sup> Consideramos, aqui, os dados disponibilizados na Plataforma Sucupira, na categoria Produção Intelectual, disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/producaoIntelectual/listaProducaoIntelectual.jsf>. Acessado em 28/09/2015. Os dados para os anos 2010, 2011 e 2012 não foram consolidados na plataforma, de forma que registramos aqui apenas os dados relativos aos anos 2013 e 2104.



**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

O quadro apresenta a distribuição dos projetos de pesquisa por ano, no período estudado. Por meio dele, apresentamos uma distinção que nos parece estruturante no lugar ocupado pelas discussões que relacionam História & Educação e, conseqüentemente, situam a formação de professores de História da Educação Básica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A tabela dispõe ano a ano três dados: em primeiro lugar, o total de projetos de pesquisa registrado na Plataforma Sucupira; em seguida, o montante de pesquisas relativas ao saber histórico e ao saber que relaciona História e Educação. Não se trata de distinção fortuita, mas de sugestão de que o lugar ocupado pela discussão sobre as interfaces da História e da Educação determinam a formação oferecida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Poder-se-ia contestar a legitimidade do quadro. A crítica poderia argumentar que a distinção entre História e História & Educação não procede. A temática História & Educação compreenderia uma das preocupações dos programas, de modo que caso distinguíssemos todos os projetos de pesquisa e toda a produção por temática o quadro rarefeito não daria conta da pouca inserção da temática História & Educação, mas da amplitude das preocupações

dos programas, voltados para um número variado de sujeitos, temas, questões e problemas. Assim, se verificássemos, por exemplo, o volume de projetos e de produção relativa ao passado colonial, à História Indígena, à Ditadura Militar ou às questões de gênero, de economia, de política e de cultura, resultaria um quadro fracionado muito mais condizente com o espectro de preocupações dos dois programas.

A distinção que sugerimos, todavia, não dá conta de temas, mas da natureza do conhecimento que nos interessa. Em trabalho anterior, discutimos a distinção entre saber historiográfico e saber histórico escolar (COELHO; COELHO, 2014). Retomemos aquela reflexão. O saber histórico, entre nós, esteve demarcado, desde as formulações geminais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), pelo compromisso político com o fortalecimento do Estado e de um ideal de nacionalidade formulado a partir dos centros de poder (COELHO, 2013). À História caberia o fomento do patriotismo, por meio do ensino dos símbolos e dos institutos que desenhavam o Brasil e a sua cultura (HORTA, 1994). Aquele signo inicial que pretendeu conformar o saber histórico e nossa relação com o passado manteve-se firme, em que pese as críticas e redimensionamentos sofridos ao longo do tempo.

A relação necessária entre a História Ensinada e formação do cidadão pautou a trajetória da disciplina. A *vocação* da disciplina manteve-se a mesma, desde o século XIX. Alterou-se, isto sim, o conteúdo da cidadania. Assim, logo após a Proclamação da República, a narrativa histórica incorporou outros heróis, como Tiradentes, de forma a construir um novo panteão, distinto daquele cultuado ao longo do Império (CARVALHO, 1990). Da mesma forma, a lógica da segurança nacional, durante a Ditadura Militar, e os ideais democráticos, após o fim do período de exceção, pautaram outras concepções de cidadania e de História Ensinada (COELHO, 2009). O que se quer deixar claro é o fato de a História Ensinada vincular-se a fatores outros que, não somente, as questões epistemológicas, próprias da disciplina ou de dado campo da pesquisa. A Histórica Escolar está circunscrita a um conjunto amplo de condicionantes que informam o seu exercício, em sala de aula, envolvendo professores e alunos, de modo a conformá-la. Ensaíamos, a seguir, alguns desses fatores, com vistas à formulação de uma conceituação possível para a História Ensinada.

Em primeiro lugar, seus objetivos: participar, a partir de um dado campo do conhecimento (a História), dos processos de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica. Não se trata, como deixam claro diversos instrumentos reguladores, de formar historiadores. O saber histórico está a serviço da formação, note-se, por exemplo, o que encaminham os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um pequeno historiador e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1998, p. 40).

Como se vê, o que se pretende é fomentar no aluno o *pensar historicamente*, construindo um instrumental conceitual que permita a compreensão das ações sociais em perspectiva histórica. Decorre daí uma outra dimensão da História Ensinada: o desenvolvimento de uma postura de pensamento, a qual não se esgota no conhecimento dos fatos passados, mas no engendramento de um aprendizado sobre como percebê-los, o qual se volta para o agir no presente. O *pensar historicamente* ganha relevância, então, sobre o saber sobre o passado. Tal postura de pensamento é percebida, ainda, como fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades que, relacionadas, voltam-se para o que se convencionou chamar de uma formação para a cidadania: a preparação para a vida em uma sociedade democrática. Vejamos, então, os objetivos previstos para a disciplina, pelos mesmos parâmetros:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;

- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

A História Ensinada, então, está permeada por um conteúdo axiológico que, mesmo não lhe sendo exclusivo, participa de sua conformação desde a sua introdução na Escola. A disciplina tem, portanto, o compromisso de formar o cidadão comprometido com os valores da sociedade democrática, por meio do domínio de um instrumental próprio da disciplina. A compreensão de que a História é *feita* por todos, que a sociedade em que se vive é resultado de conflitos e disputas, que a relação que se mantém com o passado é, também, construída, são fatores que participam da formação do cidadão democrático.

A História Ensinada está direcionada, portanto, para o aluno. Não é o passado o seu foco nem seu objeto – seu foco é o aluno. É para ele que a disciplina se volta, de forma a contribuir para a sua formação (e seu desenvolvimento) cognitivo, social e político. Engendrar cognição e amadurecimento intelectual e social é, então, outra dimensão da História Ensinada. Nesse sentido, o professor/historiador aciona saberes que não são apenas historiográficos em sua prática profissional. As matrizes teóricas da disciplina, seus conceitos, métodos e a produção historiográfica são fundamentais para o exercício da docência em História, mas não são suficientes.

Na Escola, a História, como outras disciplinas, se concretiza por meio do acionamento de uma série de outros saberes. Teorias da aprendizagem, da didática, da psicologia da criança e do adolescente concorrem igualmente para a formulação de estratégias, encaminhamentos e para a definição de objetivos. São elas que, relacionadas a dada disciplina, constituem o saber escolar. Daí

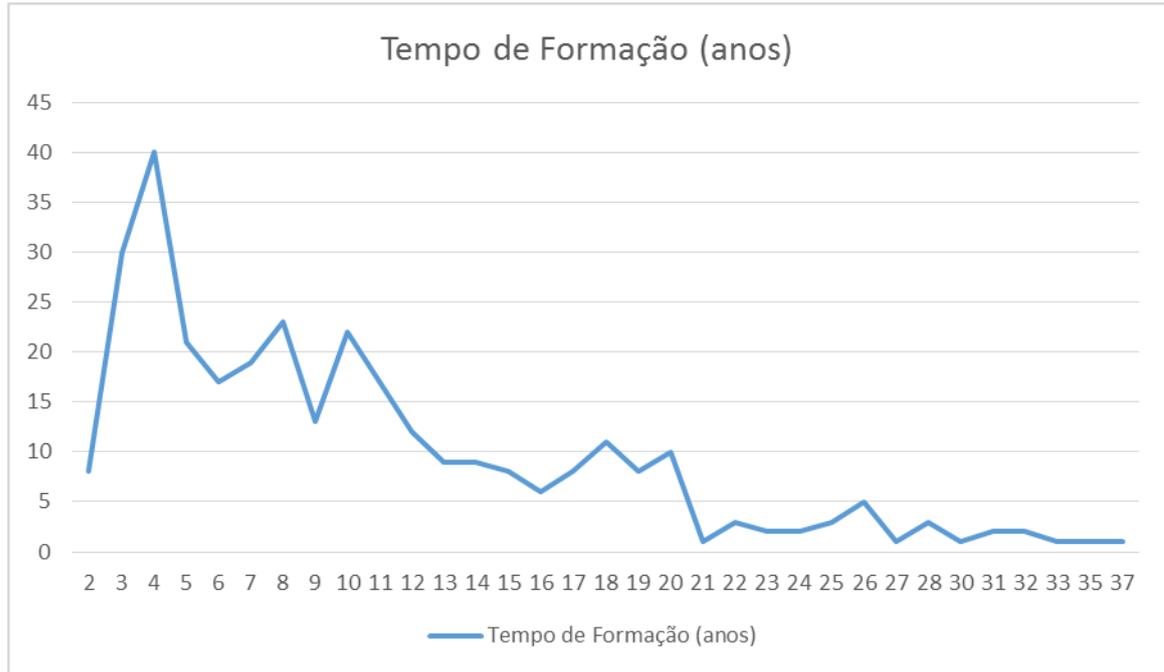
decorre o fato de a História Ensinada ter *íntima relação* com o saber historiográfico, mas não ser por ele limitada. Diferentemente dele, ela assume todo seu potencial e se concretiza em situações de aprendizagem, protagonizadas por professores, alunos e demais agentes escolares.

O saber histórico escolar é, portanto, distinto do saber historiográfico. Assim, a classificação que fizemos da produção dos programas, distinguindo saber histórico do saber sobre História & Educação e, em relação a este último, do saber histórico escolar, parece-nos pertinente. Acima de tudo, ela procede porque estamos a falar de História, não importa se nos atemos a um ou a outro. Ambos são de domínio do Historiador e demandam um controle sobre o instrumental próprio da disciplina e exigem formação específica, com a devida atenção aos aportes necessários à produção de História, na Escola ou fora dela.

### **3. A formação continuada em História e Educação e o Ensino de História**

Para este ensaio de interpretação, trabalhamos com os dados disponíveis em plataformas na rede mundial de computadores. Além dos dados disponíveis na Plataforma Sucupira, já abordados nas seções anteriores, buscamos dados nas páginas dos programas, naquela mesma rede mundial, no Banco de Teses da CAPES e no currículo de docentes e discentes dos programas na Plataforma *Lattes*. Por meio deles, buscamos traçar, inicialmente, um perfil do corpo discente, sua inserção na Educação Básica e o tipo de trabalho desenvolvido nos programas de pós-graduação em Educação e História. Trabalhamos com um extrato de trezentos e trinta e sete alunos, os quais defenderam dissertações ou teses entre os anos de 2010 e 2014. Iniciemos pelo perfil dos alunos.

Em primeiro lugar, o tempo de formação, conforme a tabela a seguir:

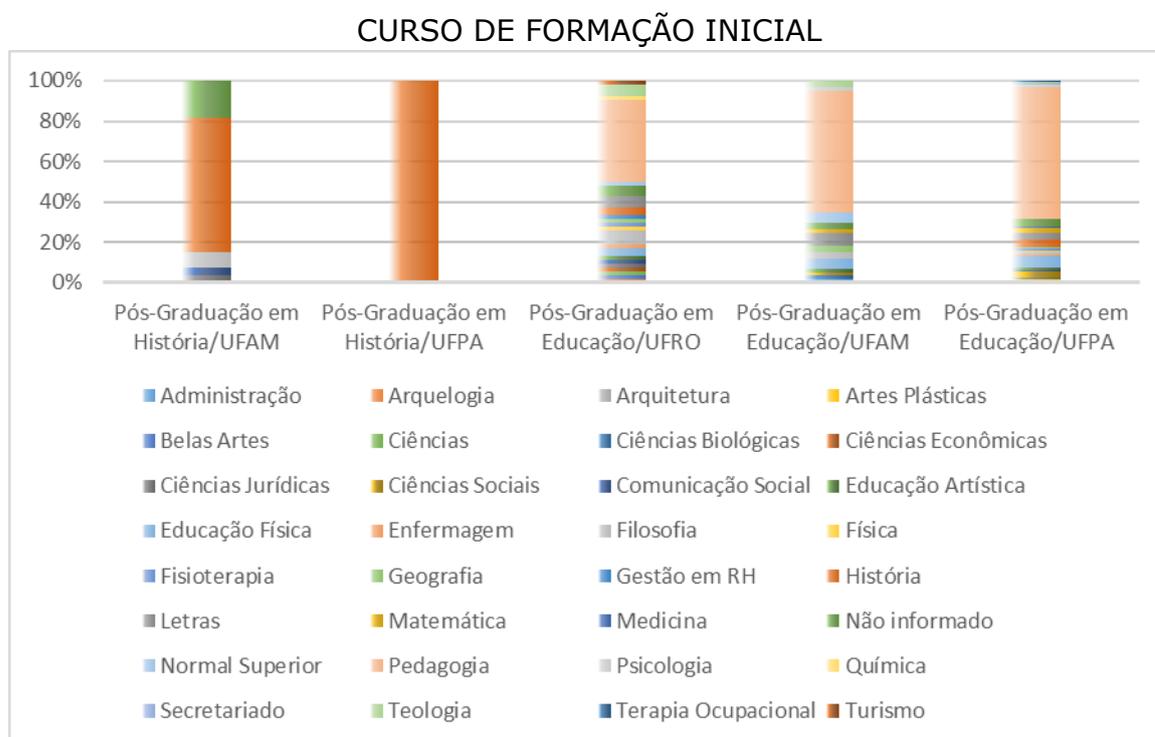


**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

Como se pode notar, grande parte dos alunos tem dez anos ou menos de formados. Este grupo compreende 57,27% do universo pesquisado. Estes dados sugerem que o mestrado, especialmente, é percebido como uma continuidade da formação inicial (principalmente se considerarmos que, do universo de 337 egressos, 99 [29,37%] concluiu a graduação em até cinco anos antes de ingressar em qualquer dos programas de pós-graduação considerados aqui).

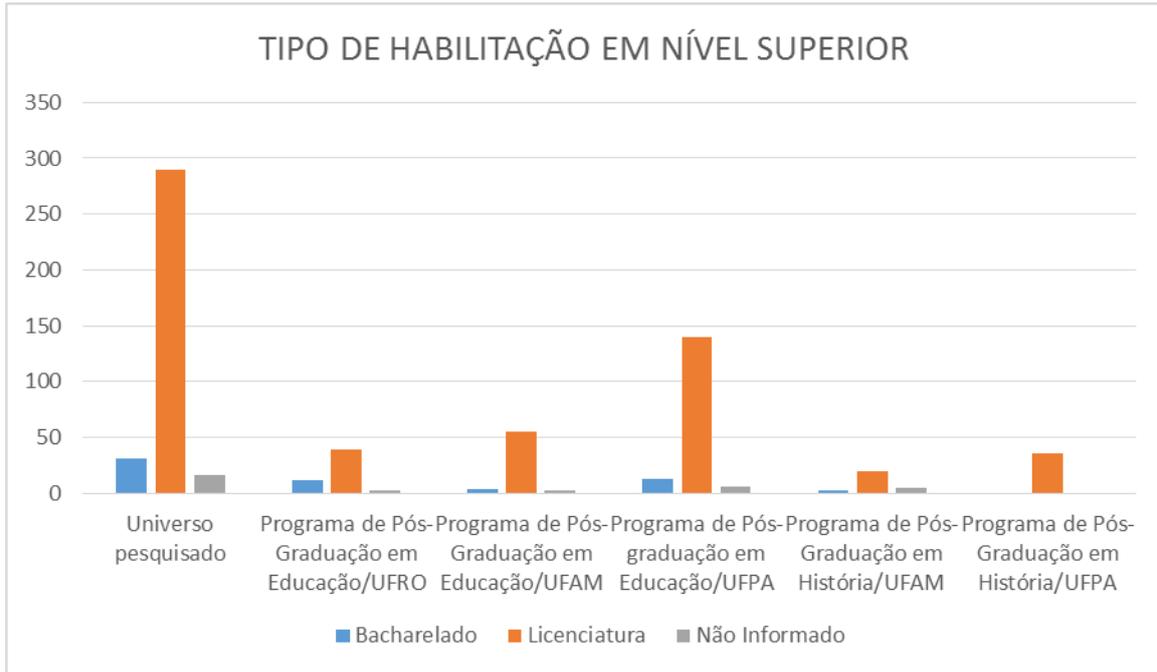
Em segundo lugar, as áreas de formação. Considerados em conjunto, os cursos integram alunos oriundos de áreas variadas, desde Administração à Teologia. Arrolamos, a seguir, as áreas de formação inicial do universo pesquisado; entre parênteses está o número de incidências: Administração (2), Arqueologia (1), Arquitetura (1), Artes Plásticas (1), Belas Artes (1), Ciências (1), Ciências Biológicas (2), Ciências Econômicas (1), Ciências Jurídicas (2), Ciências Sociais (6), Comunicação Social (3), Educação Artística (4), Educação Física (14), Enfermagem (2), Filosofia (10), Física (2), Fisioterapia (3), Geografia (4), Gestão em Recursos Humanos (1), História (62), Letras (12), Matemática (5), Medicina (1), Não informado (16), Normal Superior (4), Pedagogia (163), Psicologia (3), Química (1), Secretariado (1), Teologia (6), Terapia Ocupacional (1) e Turismo (1).

Vejamos os mesmos dados, considerando cada um dos programas individualmente.



**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

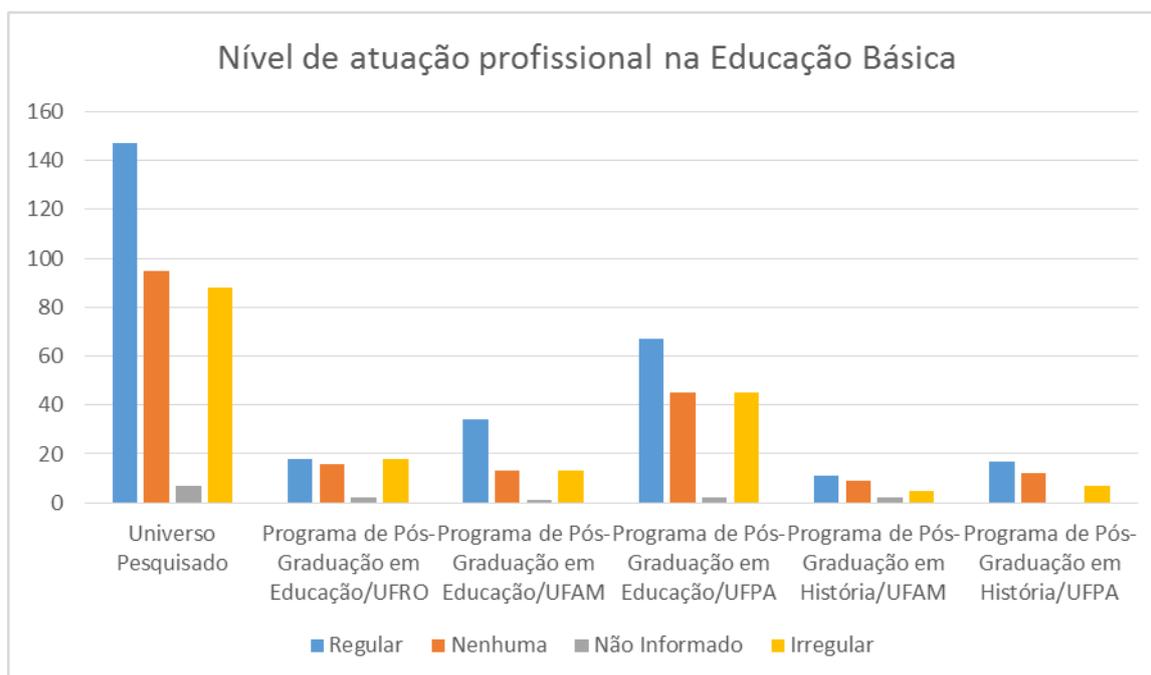
O quadro resultante dá conta de que o diálogo com outras disciplinas tende a ser maior nos programas de Educação – o que pode ser considerado uma decorrência do lugar da área na estrutura do Ensino Superior: área de interface com diversas outras áreas, em função da forma como se dá a formação docente em nosso país. Não obstante, percebe-se nítida diferença entre os cursos de pós-graduação em História oferecidos na região. Enquanto no Amazonas congregam-se alunos egressos das Ciências Jurídicas, Comunicação social e Filosofia, no Pará, todo o universo pesquisado é egresso da História. Vejamos, então, o perfil dos egressos, a partir de suas habilitações.



**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

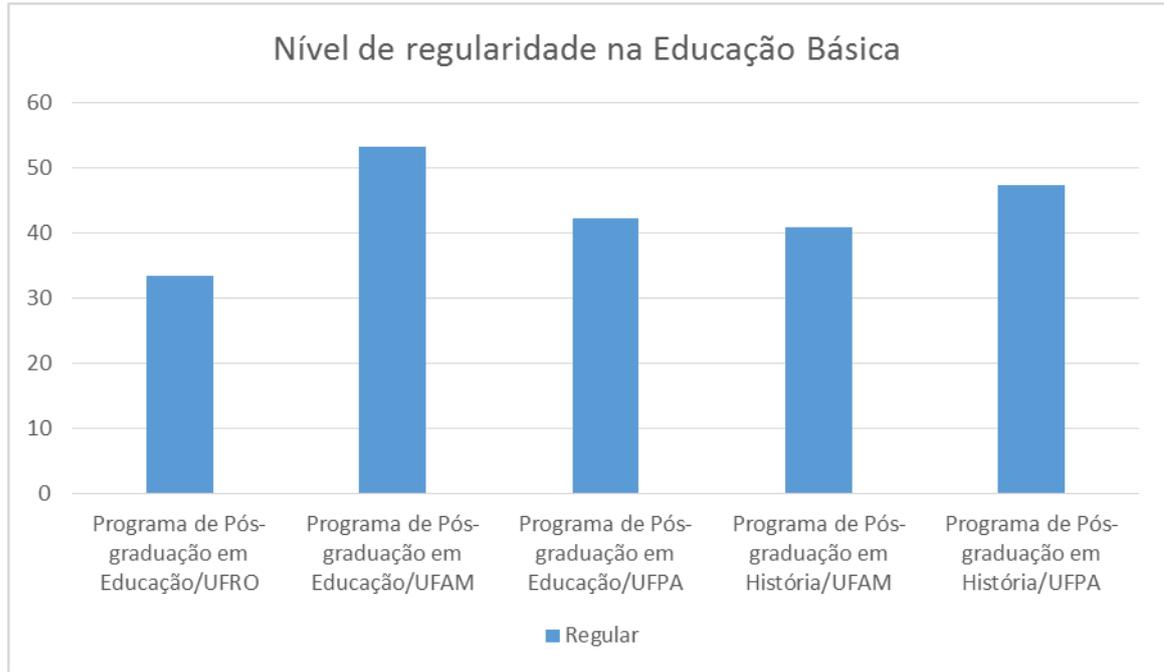
Como se pode notar, a maior parte dos egressos provém de cursos de Licenciatura. Há que se considerar, no entanto, que muitos deles possuem dupla habilitação, em função do fato de que até o ano de 2010, as instituições de ensino superior ofereciam cursos em que as formações de bacharel e licenciado correspondiam ao mesmo percurso curricular. Todavia, outra chave pode nos informar sobre a importância das licenciaturas para os programas aqui considerados. Vejamos a inserção do universo na Educação Básica.

Os dados disponibilizados na Plataforma *Lattes* nos permitiram classificar a experiência docente em duas variáveis Regular e Irregular. Em relação à primeira, consideramos a experiência contínua na Educação Básica, sem qualquer interrupção, até o momento da conclusão de sua formação no Programa. Nesta variável foram reunidos professores que ingressaram no magistério desde a graduação até a conclusão da pós-graduação, e docentes que se mantinham no magistério há alguns anos, quando concluíram sua formação naqueles programas. Já no que se refere à segunda, consideramos a experiência descontínua, desde a graduação até a conclusão da formação nos programas em referência. Nestes casos, pontuamos a experiência eventual, não sistemática, frequentemente associada a outras funções.



**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

Os dados indicam que grande parte do universo estudado esteve inserido na Educação Básica, regular ou irregularmente (69,73%). Se considerarmos cada programa individualmente, a proporção se mantém: no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRO, 66,66%; no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM, 73,43%; no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA, 70,44%; no Programa de Pós-Graduação em História/UFAM, 59,26%; no Programa de Pós-Graduação em História/UFPA, 66,66%. Significativo, porém, é o percentual de egressos que mantinham atuação regular na Educação Básica:



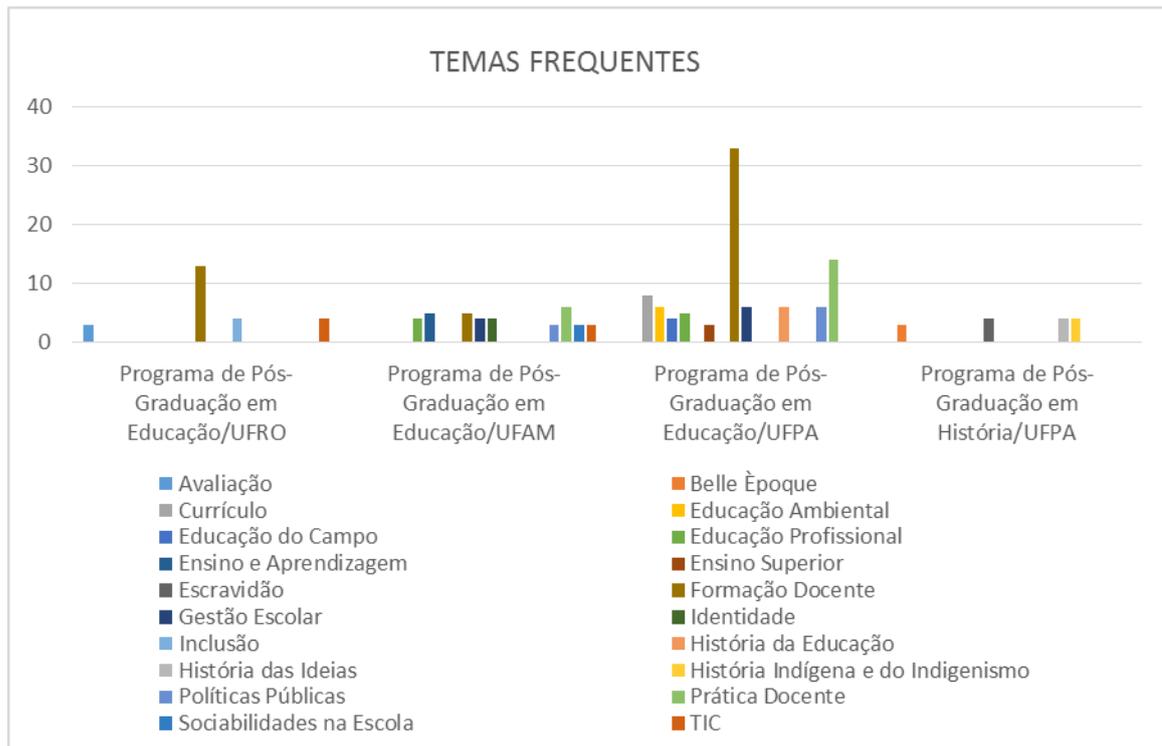
**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

Os dados apontam que os programas de pós-graduação em *stricto sensu* são vistos como alternativas de formação continuada por profissionais ingressados no magistério e que fazem dele sua carreira. Para uma parte significativa do universo pesquisado, é no magistério da Educação Básica que são exercidas as competências e habilidades adquiridas na formação concretizada nos programas de pós-graduação. Vejamos, então, a formação que realizam.

Consideramos, neste caso, as dissertações e teses defendidas, por meio da análise dos resumos e palavras chave, disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES. Nosso objetivo foi perceber, por meio dos instrumentos disponibilizados pelos próprios programas, posto que cancelados por eles, o tema e o objeto de discussão – aspectos que os resumos e as palavras chave devem consubstanciar. Iniciemos pelos temas. O universo de 337 trabalhos concluídos pode ser distribuído em três grupos: aqueles voltados para a *análise de questões educacionais* (76,85%), de *questões da História* (19,88%) e *problemas sociais* (3,27%). São os temas dos trabalhos, no entanto, os índices que melhor indicam a preocupação vivida em cada um dos programas.

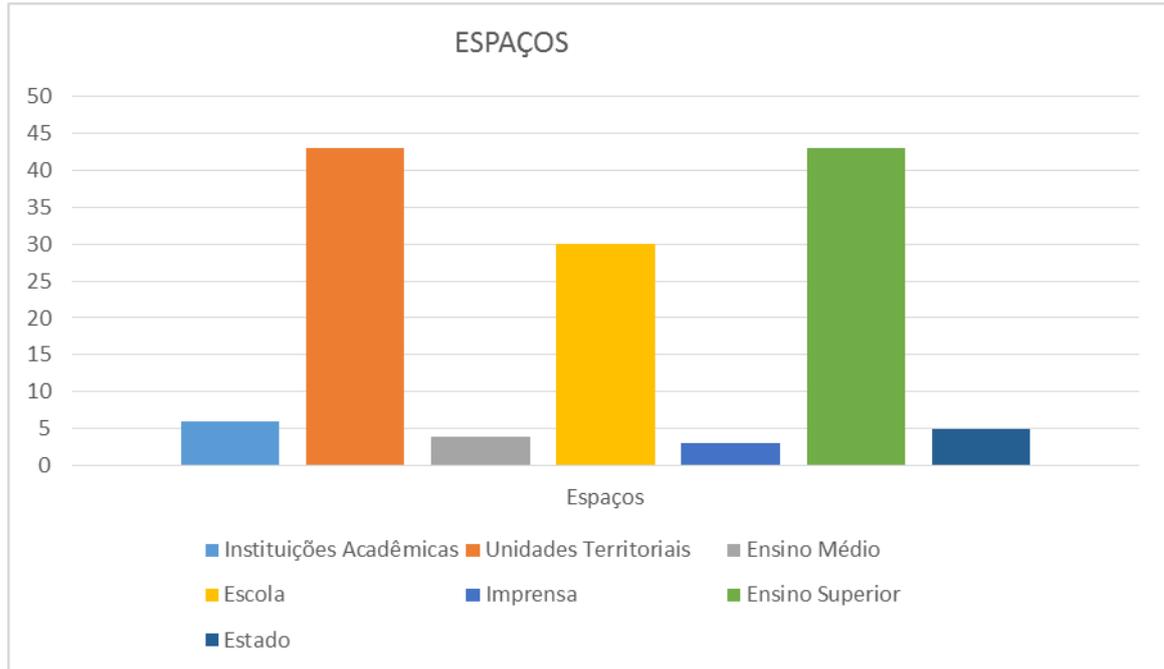
Distinguimos, para efeito de análise, as temáticas mais frequentemente analisadas, destacando sempre, dentre elas, a *História Ensinada*. Nosso objetivo

é indicar o lugar ocupado pela discussão sobre o saber efetivado em sala de aula em comparação com as demais discussões realizadas pelos programas. Vejamos então os temas mais frequentados. Consideramos a seguir apenas os temas que receberam mais de três incidências, o que levou a que não incluíssemos, neste momento da abordagem, o curso de mestrado da Universidade Federal da Amazônia, posto não termos encontrado coincidências.



**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

O conjunto de dados registrados na tabela acima se refere a 168 trabalhos de conclusão, correspondendo a 49,85% do universo pesquisado. Trata-se de conjunto significativo, o qual indica os temas usualmente visitados pelos programas. Evidentemente, tais temas não excluem o estabelecimento de interfaces e diálogos com outros temas abordados ao longo dos trabalhos de conclusão. De forma a pormenorizar as questões enfrentadas por estes trabalhos, verificamos quais são os espaços e os agentes focalizados pelas dissertações e teses. Vejamos o que esse recorte indica.



**Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Sucupira, out./2015.**

Consideramos aqui, mais uma vez, os registros com mais de três incidências. No que se refere aos Espaços, agrupamos os trabalhos a partir de sete categorias: Instituições acadêmicas – trabalhos voltados para a compreensão de instituições de produção do conhecimento ou de regulação da pesquisa; Unidades territoriais – trabalhos voltados para a compreensão em que a compreensão de um dado problema está relacionado à unidade territorial, como o município, o Estado, a província ou a capitania; Níveis de ensino – trabalhos voltados para a discussão acerca de dado nível de ensino; Escola – trabalhos que tinham na Escola o seu foco; Imprensa – trabalhos que voltavam-se para a compreensão do fato jornalístico, independentemente da mídia; Universidade – trabalhos que elegem a universidade como o foco da discussão; e, finalmente, Estado – trabalhos que tem nos órgãos de Estado o espaço da discussão que realizam.

Por meio do detalhamento dos dados da tabela, podemos nos encaminhar para a conclusão deste texto. Aparentemente, a Escola ocupa lugar de destaque nos trabalhos produzidos pelos programas, notadamente os de Educação, visto que a discussão sobre Educação, *stricto sensu*, não constitui o foco dos dois programas de História, ainda que permeie a sua atuação. Mas, a tabela não fala

por si, é necessário elucidá-la. As incidências relativas à Escola são redimensionadas se considerarmos que os objetos de estudo a ela relacionados tratam, fundamentalmente, da prática docente, sendo o trabalho do professor e seus dilemas o foco principal.

A Escola e as questões relacionadas ao Ensino, especialmente a reflexão sobre a natureza do saber escolar e sobre as possibilidades de sua conformação, diante dos problemas que a Escola enfrenta, hoje, não parecem constituir o horizonte dos programas. Isto fica claro quando constatamos que os trabalhos que tem a Escola como espaço de discussão não privilegiam os problemas de aprendizagem, as questões relativas ao fazer pedagógico e as especificidades que cada uma das disciplinas demandam apresentam para alunos e professores, especialmente.

Neste sentido, cabe considerar, por fim, o que estudam os formados em História, com experiência na Educação Básica, de modo a sopesar que formação buscam nos programas de pós-graduação. Encontramos sessenta e uma incidências de egressos de cursos de licenciatura em História. Destes, quarenta e dois possuem experiência na Educação Básica, sendo vinte e oito com inserção regular, atuando em redes de ensino estadual, municipal ou privada.

Os trabalhos que concretizaram dão conta passado brasileiro e amazônico. A experiência colonial e trajetória da região durante o Império ganham destaque. Temáticas relacionadas à História & Educação não são privilegiadas. Muito ao contrário. Apenas três trabalhos, dentre as sessenta e uma dissertações e teses, abordam o tema, por meio da consideração da Formação Docente e das Tecnologias de Informação e Comunicação. O saber histórico, ocupado com a compreensão de processos sociais, os quais envolvem o acionamento de uma série de instrumentos do ofício, é o foco principal, quase exclusivo de egressos da área de História, nos cinco programas considerados neste ensaio. O saber histórico escolar – suas injunções e desdobramentos, os instrumentos de ofício que demanda e as questões que coloca diante da Escola contemporânea – não são abordados.

## A espera de conclusão

Nossa intenção neste artigo foi apresentar um quadro da formação continuada de professores de história, em programas de pós-graduação *stricto sensu* da Região Norte. Conforme apontamos no início, a formação continuada buscada e concretizada pelos professores de História é de natureza historiográfica. Os dados sugerem que os professores se encaminham para os cursos de pós-graduação para aprofundar o controle sobre os instrumentos do ofício do historiador, tal como François Furet os qualifica em obra sobejamente conhecida (FURET, s/d).

As demandas da Escola, da sala de aula e dos alunos parecem estar sendo enfrentadas em outros espaços que não os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme sugerem os dados considerados neste ensaio. De toda forma, uma consideração merece ser feita, retomando a provocadora pergunta de Keila Grinberg: "historiadores para quê?"

A partir da consideração do caso norte americano, a historiadora questiona o modelo de formação de historiadores no Brasil. Segundo ela, trata-se de modelo que privilegia o diálogo entre pares, estabelecendo poucas e limitadas interfaces com a sociedade envolvente. Significativo, neste sentido, seria o lugar da História Ensinada na reflexão universitária e, especialmente nos programas de pós-graduação. Sua conclusão?

Perdem os programas de pós-graduação, viciados em produzir apenas o que é bem pontuado na avaliação da Capes; perdem os alunos universitários, que têm uma formação voltada para um trabalho que dificilmente exercerão e que deixam de ser qualificados em competências que fatalmente deverão desenvolver (GRINBERG, 2015).

Nós concordamos. Os processos de formação continuada devem ter relação direta com a prática profissional, possibilitando a reflexão sobre o exercício profissional e viabilizando a formulação de estratégias que garantam a melhoria das condições de oferta da Educação, em todos os níveis. A Educação Básica agradece.

## Referências

BACKES, V. M. S.; NIETSCHE, E. A.; CAMPONOGARA, S. M.; FRAGA, R. da S.; CEREZER, R. de C. A Educação continuada dos alunos egressos: compromisso da universidade? *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 55, n. 2, p. 200-204, mar./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 30 de setembro de 1999 (Artigo 1º, Inciso III).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002 (Artigo 14º, § 2º).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 26 de junho de 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1º de julho de 2015 (Caput da resolução; Artigo 1º, § 3º; Artigo 3º, Caput e Incisos IX, X); Artigo 4º, parágrafo único; Capítulo IV "Da formação continuada dos profissionais do magistério").

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996 (Artigo 43º, inciso II).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996 (Artigo 43º, inciso II).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996 (Artigo 43º, inciso II) (artigo 67º, Caput e Inciso II).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 40.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 43.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 50-73.

COELHO, M. C. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 263-280.

COELHO, M. C. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, M. (Org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013, p. 65-82.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 358-379, jul./dez. 2014.

CURTY, R. G. (Org.). *Produção intelectual no ambiente acadêmico*. Londrina: UEL/CIN, 2010.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p.826-849, set./dez. 2011.

FURET, F. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, [s.d].

GAMBOA, S. S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação temática digital*, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 79-93, 2003.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 662-681 maio/ago. 2013.

GRINBERG, K. Historiadores para quê? *Ciência Hoje*, disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-para-que>. Acessado em 13/09/2015.

HORTA, J. S. *O Hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2005, p. 20.

RIVAS, N. P. P.; KAWASAKI, C. S.; SICCA, N. A. L.; PINTO, J. M. de R. Formação Continuada de profissionais da Educação: a busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 135-157, fev./ago. 1997.

ROSA, M. I. de F. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes e a Formação Docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-826, set./dez. 2011.

SICCA, N. A. L. Formação Continuada de Professores de Química: um programa voltado para a construção do conhecimento escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 158-176, fev./ago. 1997.

SILVA, A. C. da; SANTOS, S. M. dos. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 269-252, abr./jun. 2013.

*Recebido em 19 de novembro de 2014*  
*Aprovado em 18 de dezembro de 2015*