

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM OLHAR HISTÓRICO E REFLEXIVO**

Nathiely Katrine Costa Brito¹

Resumo: Esta pesquisa aborda a formação de professores em História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na análise histórica e reflexiva desse processo. O estudo investiga como a formação dos professores dessas disciplinas influencia o ensino, considerando seu contexto histórico e a evolução das políticas educacionais. Não tem como intenção propor soluções, mas sim fornecer uma análise crítica e histórica. O referencial teórico-metodológico inclui estudos sobre formação de professores e o pensamento de Demerval Saviani. A metodologia envolve revisão bibliográfica e análise documental. Espera-se contribuir para uma compreensão mais profunda da formação de professores em História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação de professores. História e Geografia. Políticas educacionais. Evolução da formação docente. Reformas educacionais.

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Santo Amaro – Unisa, matriculado na disciplina de Trabalho de Conclusão, sob a orientação do Prof. Me. Ieda Maria da Silva Pinto Barbosa. E-mail: agoncalves@edu.unisa.br. Data de entrega: 24 nov. 2023.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um olhar histórico e reflexivo da formação de professores em história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na relevância desse tópico no contexto educacional atual. O desafio crescente de oferecer uma educação de qualidade em história e geografia para os alunos dos anos iniciais torna essencial investigar como a formação dos professores influencia diretamente a eficácia do ensino dessas disciplinas.

Um dos problemas comuns do processo de formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental é a falta de ênfase adequada nas disciplinas de história e geografia. Este problema afeta significativamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A lacuna na preparação dos professores nessas matérias pode resultar em um prejuízo claro para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, minando sua compreensão e apreciação das questões históricas e geográficas que são fundamentais para sua formação.

O propósito deste estudo é realizar um levantamento histórico e promover uma reflexão sobre a formação de professores em história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscamos compreender como a formação dos professores de anos iniciais impacta o ensino dessas áreas, analisando o contexto histórico da formação dos educadores e sua influência na preparação para o ensino de História e Geografia.

Nesse contexto, não temos a intenção de indicar alternativas ou propor soluções, mas sim de fornecer uma análise crítica e histórica. O nosso objetivo é contribuir para uma compreensão mais aprofundada da evolução da formação de professores nessas áreas ao longo do tempo. Ao explorar o passado e refletir sobre o presente, almeja-se contribuir para uma apreciação mais abrangente das complexidades envolvidas na preparação de educadores de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Importante destacar que o conteúdo apresentado neste artigo tem o potencial de beneficiar diversos segmentos da sociedade, fornecendo um panorama histórico e uma base para reflexão crítica. Ao examinar a formação de professores de anos iniciais para o ensino de história e geografia, este estudo busca enriquecer o conhecimento disponível e incentivar debates e pesquisas adicionais na comunidade acadêmica sobre o tema. Espera-se, igualmente, que inspire outros estudantes e pesquisadores a aprofundar suas investigações nessa área fundamental da educação.

Para fins desta análise, os conceitos relacionados à formação de professores em história e geografia foram fundamentados nos estudos sobre o tema. Além disso, apoiamos nossos estudos de Demerval Saviani, que desempenham um papel significativo na compreensão da formação de professores. Paralelamente, destacamos as resoluções-chave que moldaram o cenário da formação docente, como a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de 2006, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 de 2015 e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 de 2019. Este panorama histórico sobre as legislações que influenciaram o processo de formação de professores em história e geografia no Brasil revelam a complexidade desse campo e destacam a importância

de compreender a evolução das políticas educacionais em relação à preparação dos educadores.

É importante destacar que as informações aqui disponibilizadas foram obtidas por meio uma revisão da literatura científica disponível sobre o tema da formação de professores em história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como uma análise de documentos oficiais, como diretrizes curriculares e legislações educacionais, que influenciaram a formação de professores nessas áreas ao longo do tempo. Essa abordagem permitiu obter uma base sólida de conhecimento, compreender as principais abordagens e discussões acadêmicas relacionadas ao assunto e identificar mudanças e tendências na formação docente. Todo esse conjunto de informações contribuídas para a construção do conhecimento apresentado neste artigo, enriquecendo nossa compreensão sobre os desafios e oportunidades relacionadas à formação de professores em história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

2. EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil é uma área marcada por uma história complexa de transformações e influências que moldaram profundamente as diretrizes educacionais ao longo dos anos. Desde os primórdios da educação formal no país, a preparação de educadores desempenhou um papel crítico na estruturação do sistema educacional brasileiro. No entanto, essa história também revela desafios e descontinuidades notáveis. As mudanças na formação de professores frequentemente estariam vinculadas a leis e reformas educacionais.

Um exemplo notável é a “Lei de 15 de outubro de 1827”, que atribuiu a obrigatoriedade do ensino primário e foi um marco na criação das primeiras escolas de formação de professores no país. Mas, à medida que o tempo avançava, as reformas buscavam se adaptar às necessidades em constante evolução da sociedade e do sistema educacional.

O desenvolvimento da formação de professores foi frequentemente influenciado por diferentes perspectivas pedagógicas, refletindo a busca constante por uma formação que prepara os professores para enfrentar os desafios da sala de aula e oferecer uma educação de qualidade às gerações futuras.

Neste contexto histórico, as diretrizes e práticas de formação de professores foram marcadas por avanços recentes, mas também por desafios persistentes. À medida que as reformas ocorrem, é fundamental refletir criticamente sobre como essas mudanças impactam a preparação dos educadores e, conseqüentemente, o sistema educacional como um todo.

Ao longo dos anos, a formação de professores no Brasil tem enfrentado o desafio de equilibrar a teoria com a prática, a legislação com as necessidades reais da sala de aula e as perspectivas pedagógicas em constante evolução. Esta análise é fundamental para compreender como as políticas educacionais moldaram e continuam a moldar a formação de professores em história e geografia, e como essas mudanças impactam diretamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. É evidente que a formação de

professores no Brasil é um campo em constante evolução, refletindo a busca contínua por uma educação de qualidade em meio a desafios e transformações constantes.

2.1 A Lei De 1827: Um Marco Na Formação De Professores

A formação de professores no Brasil surge explicitamente após a independência, quando se considerou a estruturação do ensino para o público em geral. De acordo com Saviani (2009, p. 143), “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Nesse contexto, a “Lei de 15 de outubro de 1827” desempenhou um papel crucial ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino primário e marcar o início das primeiras escolas de formação de professores no país.

As Escolas Normais, específicas para a preparação de professores para as escolas primárias, reconheciam a importância de uma formação específica. Segundo Saviani (2009, p. 144), “visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais reconheciam uma formação específica”. Entretanto, é relevante ressaltar que, naquela época, o foco principal estava no domínio dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, com pouca ênfase no ensino didático-pedagógico. Como apresentado por Saviani (2009, p. 144), “portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes ensinavam caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”.

Esta abordagem reflete o contexto da formação de professores no Brasil na época da Lei de 1827, que, apesar de representar um marco na criação das primeiras escolas de formação de professores, ainda não enfatizava plenamente a preparação pedagógica.

2.2 Uma Reforma Francisco Campos de 1930

A "Reforma Francisco Campos" de 1931 representou um ponto de viragem significativo na história da formação de professores, com consequências marcantes nas disciplinas de História e Geografia. Esta reforma teve como objetivo modernizar o ensino secundário (hoje corresponde à segunda metade do ensino fundamental (a partir do sexto ano) e ao ensino médio) no Brasil, introduzindo uma série de medidas previstas para a produção de estudantes mais alinhadas com as necessidades de uma sociedade disciplinada e capitalista emergente na década de 1930.

A Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

Em relação às disciplinas de História e Geografia, a reforma pode ter levado a uma maior ênfase na transmissão de conteúdo, em detrimento do desenvolvimento de habilidades de ensino e métodos pedagógicos inovadores. Isso pode ter impactado a qualidade do ensino nessas disciplinas, uma vez que os professores podem ter sido menos preparados para envolver os alunos de maneira eficaz e inspiradora. Além disso, a ênfase na disciplina e na estruturação do currículo pode ter limitado a

capacidade dos professores de explorar abordagens interdisciplinares e contextualizadas em suas aulas de História e Geografia e isso pode ter resultado em um ensino mais tradicional e menos envolvente.

2.3 A Reforma Universitária de 1968: Impacto na Formação de Professores

A Reforma Universitária de 1968, embora tenha raízes históricas em eventos anteriores, como a Reforma Francisco Campos, desencadeou transformações significativas na formação de professores, especialmente nas disciplinas de história e geografia. Ela representou um ponto de viragem ao incorporar os institutos de educação ao ensino universitário e ao reorganizar os cursos de formação.

No contexto da formação de professores de História e Geografia, a Reforma Universitária de 1968 promoveu uma maior integração entre a teoria e a prática. Os cursos passados enfocaram uma compreensão mais profunda das disciplinas, o que foi essencial para os futuros docentes. Isso permitiu que os professores em formação adquirissem uma visão mais abrangente e crítica das matérias que iriam ensinar.

Uma mudança notável foi a divisão dos cursos em três anos para conteúdos específicos e um ano dedicado à formação didática. Essa abordagem buscou equilibrar uma base disciplinar sólida com a preparação pedagógica, envolvendo a formação de professores mais específicos em história e geografia. O objetivo era que os docentes não apenas dominassem o conhecimento, mas também soubessem como transmitir uma forma eficaz aos alunos.

No entanto, essa transição também trouxe desafios. A dualidade entre os aspectos culturais e pedagógicos na formação docente muitas vezes gerou esforço. A necessidade de encontrar um equilíbrio entre o conhecimento disciplinar e as estratégias de ensino contínuo é um tema importante nas discussões sobre a formação de professores em história e geografia.

A inserção dos docentes nessa mobilização traduzia as aspirações de cientistas e de jovens pesquisadores que haviam recebido uma formação no exterior e desejavam fazer da universidade um locus de produção de conhecimento científico. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) constituiu um fórum importante de suas reivindicações. Por sua vez, o movimento estudantil realizou seminários sobre a reforma universitária, nos quais criticava seu caráter elitista, denunciando igualmente a existência do regime de cátedra vitalícia, indicava a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores e lutava por currículos atualizados e pela ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados (MARTINS, 2009 p, 18).

Podemos então, entender que a Reforma Universitária de 1968, ocorrida em meio à ditadura militar no Brasil, levantou questões críticas sobre sua natureza elitista e a falta de participação democrática na formulação das políticas educacionais. Grupos estudantis e científicos, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), protestaram contra a manutenção do sistema de cátedra vitalícia, exigiram a realização de concursos públicos para a seleção de professores e reivindicaram currículos mais atualizados e uma maior voz estudantil nos órgãos colegiados. Estas

preocupações refletiram a necessidade de reformas mais abrangentes e democráticas no sistema educacional do país. (MARTINS, 2009)

Em resumo, a Reforma Universitária de 1968 desempenhou um papel crucial na formação de professores de história e geografia, intensificando a integração entre a teoria e a prática. No entanto, essa transformação não ocorreu sem desafios, especialmente no que diz respeito à busca de um equilíbrio adequado entre o conhecimento das disciplinas e a competência pedagógica. Essas mudanças históricas moldaram a preparação de professores de história e geografia e tiveram um impacto duradouro na educação brasileira.

Nesse período da história da educação brasileira, especificamente nos anos 50 e início dos anos 60, em que havia uma crescente necessidade de mudanças e uma busca por uma compreensão mais profunda da realidade brasileira. Durante esse período, grupos de estudo começaram a se dedicar à leitura e discussão de obras de autores clássicos de áreas como história, sociologia e economia, com o objetivo de compreender como a sociedade funcionava e como a história se desenrolava. No entanto, essa abordagem não estava de acordo com os interesses do governo da época, o que refletia nas salas de aula, uma preferência por estudantes que memorizassem fatos históricos, datas e eventos, sem adotar uma postura crítica ou reflexiva. (PINSKY apud SCHNEIDER; LEON 2022).

2.4 Décadas de 70 e 80 no Brasil

Durante esse período, o Brasil testemunhou esforços significativos para promover reformas educacionais. Um marco importante foi a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1971. Essa legislação teve como objetivo modernizar o sistema educacional e adaptá-lo às necessidades de uma sociedade em desenvolvimento. A LDB de 1971 estabeleceu as bases para a estruturação do sistema educacional brasileiro, definindo as diretrizes para a educação em todos os níveis.

A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 111)

A LDB de 1971 foi implementada durante o regime militar no Brasil, o que resultou em uma abordagem mais centralizada e autoritária em relação à educação. Isso limitou a autonomia das escolas e dos professores, afetando negativamente a flexibilidade e a criatividade no processo educacional. A ênfase na padronização e na organização, embora tenha seus benefícios, também levou a uma falta de flexibilidade curricular. Isso dificultou a adaptação dos currículos e das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de diferentes contextos e realidades.

A Educação Básica, no Brasil foi reformulada pela Lei 5.692/71, que extinguiu as escolas normais. A formação, por conseguinte, passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério. Com a mudança, tal formação perdeu sua especificidade, uma vez que tinha que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor. Isso gerou um currículo disperso, tornando a parte da formação específica muito reduzida. Acredita-se que, dessa forma, ocorreu uma descaracterização dessa Habilitação no que se refere à formação para a docência. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 102)

A Educação Básica no Brasil sofreu uma reestruturação por meio da Lei 5.692/71, que resultou na eliminação das escolas normais. Conseqüentemente, a preparação passou a ocorrer por meio de uma qualificação no nível do ensino secundário, chamada Magistério. Com essa alteração, essa formação perdeu sua singularidade, uma vez que teve que simultaneamente adaptar seu currículo para o ensino médio e fornecer a formação de professores. Isso resultou em um currículo fragmentado, com a parte de formação especificamente significativamente reduzida. Acredita-se que essa transformação tenha levado a uma perda de identidade nessa qualificação em relação à preparação para a carreira docente e suscita reflexões críticas sobre seus impactos e desdobramentos.

É inegável que essa unificação pode ter contribuído para a falta de preparo de muitos professores para lidar com as complexidades da sala de aula e para promover práticas pedagógicas eficazes. Além disso, a descaracterização da habilitação em Magistério no que diz respeito à formação para a docência levanta questões sobre a qualidade do ensino e a capacidade dos professores de promoverem o desenvolvimento educacional dos alunos. Afinal, a formação docente é um fator crítico na garantia de uma educação de qualidade.

Na década de 1980, emergiu um movimento de reestruturação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, colocando ênfase na docência como elemento central da identidade profissional de todos os envolvidos na área educacional. Esse período também foi influenciado pelas ideias da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire, enquanto as marcas do regime militar ainda eram sentidas. Esse período representou uma mudança significativa ao romper com a predominância do pensamento tecnicista que dominava o campo educacional. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011)

Sob essa perspectiva, diversos educadores desenvolveram conceitos avançados sobre a formação de professores, destacando a natureza sócio-histórica desse processo formativo, a importância de uma formação ampla para compreender plenamente a realidade contemporânea e a necessidade de desenvolver uma consciência crítica para capacitar os profissionais a atuar de forma transformadora. Essa abordagem emancipadora da educação e da formação docente ajudou a superar as divisões entre especialistas e professores, pedagogia e licenciatura, bem como entre conhecimentos especializados e generalistas, contribuindo para a construção de uma nova concepção de profissional da educação, enfatizando as particularidades e especificidades da atividade docente e do trabalho pedagógico.

Durante as décadas de 1970 e 1980 no Brasil, as mudanças na formação de professores tiveram um impacto significativo na preparação dos educadores de História e Geografia. A unificação da formação docente com o ensino de segundo grau, como resultado da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, promoveu uma formação mais abrangente para os futuros professores dessas disciplinas. Isso significava que, além da preparação específica para o ensino de História e Geografia, os professores eram expostos a uma variedade mais ampla de conteúdos.

No entanto, essa unificação também trouxe desafios. A necessidade de equilibrar a formação específica para a docência com os conteúdos do ensino médio resultou em um currículo que, em muitos casos, se tornou disperso e com uma formação específica consideravelmente reduzida. Isso poderia afetar a preparação dos professores para o ensino dessas disciplinas de forma eficaz.

Além disso, durante esse período, houve uma mudança de ênfase na formação docente. Influenciada pelas ideias da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire, surgiu uma abordagem mais crítica e sócio-histórica na formação de professores. Isso incentivou os futuros professores de História e Geografia a desenvolverem uma compreensão mais profunda dessas disciplinas, promovendo uma reflexão crítica sobre os eventos históricos e questões geográficas.

No entanto, a formação mais ampla também criou desafios na prática pedagógica. Os professores poderiam enfrentar dificuldades em equilibrar a profundidade dos conteúdos de História e Geografia com a necessidade de ensinar uma variedade de tópicos, conforme exigido pelo currículo mais amplo.

Em resumo, as mudanças na formação de professores durante as décadas de 1970 e 1980 tiveram um impacto variado na formação de professores de História e Geografia. Embora tenham proporcionado uma formação mais ampla e uma abordagem mais crítica, também trouxeram desafios relacionados à especificidade da formação e à prática pedagógica. O impacto específico pode variar dependendo da instituição de ensino e do currículo adotado em cada caso.

2.5 A LDB de 1996: Ênfase na Formação Pedagógica

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 marcou uma transformação fundamental no cenário educacional brasileiro, ao conferir uma ênfase significativa à formação pedagógica dos professores. A década de 1990 foi um período de transição política e econômica, com o país saindo de um regime militar para uma democracia em construção e enfrentando desafios econômicos, como a estabilização da moeda e a busca por políticas de desenvolvimento sustentável.

Antes da LDB de 1996, o cenário educacional brasileiro era caracterizado por uma série de desafios, incluindo a falta de padronização e a fragmentação do sistema educacional. As práticas pedagógicas variavam amplamente, e a qualidade da educação dependia da região e das condições socioeconômicas dos estudantes. O sistema de formação de professores era marcado por cursos de licenciatura muitas

vezes desvinculados da realidade das salas de aula, resultando em uma lacuna entre teoria e prática.

A expectativa inicial de que a redemocratização do Brasil e a nova LDB resolveriam os problemas da formação docente encontrou obstáculos significativos. A introdução dos Institutos de nível Superior de segunda categoria como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas levantou preocupações quanto à qualidade da formação, uma vez que promovia cursos mais curtos e econômicos. Isso gerou uma formação mais aligeirada e menos abrangente para os futuros professores.

No entanto, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente foram promulgadas, marcando um momento de adaptações nos currículos de formação docente. Isso permitiu que as universidades organizassem seus cursos de formação de professores, desde que fossem Licenciaturas Plenas. Essa mudança abriu caminho para uma formação mais completa e alinhada com as necessidades educacionais do país.

Os Institutos Superiores de Educação (ISEs) representaram uma inovação importante, ao institucionalizar a Escola Normal Superior e oferecer uma base comum na formação de professores para diferentes níveis de ensino e especialidades. No entanto, posteriormente, a autorização de cursos de formação de professores isolados em Escolas Normais Superiores levou à perda da organicidade na formação docente, prejudicando as articulações previstas nas Diretrizes Nacionais.

Essa fase da história da formação de professores no Brasil demonstra a importância de se equilibrar a flexibilidade curricular com a qualidade da formação. Embora tenham ocorrido avanços significativos, também foram observados desvios que afetaram a integração e a qualidade dos cursos de formação docente. Portanto, é fundamental manter um olhar crítico e vigilante sobre as políticas educacionais, garantindo que a formação de professores atenda às necessidades de uma educação de qualidade no país.

Na época da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e nas décadas seguintes, as disciplinas de História e Geografia passaram por algumas mudanças e desafios em sua abordagem na formação docente e no ensino em geral. Essas disciplinas, assim como outras áreas do currículo escolar, foram influenciadas pelas novas diretrizes educacionais estabelecidas pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 promoveu a ênfase na interdisciplinaridade e a integração das disciplinas, como História e Geografia, na formação de professores ao estabelecer diretrizes para a construção de currículos mais flexíveis e contextualizados. Ela permitiu que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de professores, redesenhassem seus programas e currículos para incorporar a ideia de interdisciplinaridade e contextualização das disciplinas.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a formação docente no Brasil experimentou transformações significativas. O período

pós-LDB trouxe consigo uma série de propostas e desafios no campo da educação. Contudo, é importante notar que, durante um período de transição, persistiram as influências do sistema educacional anterior.

Foi somente a partir de 2002 que ocorreram as primeiras adaptações nos currículos de formação docente com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). Posteriormente, diretrizes curriculares específicas para cada curso de licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011)

Um marco importante da LDB de 1996 foi a exigência de nível superior para os professores da educação básica, conforme estabelecido nos artigos 62 e 63 da lei. Isso impulsionou a criação de cursos de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, estabelecendo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental o nível superior.

Nesse contexto, as universidades receberam a prerrogativa de organizar cursos de formação de professores de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem licenciaturas plenas, com a flexibilidade de incorporar ou não a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Os ISEs representaram uma nova abordagem na formação docente, possibilitando a integração e uma base comum na formação de professores para diversos níveis de ensino e especialidades.

À época, grande parte dos professores do Ensino Fundamental no Brasil possuía formação de Ensino Médio, seja por meio do curso de Magistério ou como professores leigos. As disposições transitórias da LDB estabeleceram um prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas, incluindo a superação da fragmentação dos currículos de formação, o que se tornou uma exigência legal.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP n. 1/99, que estabeleceu uma nova estrutura formativa em conformidade com a LDB, enfatizando a flexibilidade de organização e denominação dos cursos. A resolução também enfocou a qualidade do corpo docente dos ISEs, com exigências de qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e experiência comprovada na educação básica. Além disso, incentivou a participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas em 2002, priorizaram o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Também enfatizaram a importância da prática desde o início do curso, a ação-reflexão-ação como estratégia didática e a integração de diferentes âmbitos de conhecimento na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

Apesar dessas orientações, muitos currículos de licenciaturas ainda apresentam fragmentação, com disciplinas isoladas e pouca integração pedagógica. A articulação entre cursos formadores e as escolas de educação básica para promover a prática e a experiência com a vida escolar ainda carece de maior desenvolvimento.

Portanto, a formação docente pós-LDB trouxe avanços importantes, mas também enfrentou desafios na busca por uma formação mais integrada e qualificada para os professores da educação básica no Brasil.

3 AS RESOLUÇÕES EDUCACIONAIS E AS MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

3.1 Resolução de 2006

A Resolução Educacional de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, surgiu em um contexto histórico e educacional específico, influenciado por uma série de fatores que moldaram a educação no Brasil naquela época.

O ano de 2006 marcou um período de importantes mudanças no cenário educacional brasileiro. O país estava em um processo de transição política e econômica, com a consolidação da democracia e a busca por maior inclusão social. Nesse contexto, a educação emergiu como um campo-chave para promover o desenvolvimento e a equidade.

A Resolução de 2006 refletiu essa conjuntura, buscando melhorar a qualidade da formação de professores como um meio de elevar o padrão educacional no país. O momento também coincidiu com debates globais sobre a qualidade da educação e a importância dos professores em sua promoção.

Esse documento teve como principal objetivo estabelecer diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em todo o país. Ela buscou definir as competências e habilidades essenciais que os professores precisam desenvolver ao longo de sua formação acadêmica. Isso incluiu aspectos como uma sólida formação básica, a integração entre teoria e prática pedagógica e a compreensão dos sistemas educacionais e das práticas nas escolas.

Além disso, a resolução ressaltou a importância da formação em didática e metodologias de ensino, incentivando abordagens que promovessem a participação ativa dos alunos, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Também enfatizou a necessidade de estágios supervisionados, que proporcionaram aos futuros professores experiências práticas significativas e a oportunidade de desenvolver suas competências em ambientes reais de aprendizagem.

No entanto, vale ressaltar que, apesar dos avanços, a implementação eficaz da Resolução de 2006 enfrentou desafios significativos. A adaptação das instituições de ensino superior às novas diretrizes demandou esforços consideráveis, incluindo a reformulação de programas acadêmicos. Além disso, o cenário educacional continuou a evoluir, requerendo uma revisão constante das diretrizes para manter sua relevância.

Outro ponto crítico foi a necessidade de abordar questões como a valorização dos professores e as condições de trabalho nas escolas, aspectos que impactam diretamente na qualidade da educação. Essas questões não foram completamente

abordadas pela resolução, indicando a necessidade de um enfoque mais amplo na promoção de uma educação verdadeiramente transformadora. Esta resolução foi relevante para promover uma educação de qualidade, mas também destacou a necessidade de considerar uma gama mais ampla de questões para alcançar uma educação transformadora e equitativa.

3.2 Resolução de 2015

O ano de 2015 representou um marco na educação brasileira. Nesse período, o país estava se esforçando para superar desafios educacionais, com a necessidade de promover a melhoria da qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação básica. A contextualização histórica envolveu debates amplos sobre a reestruturação do sistema educacional e a busca por padrões mais elevados de qualidade no ensino.

A Resolução de destaque nesse contexto foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão preliminar foi apresentada em 2015. A BNCC representa um esforço significativo para estabelecer diretrizes unificadas para o currículo da Educação Básica no Brasil. Ela busca definir quais competências e habilidades os estudantes brasileiros devem adquirir em cada etapa da educação básica, incluindo o Ensino Fundamental e Médio. A BNCC tem como objetivo principal garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou origem social.

No que diz respeito às disciplinas de História e Geografia, a BNCC estabeleceu parâmetros específicos para essas áreas do conhecimento. Ela definiu competências gerais e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar nessas disciplinas. A BNCC também destacou a importância de abordar temas como diversidade cultural, desenvolvimento sustentável e consciência histórica, a fim de preparar os estudantes para compreenderem criticamente o mundo ao seu redor.

A BNCC teve um impacto significativo na formação de professores de História e Geografia. As instituições de ensino superior tiveram que revisar seus currículos de licenciatura para garantir que estivessem alinhados com as diretrizes estabelecidas na BNCC. Isso exigiu a adaptação dos programas de formação de professores para abordar as competências e habilidades previstas na BNCC e preparar adequadamente os futuros educadores para atuarem nas escolas.

Além disso, a BNCC influenciou a estrutura curricular das licenciaturas em História e Geografia, incentivando uma abordagem mais integrada e interdisciplinar no ensino dessas disciplinas. Os professores em formação foram desafiados a desenvolver práticas pedagógicas que promovessem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os estudantes.

A BNCC também teve um impacto na abordagem pedagógica e nos objetivos educacionais das disciplinas de História e Geografia. Ela destacou a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, em vez de apenas transmitir conteúdos. Isso levou a uma mudança na forma como essas disciplinas são ensinadas, com um foco maior na construção do conhecimento

pelos estudantes e na relação com o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Em conclusão, a BNCC de 2015 desempenhou um papel fundamental na educação brasileira, incluindo as disciplinas de História e Geografia. Ela promoveu mudanças significativas na formação de professores, na estrutura curricular das licenciaturas e na abordagem pedagógica das disciplinas. Embora tenha enfrentado desafios na implementação, a BNCC representa um esforço importante para elevar a qualidade da educação no Brasil e preparar os estudantes para um mundo em constante transformação.

3.3 Resolução de 2019

O ano de 2019 foi um momento crucial para a educação brasileira, marcado por debates intensos e transformações significativas no cenário educacional. Nesse período, o país enfrentava desafios relacionados à qualidade do ensino, à valorização dos professores e à busca por uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas.

A Resolução Educacional de 2019, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, representou um marco importante na busca por aprimorar a formação de docentes no Brasil. Essa resolução teve como objetivo principal estabelecer orientações específicas para a formação inicial de professores que atuariam na Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Resolução de 2019 complementou as diretrizes anteriores, como a BNCC de 2015, ao fornecer orientações específicas para a formação de professores. Ela representou um avanço significativo ao enfatizar a importância da prática pedagógica, do estágio supervisionado e da articulação entre teoria e prática na formação docente. Além disso, introduziu a ideia de que os professores devem ser preparados para atender às necessidades de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade, considerando os diferentes contextos e realidades do país.

A Resolução de 2019 demonstrou um alinhamento com a BNCC de 2015, já que ambas buscavam promover uma educação mais contextualizada e orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades pelos estudantes. Além disso, essa resolução também se conectou a outras políticas educacionais vigentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE), ao priorizar a valorização dos professores e a melhoria da qualidade do ensino.

Em síntese, a Resolução Educacional de 2019 representou um avanço importante na formação de professores de História e Geografia, fornecendo orientações claras e alinhadas com as demandas da educação contemporânea. Ela complementou e aprimorou diretrizes anteriores, promovendo uma formação mais sólida e consciente dos futuros docentes, enquanto se alinhava com as políticas educacionais em vigor, como a BNCC e o PNE, visando à melhoria da qualidade da educação no Brasil.

3.4 Integração das Resoluções

A análise das resoluções educacionais de 2006, 2015 e 2019 revela um quadro complexo de mudanças e continuidades na formação de professores de História e Geografia ao longo desses anos. Embora cada resolução tenha suas características específicas, é possível identificar tendências e desafios que permeiam esse período de transformações na educação brasileira.

3.4.1 Comparação das Três Resoluções

As três resoluções compartilham um objetivo fundamental: melhorar a formação de professores da Educação Básica no Brasil. No entanto, apresentam abordagens distintas para alcançar esse objetivo.

A Resolução de 2006 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com foco na definição das competências e habilidades essenciais dos docentes. Ela enfatizou a integração entre teoria e prática pedagógica, a formação em didática e a importância dos estágios supervisionados.

Por sua vez, a BNCC de 2015 concentrou-se na definição das competências e habilidades dos estudantes em História e Geografia e demais áreas, o que influenciou diretamente a formação de professores. Ela enfatizou a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A Resolução de 2019 complementou as diretrizes anteriores, priorizando a prática pedagógica, o estágio supervisionado e a formação inclusiva dos futuros professores. Ela alinhou-se com a BNCC ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes.

3.4.2 Identificação de Tendências e Mudanças na Formação de Professores

Ao longo desses anos, a formação de professores de História e Geografia passou por transformações significativas. Houve uma progressiva valorização da prática pedagógica, da reflexão crítica e da contextualização dos conteúdos. A interdisciplinaridade e a formação para a diversidade tornaram-se mais presentes na formação docente.

A ênfase nas competências e habilidades dos estudantes, de acordo com as diretrizes da BNCC, impactou a formação de professores, exigindo uma abordagem pedagógica mais centrada no aluno e na construção do conhecimento. Isso levou a mudanças nas estruturas curriculares das licenciaturas em História e Geografia, que buscaram se adaptar às novas demandas.

3.4.3 Avaliação Crítica do Progresso e Desafios

Embora as resoluções tenham representado avanços na formação de professores, enfrentaram desafios significativos em sua implementação. A adaptação das instituições de ensino superior às novas diretrizes demandou esforços

consideráveis, e a formação continuada de professores foi um aspecto muitas vezes subvalorizado.

Questões como a valorização dos professores, suas condições de trabalho e a realidade das escolas também não foram completamente abordadas pelas resoluções. A necessidade de um enfoque mais amplo na promoção de uma educação verdadeiramente transformadora, que vá além das diretrizes curriculares, ficou evidente.

3.4.4 Considerações sobre a Integração das Resoluções

As três resoluções representam momentos distintos na evolução da formação de professores de História e Geografia. A Resolução de 2006 estabeleceu as bases, a BNCC de 2015 orientou as competências dos estudantes, e a Resolução de 2019 complementou e aprofundou as diretrizes anteriores.

Juntas, essas resoluções promovem uma formação de professores mais eficaz e alinhada com as demandas da educação contemporânea. No entanto, é fundamental que a implementação dessas diretrizes seja acompanhada de perto, levando em consideração os desafios reais enfrentados pelos docentes e as necessidades das escolas e dos estudantes. A integração efetiva das resoluções requer um compromisso contínuo com a qualidade da educação e a valorização dos professores como agentes de transformação na sociedade.

4. DIVERSIDADE DE SABERES: VALORIZANDO A SINGULARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo da história, a formação de professores evoluiu consideravelmente, abraçando novas metodologias, teorias educacionais e tecnologias. No entanto, é vital lembrar que, apesar dessa evolução, cada indivíduo que se prepara para se tornar professor carrega consigo uma bagagem única. Como Tardif (2014) observa, os saberes profissionais dos professores são plurais, compostos e heterogêneos. No exercício de seu trabalho, manifestam-se conhecimentos e expressões do saber-fazer e do saber-ser provenientes de fontes diversas, de naturezas distintas. Essa heterogeneidade contribui para a riqueza e complexidade do papel do professor. Não há uma escola única que se forme da mesma maneira, nem uma jornada profissional idêntica à de seus colegas. É crucial considerar e valorizar essa singularidade, pois ela molda não apenas a maneira como o professor absorve seu conhecimento, mas também como o transmite aos seus alunos. A formação de professores deve, portanto, abraçar não apenas o conhecimento pedagógico, mas também considerar e nutrir a individualidade e a diversidade de experiências de cada futuro educador.

Essa diversidade de saberes e experiências entre os professores não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também influencia diretamente a forma como o conhecimento é transmitido e integrado pelos alunos. Cada professor, em sua singularidade, traz consigo não só técnicas e teorias aprendidas, mas uma mistura única de vivências pessoais, culturais e profissionais que se refletem em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação de professores deve ir além do aspecto técnico e teórico, buscando também desenvolver habilidades que lhe permitam compreender e integrar as diferentes perspectivas e experiências apresentadas na sala de aula. Essa abordagem mais ampla e inclusiva não apenas valoriza a individualidade de cada professor, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e significativo para os alunos.

Portanto, ao considerar a evolução da formação de professores, é essencial manter um olhar atento para o indivíduo que se torna professor, registrando a diversidade de saberes, experiências e trajetórias que cada um carrega consigo. Essa valorização da singularidade de cada educador é fundamental para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, capazes de atender à complexidade e diversidade das necessidades educacionais da sociedade contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico da formação de professores no Brasil revela uma complexa trajetória de mudanças e desafios que moldaram profundamente as diretrizes educacionais do país. Desde os primórdios da educação formal, a preparação de educadores desempenhou um papel crítico na estruturação do sistema educacional brasileiro. Contudo, ao longo dos anos, essa formação enfrentou uma série de transformações e descontinuidades notáveis.

A "Lei de 15 de outubro de 1827" foi um marco na criação das primeiras escolas de formação de professores, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, naquela época, a ênfase estava no domínio dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, com pouca atenção à preparação pedagógica. Com o tempo, as reformas educacionais buscaram se adaptar às mudanças sociais e educacionais, levando a diferentes abordagens na formação de professores.

A "Reforma Francisco Campos" de 1931 trouxe a homogeneização do ensino secundário, mas também pode ter levado a uma maior ênfase na transmissão de conteúdo em detrimento do desenvolvimento de habilidades pedagógicas inovadoras. A Reforma Universitária de 1968, por sua vez, promoveu uma integração mais profunda entre teoria e prática na formação de professores, mas também trouxe desafios na busca por equilibrar o conhecimento disciplinar com a competência pedagógica.

A década de 1970 viu a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, que unificou a formação de professores com o ensino de segundo grau. Isso proporcionou uma formação mais abrangente, mas também diluiu a preparação específica para a docência. Além disso, a LDB foi implementada durante o regime militar, o que resultou em uma abordagem mais centralizada e autoritária em relação à educação.

A década de 1980 trouxe uma mudança na ênfase da formação docente, influenciada pelas ideias de Paulo Freire e pela Pedagogia Progressista Libertadora.

Essa abordagem promoveu uma visão crítica e sócio-histórica da formação de professores, incentivando uma compreensão mais profunda das disciplinas e uma reflexão crítica sobre eventos históricos e questões geográficas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 marcou um marco significativo na educação brasileira, com uma ênfase notável na formação pedagógica dos professores. No entanto, ao longo das décadas seguintes, várias resoluções educacionais, como a de 2006, 2015 e 2019, moldaram e refinaram as diretrizes para a formação de professores de História e Geografia.

Cada uma dessas resoluções tinha seus próprios objetivos e abordagens específicas, mas todas compartilhavam o objetivo fundamental de melhorar a qualidade da formação de professores da Educação Básica no Brasil. As diretrizes de 2006 buscaram definir as competências e habilidades essenciais dos docentes, enquanto a BNCC de 2015 concentrou-se nas competências dos estudantes em História e Geografia. Por fim, a resolução de 2019 complementou as diretrizes anteriores, priorizando a prática pedagógica, o estágio supervisionado e a formação inclusiva dos futuros professores.

Essas resoluções contribuíram para transformar a formação de professores, promovendo uma maior valorização da prática pedagógica, da reflexão crítica e da contextualização dos conteúdos. A interdisciplinaridade e a formação para a diversidade tornaram-se elementos essenciais na formação docente. No entanto, é importante ressaltar que a implementação eficaz dessas diretrizes enfrentou desafios consideráveis, incluindo a necessidade de adaptação das instituições de ensino superior e a demanda por uma formação continuada de professores.

Além disso, questões fundamentais, como a valorização dos professores, suas condições de trabalho e a realidade das escolas, não foram totalmente abordadas pelas resoluções, indicando a necessidade de uma abordagem mais abrangente na promoção de uma educação verdadeiramente transformadora. A integração das resoluções representa um passo importante na evolução da formação de professores de História e Geografia. Elas estabelecem uma base sólida para uma formação mais eficaz e alinhada com as demandas da educação contemporânea.

Além disso, a formação de professores não deve se limitar apenas ao aspecto técnico e teórico, mas deve abranger habilidades que permitam compreender e integrar as diversas perspectivas na sala de aula. Essa abordagem mais ampla e inclusiva é fundamental para promover práticas pedagógicas mais eficazes e para atender às necessidades educacionais variadas da sociedade contemporânea. Portanto, ao considerar a evolução da formação de professores é importante incorporar a reflexão sobre a singularidade de cada educador, valorizando não apenas as mudanças estruturais, mas também a diversidade de saberes e experiências que cada um traz consigo.

Em conclusão, a formação de professores no Brasil é um campo em constante evolução, refletindo a busca contínua por uma educação de qualidade em meio a desafios e transformações constantes. As mudanças ao longo dos anos trouxeram avanços importantes, mas também desafios persistentes, como o equilíbrio entre a teoria e a prática, a legislação e as necessidades reais da sala de aula, e a

necessidade de desenvolver uma formação que prepare os educadores de forma abrangente e crítica. Portanto, é fundamental refletir criticamente sobre como essas mudanças impactam a preparação dos educadores e, conseqüentemente, o sistema educacional como um todo, à medida que buscamos uma educação de qualidade para as gerações futuras. O compromisso contínuo com a qualidade da educação e a valorização dos professores como agentes de transformação na sociedade deve permanecer como uma prioridade fundamental para o sistema educacional brasileiro.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 1, de 15 de maio de 2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Resolução No 2, de 1 de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC, Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC, Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). MEC, Brasília, 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 8 out. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun./2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária De 1968 E A Abertura Para O Ensino Superior Privado No Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/>. Acesso em: 8 out. 2023.

MONTEIRO, Maria Iolanda. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1337-1397, set./2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320179170_A_formacao_docente_e_o_ensino_de_Historia_e_Geografia_no_contexto_dos_anos_iniciais_do_ensino_fundamental. Acesso em: 15 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Edição Digital. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, mai./2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SCHNEIDER, S. W. C.; LEON, A. D. A história do ensino de História no Brasil. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 7, p. 1–16, 2022. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2022.v7.n.8990. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8990>. Acesso em: 3 nov. 2023.

VIEIRA, Angélica Catarino; TONIOSSO, José Pedro. O ensino da história nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções dos professores sobre a prática em sala de aula. **Cadernos de Educação**, Bebedouro, SP, v. 5, n. 1, p. 22-42, abr./2018. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/12042018173428.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.