

O HISTORIADOR-DOCENTE ENTRE AS PRÁTICAS E OS SABERES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Júlia Silveira Matos¹

Adriana Kivanski de Senna²

RESUMO: No processo de formação profissional do historiador, a docência é o seu espaço (não único, mas, mais expressivo atualmente) de atuação no campo do trabalho. no presente texto, analisaremos o papel das políticas educacionais de formação continuada de professores de História na profissionalização do historiador.

Palavras-chave: políticas educacionais – formação de professores – ensino de História

ABSTRACT: *In the process of training of the historian, his teaching is the space (not one, but, more important these days) of operation in the field of work. In this text examine the role of educational policies for continuous training of teachers of history in the professionalization of the historian.*

1 Doutora em História, professora na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, julsilmatos@gmail.com

2 Doutora em História, professora na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, adrianasenna@vetorial.net

Key-words: *educational policies - teacher training - teaching history*

À guisa de introdução

Os debates sobre a profissionalização do historiador estão em voga nesse momento no qual tramita no Senado e na Câmara dos Deputados um projeto de lei que regulamenta a profissão de Historiador no Brasil. Nesse ínterim, no presente texto, analisaremos o papel da política de formação continuada de professores de História na profissionalização do historiador, considerando que a docência é o seu espaço privilegiado de atuação no campo de trabalho.

No processo de formação profissional do historiador, a docência é o seu espaço (não único, mas, mais expressivo atualmente) de atuação no campo do trabalho. Sobre a inserção no campo de trabalho, discorreu René Remond, “... a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros, são os historiadores que não sejam professores (1987:312). Esse panorama da sociedade francesa não se difere da realidade brasileira, pois, de acordo com Selva Guimarães Fonseca, “o campo de trabalho para os historiadores é o ensino, a profissão é o magistério (...)” (2003:86). As Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em História, expresso no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, aponta que as IES através de formação continuada deve oferecer aos profissionais da História “condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc” (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>, acesso 31/05/2011, as 12:22). Entre as

áreas de atuações dos profissionais com formação em História pode-se observar que o magistério em todos os níveis é o primeiro a ser apontado. Fonseca 2003), critica esse parecer, pois, para ela, nele está contido o silenciamento sobre a formação do historiador enquanto professor e estabelece um antagonismo entre a formação para a pesquisa e para a docência, como se ambas pudessem ser separadas. O professor somente terá habilidades para atuar no campo da magistério em todos os níveis, como estabelece o parecer, se em sua formação os conhecimentos em pesquisa e docência forem trabalhados em sua relação dialética.

A docência e a história quando propostas enquanto saberes imbricados promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente, o qual não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas, é o pesquisador que de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade. O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica. Dessa forma, em concordância com Fonseca, o que se busca é “a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico. Logo, o objetivo é a compreensão da totalidade do ato de conhecer” (2003:76). Essa totalidade do conhecimento é o próprio efeito da análise, da constituição de habilidades para a crítica do presente em relação ao passado. É um olhar que alcança a associação entre os conteúdos e os saberes práticos da vida cotidiana, que consegue

transformar saberes históricos em conhecimentos aplicáveis para as relações com o trabalho e a sociedade.

Nessa direção, entende-se que o saber histórico é a matéria prima do historiador-docente para a constituição de uma educação para a diversidade, seja ela, religiosa, econômica, de gênero ou étnica, pois, de acordo com Marc Ferro, “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida” (1983:11). Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizadora e engajada com as realidades do presente, depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. (...) A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2010:19). Nessa citação, os autores chamam a atenção de que o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, não é a disciplina de História que contribui para a formação do sujeito pensante, mas o professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes Históricos de forma que estes instrumentalizem seus alunos na arte de pensar.

Ainda segundo Ferro (1983), é preciso se levar em conta que o conhecimento do passado não é apreendido de forma uníssona por todos, para cada sujeito ele promoverá múltiplas significações e se transformará no mesmo ritmo das mudanças vivenciadas pela sociedade. Nesse sentido, conforme discorreu George Snyders (1995), o professor é o responsável pelo fornecimento de uma espécie de matéria prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades

para o raciocínio, da crítica e da reflexão e mais importante que isso, o docente ensina ao educando que existe a possibilidade concreta de se raciocinar. Ainda nessa linha, afirmou Jean Vogler que, a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social. No entanto, essa capacidade de influência e contribuição para a formação das memórias coletivas da disciplina de História não ficou no passado. Para o autor, “a escola e, mais precisamente, o ensino de História têm um papel importante neste domínio. Toda a questão está em saber qual a memória social deve-se desenvolver hoje” (VOGLER, 1999: 6). O papel formativo dos saberes históricos, conforme apontado por Vogler, devem ser trabalhados de forma consciente pelo historiador-docente, ou seja, esse deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos históricos ensinados.

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que o possibilite adquirir as ferramentas necessárias para o trabalho. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (2010:67).

A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, de ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e principalmente

a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schmidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010:57).

Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito, transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e os possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentaliza-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos no qual se insere. Nessa direção, de acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010:57). É o espaço do público, do coletivo, mas

também do fazer-se individual, como afirma a autora. No entanto, sabemos que esse é um processo de depende da emancipação e empoderamento do próprio professor de História. Isso porque conforme afirmou Olavo Pereira Soares, “Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos” (2008:11). Entretanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das produções de outrem, e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e participe do conhecimento histórico. Afinal, para Schmidt, na sala de aula, diariamente o historiador-docente, ciente de seu papel como sujeito histórico, trava “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (2010:57).

A partir dessa reflexão podemos nos questionar: mas, como é possível o professor de história constituir, em sua prática docente, espaços de emancipação dos sujeitos através do ensino pela pesquisa e da pesquisa pelo ensino, se ele mesmo não possui as habilidades para tal? As competências docentes necessárias para a constituição de um ensino para a pesquisa dependem não apenas das vivências de ensino-aprendizagem dos professores - tema proposto em nossa área de concentração - de sua experiência profissional tanto em sala de aula, quanto em pesquisa, mas, principalmente, de uma formação que não o restrinja a conhecimentos específicos e sim, o lance em debates mais amplos das áreas das Ciências Humanas. O historiador-docente deve encontrar na formação continuada o espaço do que podemos chamar de “arejamento” ou seja, de ventilação, renovação, reflexão e análise

de suas próprias vivências de ensino-aprendizagem de História, se teletransportando do estigma de “eco da historiografia vigente” para o campo de produtor do conhecimento. A formação do professor de História não encontra seu fim na graduação, pelo contrário, segundo Soares, “Ensinar implica aprender os princípios e conteúdos de sua disciplina, aprender sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as possibilidades de estas aprendizagens serem ou não significativas” (2008:12). Os conhecimentos históricos estão em constante atualização e revisão, por isso, como apontou Soares, o ensino de História depende do constante aprimoramento do professor.

A formação continuada de professores de História tão essencial para seu empoderamento e habilitação para um ensino-pesquisa – tema de nossa primeira linha de pesquisa e centro de nossa área de concentração -, ainda está distante da realidade de muitos docentes de História, conforme afirma Schmidt,

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se em encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (2010:55).

Esse dilaceramento promovido pelo dia-a-dia da profissão de professor afasta, como bem discorreu a autora, o historiador-docente dos espaços acadêmicos, de sua promoção cultural e até conhecimentos de novos métodos, teorias e experiências de ensino-aprendizagem apresentadas em pesquisas recentes. Quanto mais atua, mas distante fica das novas abordagens e diálogos sobre os saberes históricos. Dentro

desse contexto, conforme afirma Kátia Maria Abud,

O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apóia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira questões de avaliação. A ausência de projetos de formação continuada, de reuniões de professores, de discussões sobre seu trabalho acentua a dependência do manual (ABUD, 2007:115).

O historiador-docente distanciado dos espaços de reflexão muitas vezes vê sua prática esvaziada de outros suportes de reflexão e fica dependente de seus manuais didáticos. Aqui não criticamos a utilização do livro-didático em sala de aula, muito pelo contrário, o que criticamos é a dependência, a simplificação e o condicionamento do ensino de história, resultantes do dilaceramento do historiador-docente. Não podemos separar os conhecimentos históricos considerados acadêmicos daqueles ensinados na escola. De acordo com Allieu (1995), separar a análise da disciplina de história ensinada no espaço escolar formal dos debates acadêmicos é:

.. artificial e mutilante. Artificial porque suas gêneses se entrecruzam. A segunda metade do século XIX viu nascer uma disciplina que se constitui ao mesmo tempo em ciência e como objeto ensinável e, também, objeto a ensinar ... Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los nos parece esvaziar a

História de sentido (N.T. ALLIEU, 1995:124-125).³

Portanto, conforme a reflexão do autor, a indissociação entre os conhecimentos históricos acadêmicos e os escolares é um importante instrumento para o repensar a História enquanto disciplina escolar. Essa tarefa se projeta em, conforme afirmou Elza Nadai e Circe Bittencourt, uma parada, ou seja, um tempo para a reflexão sobre pontos estruturantes do conhecimento histórico que transcendem os conteúdos, suas metodologias de ensino e teorias. De acordo com as autoras “Trata-se de refletir sobre o sentido político e social da disciplina histórica” (NADAI & BITTENCOURT, 2011:94). No entanto, para essa reflexão é importante que sejam oferecidas ao historiador-docente condições e espaço de estudo e aprimoramento de seus conhecimentos. Afinal, conforme afirmaram Pinsky e Bassanezi Pinsky, “mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. (...) Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino” (2010:22). A formação continuada de professores, fundamentalmente através do da inserção e ingresso dos docentes de História atuantes no ensino fundamental e médio em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, não apenas contribui para que o professor conheça melhor as bases e conceitos dos saberes históricos, mas, principalmente para sua revalorização enquanto profissional. Os quais são responsáveis socialmente perante os alunos, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, “... preocupando-se em ajuda-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem” (2010:22). Mais

3 “... artificielle et mutilante. Artificielle parce que leurs origines sont intimement liés. La seconde moitié du XIXe siècle a vu la naissance d’une discipline qui est à la fois un objet de la science et propices à l’apprentissage, et également l’objet d’enseigner ... Histoire mutiler parce que la référence et enseignement de l’histoire font partie d’un système produit par les hommes de la même époque. Dissocier eux semble idée claire de l’histoire” (ALLIEU, 1995:124-125).

do que nunca, é de fundamental importância a a formação continuada de professores, pois, não adianta pensar em um ensino de qualidade se, ainda podem ser encontrados, muitas vezes, nas salas de aula, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, professores mal preparados e desmotivados, que não conseguem ministrar boas aulas, “ ... ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos” (2010:22).

Diante dessa reflexão e a partir do comprometimento com a superação da realidade que tem estabelecido distanciamentos entre os historiadores-docentes e os Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, através da articulação do processo de ensino e aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente, decorrentes das transformações da sociedade, dos conhecimentos históricos e dos avanços das novas linguagens das tecnologias da informação, propomos a reflexão sobre propostas de formação continuadas centradas no desenvolvimento de competências em conteúdos da História, da pesquisa e das vivências de ensino-aprendizagem necessárias ao exercício da função do historiador-docente.

Portanto, a formação continuada de professores de História, deve visar o desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de reflexões sobre a cidadania, a profissionalização e a responsabilidade social, assim como, o aprimoramento de uma cognição histórica. Esse texto nasceu da percepção que o ensino de História vem sofrendo nas últimas décadas uma crise de esgotamento. O mais comum entre alunos da educação básica é ouvir que os mesmos não gostam de história. Mas, por que isso ocorre? A resposta é simples, por falta de sentido. Significar o ensino é a essência do processo de ensino e aprendizagem, entretanto,

o desafio é fazer isso. Superar os obstáculos do ensino de História propostos pelo cotidiano escolar é uma tarefa difícil quando o aluno não percebe a significação do que estuda e principalmente não se vê como agente desse processo histórico. O desafio do professor é:

... mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o joão de barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas (PINSKY & BASSANEZI PINSKY, 2010:21).

A partir de um ensino de História engajado com a construção de um conhecimento para a vida prática, como proposto no citado, o discente seria capaz de se compreender enquanto sujeito histórico, interventor e transformador das realidades contextuais de seu tempo.

Dessa forma, na mesma direção apontada por Marta Gouveia de Oliveira Rouvai (1995); Antônio Simplicio de Almeida Neto (2002) e Maria Rocha Rodrigues (2003), não se pode explicar o fracasso escolar com críticas à competência docente. Para esses autores, em contraposição a uma tendência explicativa simplista, deve-se perceber que não existe fracasso escolar, mas alunos e professores que vivenciam a situação de fracasso escolar. Neste sentido, concordamos com Charlot quando propõe que a única forma de superação do fracasso escolar é o desenvolvimento de “uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (2000, p.78). Essa relação do sujeito com o mundo e com ele mesmo é o seu empoderamento, o seu desenvolvimento de habilidades

que o possibilitem ao pleno exercício da cidadania. Portanto, a situação de falência de uma educação histórica voltada ao desenvolvimento pleno da cidadania, segundo Izabel Barca, não possui uma solução infalível. No entanto, é sabido que é preciso fazer um profundo investimento em ações que visem o aprimoramento da formação docente. Para Barca,

Alguns modelos e versões da História são mais atualizados do que outros, alguns temas e escalas de abordagem adquirem mais relevância para responder a problemas da sociedade de hoje do que outros. A adoção de um modelo de História narrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades (BARCA, 2007:6).

Na visão da autora, é necessário investimento em uma proposta de formação de professores de História que adote um modelo de História narrativa-explicativa, ou seja, que através da aplicação de pesquisa no ensino se valorize os conhecimentos históricos tanto globais, quanto locais, de forma a contribuir para o desenvolvimento da cidadania em respeito a diversidade identitária.

Dessa forma, constituir um ensino de história que privilegie a pesquisa, o pensamento reflexivo e crítico, objetivos perseguidos pelos historiadores-docentes, é um processo que deve aliar teoria e prática, constituindo o que podemos conceituar como uma práxis docente. Mas, essa práxis, deve, ser voltada à formação do sujeito pensante livre e não centrada conforme discorreu Michel Foucault (1989), em um profundo investimento de adestramento do sujeito para sua inserção no campo social.

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a

linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil, a profissionalização do historiador passa há muitas décadas primeiro pela docência, como já referido, pois, a inserção do profissional da História em outras atividades, como centros de referência em Pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente por uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação.

Referencial bibliográfico:

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp. 107-117.

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B. (org.) **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p.137-162.

ALLIEU, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF Editeur, 1995.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências

curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In. ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004, p.131-144.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e Memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 39-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia a História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In. CHARLOT, B. (org.). Os jovens e o saber. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDWARDS, Verônica. Las formas del conocimiento em el aula. In. ROCWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México. Fondo de Cultura Econômica, 1995, p.145-172.

FABREGAT, Clemente Herrero. **La formación Del profesorado em ciências sociales**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. 2.ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

JANINE RIBEIRO, Renato. Ainda sobre o mestrado profissional. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

JANINE RIBEIRO, Renato. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Seção Debates. Disponível em: http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Debates_Artigo_1_n4.pdf. Acesso em: 20 dez. 2006, as 13:45.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 93-120.

NETO, Antônio Simplício de Almeida. Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. **Tese de doutorado**: FEUSP, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17-36.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 98-106.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Gabriela & PADRÓS, Enrique Serra. História Imediata e pensamento único: reflexões sobre a História e o ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 123-139.

RODRIGUES, Maria Rocha. Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: FEUSP, 2003.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de história. IN **Revista comunicação e educação**. São Paulo: USP/Moderna, 1995, p. 81-87.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 54-66.

SILVA, Marcos A. da. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de história**: processo de formação de professores e alunos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; GUTIERREZ, Suzana de Souza. **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VOGLER, Jean. **Pourquoi enseigner l’histoire à l’école?** Paris: Hachette, 1999.