

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



APRENDIZAGEM HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO- CENTE: IDENTIDADES FRAGMENTADAS

JÚLIA SILVEIRA MATOS

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO: A docência e a pesquisa histórica, quando propostas enquanto saberes que estão em relação de retroalimentação, promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente. Este não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas é o pesquisador de sua própria prática. De forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, é capaz de articular os resultados de seu fazer histórico com os múltiplos olhares discentes. Assim, promove a produção de novos saberes em sala de aula. Mas, como mobilizar saberes de tal forma que instrumentalizem o historiador-docente, em sua formação continuada, a se pensar enquanto sujeito do processo de construção dos saberes históricos? A investigação apresentada nesse trabalho foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, nível Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, do qual fui coordenadora e docente da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, entre os anos de 2012 e 2015. Nessa atividade docente o foco de trabalho foi oferecer uma formação que propunha analisar como algumas práticas da História influenciaram e contribuíram para criar perspectivas multifacetadas e diversificados olhares acerca do ensino de História, bem como instrumentalizar os quadros dos diferentes níveis de formação docente, proporcionando à comunidade professores cada vez mais capacitados em suas vivências educacionais para a pesquisa de suas próprias práticas.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Formação de Professores, Identidades Fragmentadas.*

A docência e a pesquisa histórica, quando propostas enquanto saberes que estão em relação de retroalimentação, promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente. Este não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas é o pesquisador de sua própria prática. De forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, é capaz de articular os resultados de seu fazer histórico com os múltiplos olhares discentes. Assim, promove a produção de novos saberes em sala de aula. Mas, como mobilizar saberes de tal forma que instrumentalizem o historiador-docente, em sua formação continuada, a se pensar enquanto sujeito do processo de construção dos saberes históricos?

A investigação apresentada nesse trabalho foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, nível Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, do qual fui coordenadora e docente da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, entre os anos de 2012 e 2015. Nessa atividade docente o foco de trabalho foi oferecer uma formação que propunha analisar como algumas práticas da História influenciaram e contribuíram para criar perspectivas multifacetadas e diversificados olhares acerca do ensino de História, bem como instrumentalizar os quadros dos diferentes níveis de formação docente, proporcionando à comunidade professores cada vez mais capacitados em suas vivências educacionais para a pesquisa de suas próprias práticas.

Ao realizarmos nosso planejamento para ministração da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, partimos da seguinte problemática: O que seria para os historiadores-docentes “ser professor de História”? O que percebiam em suas trajetórias que contribuiu para sua formação continuada? Esses dois problemas substanciaram a estruturação do planejamento que realizei para ministração da disciplina. Nesse plano busquei temas da Teoria e da Metodologia da pesquisa em ensino de História que substanciassem pensar o papel do docente frente aos a reflexão de sua própria prática em sala de aula de forma embalada pelos princípios da epistemologia da ciência da História. Pensar a si mesmos enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento era o foco principal da disciplina, ou seja, instrumentalizar os docentes-historiadores mestrando a transformar suas ações diárias em uma praxis da vida prática. Portanto, iniciei a disciplina com uma discussão sobre escrita da História e ensino para depois seguir, para as noções História, tempo, homem, fontes históricas, produção de saberes, ensino de história, consciência história e aprendizagem histórica. Esse cuidado em relacionar a ciência da História e a Didática da História se fundamenta na percepção de que, como bem discutiu Isabel Barca, para a produção de um espaço oportuno de aprendizagem histórica deve-se pensar no contexto da resposta dos educandos à natureza da disciplina. Afinal, em História

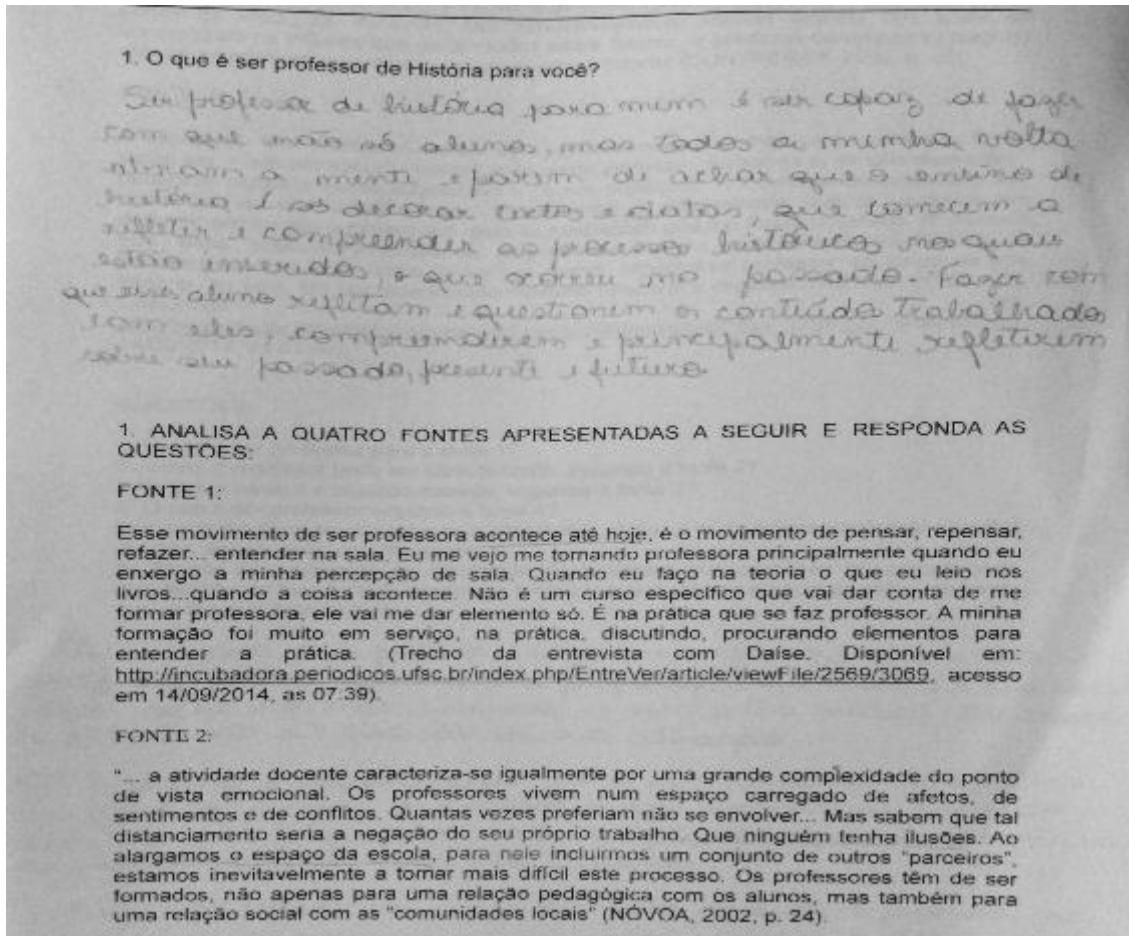
é necessário construir sentidos para que os alunos aprendam com gosto. Isso porque a aprendizagem histórica se processa em contextos concretos, de forma que os alunos vejam sentido nos conteúdos para sua vida prática.

Dessa forma, ao refletir sobre minha prática enquanto formadora de professores para o campo da pesquisa, parti do princípio de que o docente não pode na sua ação negar as experiências prévias dos alunos, assim como a própria natureza dos saberes ensinados. Assim, desde a escolha dos textos a serem lidos até as atividades a serem desempenhadas precisaram ser construídas visando o desenvolvimento das estruturas cognitivas da aprendizagem histórica, assim como as próprias aptidões dos alunos. Como afirmou Luis Fernando Cerri “A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história” (1999: 142). Ao pensarmos nesse papel formativo do ensino da História no contexto do Programa de Pós-graduação em História, devemos refletir que o caráter de criação de identidades e auto-reconhecimento é fundamental para a constituição do docente-historiador. Formar um docente-historiador é muito mais do que apresentar-lhe conteúdos específicos da docência em História, é antes de mais nada oferecer condições para que os mesmos se construam cognitivamente enquanto pesquisadores da própria prática.

Assim, fundamentados nos marcos propostos pela Educação Histórica, em um esforço de sistematizar uma reflexão a acerca da análise das ideias históricas de professores de História sobre seu ofício, nos aproximáramos das pesquisas que pretendem compreender “a construção do código disciplinar da História” (SCHMIDT, 2010: 251). Essa construção apontada por Maria Auxiliadora Schmidt, se revelaria nos “textos invisíveis”, ou seja, nas ideias e práticas culturais dos jovens em escolarização. É preciso considerar aqui que a referência de Schmidt é à educação básica e que o trabalho apresentado nesse espaço é centrado na análise de narrativas de professores de História em formação continuada dentro do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Entretanto, nosso foco apesar de diferente é muito próximo, ainda somos carentes de pesquisas voltadas as formas de constituição de sentido na formação do Historiador-docente nos mestrados profissionais de História, a pouco nascidos.

Nossa turma de investigação era do segundo semestre de 2014, composta por 12 estudantes em idades variadas. Para responder as problemáticas, já citadas, que se formaram em nosso planejamento da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História,

conforme a imagem numero 1, desenvolvemos uma atividade avaliativa, na qual os alunos receberam um material com quatro extratos de fontes específicas sobre ensino e docência em história e foram questionados sobre a relação do apresentado nesses extratos documentais e



suas escolhas identitárias frente a profissão de docente e de historiador. A seguir vejamos a atividade proposta:

Imagem nº1:

Para análise dessas atividades desenvolvidas pelos alunos, nos valem de dois processos metodológicos de investigação, o primeiro pensado para o levantamento das fontes aqui analisadas, focado na proposta da Aula Oficina, conforme proposto pela professora Isabel Barca, no texto produzido em parceria com a professora Marília Gago, intitulado “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade”, publicado na Revista Portuguesa de Educação. Nessa proposta das professoras, dividimos a aula-oficina em um levantamento prévio das ideias dos historiadores-docentes (alunos da disciplina), etapa sucedida por um debate conceitual sobre História, docência e Didática da História, a qual foi finalizada com a

produção da atividade avaliativa apresentada na imagem 1. Enquanto o segundo processo metodológico foi constituído em uma abordagem qualitativa dos dados, também chamada de Teoria da Fundamentação de dados ou Ground Teory.

A pesquisa que aqui se propõe parte da premissa teórica proposta por Jörn Rüsen de que os sujeitos humanos a partir de suas experiências, vivências e aprendizagens da História desenvolvem suas consciências históricas, pois segundo o autor, “... se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010: 57). Essa proposta nos possibilita pensar que o conhecimento histórico não deve ser analisado como um saber científico pronto e separado da vida prática, ao contrário, como apontou o autor, os homens ao interpretarem sua experiência temporal e sua vida prática desenvolvem uma consciência histórica própria. Nessa direção devemos perceber que “... o resultado obtido pela ciência da história, isto é, o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RÜSEN, 2010: 55). A partir dessa afirmação do autor, podemos inferir que o saber histórico constituído não é apenas resultado do emprego metodológico da pesquisa histórica, mas, sim, dos processos de orientação e pensamento humanos. Isso porque, de acordo com Rüsen, a produção do conhecimento histórico é: “...resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo o pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica” (RÜSEN, 2010: 56). Ou seja, o produto da pesquisa histórica, que é o próprio conhecimento que temos do passado, é antes de tudo dirigido e mediado pela articulação da consciência histórica.

Portanto, as experiências nos espaços de ensino associadas pelos saberes adquiridos em suas formações dariam aos docentes-historiadores substanciamento para o desenvolvimento de uma práxis da vida. Mas, aqui para essa análise o ser docentes desses estudantes em formação continuada constituiria uma identidade fragmentada, isso porque, não conseguiriam unir em sua prática e vida o ser professor e o ser historiador. Essa premissa analítica pode ser percebida a partir da análise das narrativas dos estudantes, conforme a tabela conceitual número 1.

Narrativas Questão 1 “O que é ser professor de História para você?”	Conceitos subjetivos	Conceitos senso comum	Conceitos Aproximados	Conceitos Históricos
1. É ser instrumento para que o educando possa reconhecer-se sujeito e protagonista do seu contexto histórico. D. F.	O professor ensina a ser protagonista	Ser instrumento	Reconhecer-se sujeito	Forma sujeitos históricos
2. Ser professor de História é apropriar-se do conhecimento histórico e orientar os alunos a pensar, refletir e interpretar estes saberes, para que estes façam sentido em suas vidas. Para que percebam que o passado está presente em suas vidas, nas formas de ver mundo e agir nele. Portanto, são capazes de contribuir para mudar ou manter o mundo que os cerca, já que fazem parte da história. A. N.	Saber o conhecimento o histórico	Orientador dos alunos	Contribuir para mudar o mundo	Forma sujeitos históricos
3. Um desafio diário cheio de escolhas, ausências sentidas e frustrações em meio a um presente processo de questionamento onde, no equilíbrio entre as polaridades, o gostar do que faço ainda prevalece. M. A. R.	desafio	desafio	desafio	desafio
4. Ser professor de História, é auxiliar na construção do sujeito/aluno em sua formação completa (subjetividade). Através dos fatos históricos, mostrar como os mesmos foram construídos, ou como ocorreram, para compreender o contexto em que vivemos atualmente. “Mostrar” para o alunos que ele faz parte da história, e é atuante na mesma. A. M.	Saber o conhecimento o histórico	Auxiliar os alunos	O aluno faz parte da história	Formas sujeitos históricos
5. É, sobretudo, provocar o aluno e aluna, para busca uma mudança de como olhar o mundo; mudança ou aprimoramento de	Contribuir para o pensar dos alunos	Provocar mudança no aluno	Posição consciente no mundo	Formas sujeitos históricos

<p>como vejo o mundo e de como me vejo neste mundo. Vejo a importância que tenho na leitura de mundo dos meus alunos e alunas, que não é necessariamente a minha leitura de mundo, mas que precisa ser uma visão consciente e interpretativa do mundo e da posição (lugar) de cada um e cada uma neste mundo. J. S.</p>				
---	--	--	--	--

Tabela n.º 1

Como podemos notar na tabela aqui apresentada entre os docentes-historiadores, apareceu como resposta unânime a ideia conceitual de que o papel dos professores de história na educação básica é fundamentalmente “formar sujeitos históricos”. Esse conceito que mais parece uma missão dos professores de história, além de ser uma característica de sua identidade docente, também é o centro de toda a sua ação, planejamento e até mesmo, a busca por formação continuada.

Os docentes-historiadores ao construírem sua conceituação sobre o que é ser professor de história estão imbuídos de suas experiências de vida no mundo da escola, como bem apareceu na fala da aluna M. A. R, que centrou sua conceituação na ideia de “desafio”. Entretanto, mais do que a vida prática, nossos alunos demonstraram em suas respostas que também estavam tomados por uma discussão teórica sobre o papel do ser docente. Isso porque, como afirmou Jean Vogler a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social, ou seja, podemos pensar que essa “memória” contribuiria para a formação de sujeitos históricos, capazes de se compreender agentes do processo histórico.

Nessa direção, segundo Le Goff, história e memória continuam interligadas por suas naturezas, em sua visão reconstruir a memória é tornar o tempo significativo. Portanto, a memória, seja ela individual ou coletiva, faz parte de um conjunto de fontes de instrumentos de trabalho que a história utiliza. Assim, paulatinamente as memórias se tornam elementos paralelos à história. Um exemplo disso pode ser observado nas sociedades cujos indivíduos possuem uma grande quantidade de informações em sua memória de longo e curto prazo, no que Jacques Le Goff chamou de “memória ativa” (LE GOFF, 1996). Dessa forma, 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 seria o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que os permita adquirir as ferramentas necessárias para as vivências em sociedade. Nessa perspectiva, 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 seria informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, responsável, diante da prática do historiador-docente, por 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 instrumentalizá-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos nos quais 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 que 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 partícipe do conhecimento histórico, como bem demarcou em sua narrativa o estudante J. S, que chamou a atenção para o caráter de mudança do ensino da história.

Dessa forma, na tabela número 1, vimos que aparece muito clara a ideia de que os docentes de história são responsáveis pela formação de sujeitos históricos, mas, não apareceu em suas escritas a conceituação desse mesmo docente enquanto um produtor de conhecimento sobre o ensino de História. Pelo contrário, em duas respostas, encontramos a ideia de que o professor de história é aquele que detém o conhecimento histórico e repassa ao seu aluno. Claro que aqui não estamos afirmando que o saber próprio da ciência da história não seja algo fundamental para a constituição do ser professor de história. Mas, afirmo que a docência em história é algo muito mais profundo, que adentra o espaço do pensar historicamente.

Afinal, pensar historicamente, para Rüsen é: “... analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica” (RÜSEN, 2010: 55). Todo sujeito humano, como afirma o autor, desenvolve em sua trajetória interpretações do seu mundo, mediadas pelas experiências da vida e também pelo acesso ao conhecimento histórico. Portanto, a capacidade e modos de interpretação da vida, orientadas temporalmente, dependem diretamente do acesso não apenas às experiências, mas também ao saber histórico. Então, o ensino da História deve fornecer, como analisou Maria Auxiliadora Schmidt (2009), elementos para os sujeitos do aprendizado conseguirem desenvolver competências de orientação e interpretação, na mesma esteira da proposta de Rüsen, que os subsidiem para dar sentido a “ação a vida prática”. Nessa direção, mesma em diálogo com Rüsen, Schmidt, aponta a necessidade de um ensino de História que forneça condições para a formação do que autora chamou de “contra-consciência”.

Essa deve abranger, de acordo com Schmidt, "... a situação objetiva e a reação subjetiva das pessoas envolvidas" (2009: 36). Entretanto, a constituição de uma situação de propicie o desenvolvimento dessa contra-consciência, como chamou a autora, necessita de um ensino que visualize tal missão e se posicione nessa direção.

Antes de querer ensinar história de forma significativa, o docente-historiador precisa aprender História, que segundo Schmidt "... significa contar a História, isto é, significa narrar o passado a partir da vida no presente" (2009: 37). A significação do conhecimento histórico é o fundamento para a compreensão do presente e da própria identidade. A partir dessa lógica, o docente-historiador seria capaz de se orientar no tempo, organizar suas ações e lutas no presente e a partir disso substanciar sua própria prática enquanto professor, de maneira a dar sentidos para que os alunos possam consumir os saberes históricos com vistas a uma nova postura frente a sua vida e a orientação temporal. Esse cenário chama a atenção para o fato de que devemos nos perguntar que tipo de aprendizagem queremos tanto para a formação de professores quanto para a educação básica, pois ambas estão intrinsecamente atreladas. Conforme apontado por Rüsen e por Schmidt, existem três dimensões da aprendizagem histórica que são a Experiência, a Orientação e a Interpretação. Entretanto, segundo a autora, devemos perceber que "... não existe experiência histórica sem significado, ou orientação histórica sem experiência, o que implica algumas consequências" (2009: 40). As consequências citadas pela autora são inúmeras, ainda de acordo com Schmidt, e para perceber-las primeiro se faz necessário atentar para o fato de que a aprendizagem histórica é indissociável do sujeito aprendente, portanto, saber história não é igual a pensar historicamente. Isso porque saber os conteúdos históricos é apenas uma capacidade ditada pelo artifício da memorização que proporciona ao sujeito narrar o passado sem qualquer ligação com o presente, enquanto que pensar historicamente é perceber o presente enquanto um desdobramento do passado e de como ambos estão interligados. Novamente, notemos que não é possível formar sujeitos que pensem historicamente a partir de um ensino que, ainda segundo Schmidt, apresenta a História como algo pronto, estático e dado.

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que os permita adquirir as ferramentas necessárias para as vivências em sociedade. A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, por 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. Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt (2010: 57), 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 instrumentalizá-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos nos quais se insere.

Os professores não são absolutos, “super” poderosos ou onipotentes, capazes de FAZER um aluno aprender. Quem aprende é o aluno! Nós professores somos os mediadores ou até poderíamos dizer que somos a bússola que aponta o caminho, quem escolhe segui-lo é o discente. Sendo assim, no processo de desenvolvimento das competências e habilidades, cabe ao professor criar condições ideais para o aluno se desenvolver.

Nesse ínterim, 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 tele-transportando 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, 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).¹⁸⁰

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:

180 “... 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).

22). A formação continuada de professores, fundamentalmente através da inserção e ingresso dos docentes de História atuantes no ensino fundamental e médio em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, cursos de especialização ou de extensão, não apenas contribuem 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 do que nunca, é de fundamental importância 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 a formação continuada de professores centrada 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 ao 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.

Primeiramente, para se pensar em um ensino de História voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, é preciso refletir sobre as palavras de Regina Bastos Leal “O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” (LEAL, 2009: 01). Planejar o processo de ensino é o primeiro passo para se alcançar os possíveis objetivos almejados para a educação. Esse planejamento deve partir das seguintes perguntas: Quais habilidades meus alunos devem desenvolver? Quais capacidades eles precisam para viver em socie-

dade? Essas questões devem nos guiar na hora de planejar as atividades, conteúdos e metodologias a serem empregadas durante o ano letivo. Mas, e os conteúdos? Eles devem ser os meios pelos quais os alunos desenvolverão suas competências.

Eis o desafio, constituir um ensino capaz de, a partir dos conteúdos, instrumentalizar meu aluno a desenvolver suas habilidades e competências. Como fazer isso? Segundo Jorge Larrosa, todo o processo de ensino e aprendizagem depende da relação entre experiência e sentido. Para o autor, experimentar os conteúdos é indispensável para a constituição do aprendizado. No entanto, podemos nós, professores de História, afirmar: como experimentar o que é passado? Como sentir o que não existe mais? Não há como reviver o passado, com certeza, mas através do conhecimento do passado podemos vivenciar experiências.

O aprendizado é resultado das experiências vivenciadas e das lembranças adquiridas durante o processo de formação identitária do sujeito. Precisamos compreender o processo de aprendizagem ancorado na experiência, segundo Fleury e Fleury, como

... um processo neural complexo, que leva à construção de memórias. Aquilo que se aprende e depois se esquece é como se nunca tivesse acontecido; o conjunto de coisas de que nos lembramos constitui a nossa identidade. Como o coloca Izaquierdo (1997), o indivíduo é exatamente só aquilo de que se lembra; eu sou quem sou porque me lembro de quem sou, porque sei quem sou. Se não nos lembrássemos de nada, não seríamos alguém; por isso é tão trágica a fase final da doença de Alzheimer, ou a ignorância do próprio eu. (FLURY & FLEURY, 2001: 190).

Esse processo de associação entre o aprendizado e a lembrança é em parte resultado da própria mimese, ou seja, memória constituída a partir da experiência frente aos fenômenos. No ensino de história, podemos construir experiências que possibilitem ao aluno vivenciar os fatos de outras formas que não seja voltar ao passado em uma máquina do tempo, sonho de muitos historiadores, mas que só é possível no cinema como no filme de mesmo nome, estrelado por Guy Pearce, lançado no ano de 2002.

Primeiramente, precisamos diferenciar em nossos planejamentos as naturezas de objetivos. Sabemos que existem três tipos de objetivos principais: os conceituais (saber conhecer); os procedimentais (saber fazer), os atitudinais (saber ser). Podemos perceber que esses três tipos de objetivos nos reportam diretamente para as competências e habilidades elencadas pela UNESCO como as metas do ensino básico dos países signatários.

No entanto, sabemos que ao traçarmos nossos programas, estamos normalmente preocupados com apenas um dos tipos de objetivos, o conceitual, saber conhecer, como se o conhecimento por si somente pudesse proporcionar ao educando o ambiente propício para que desenvolva suas competências e habilidades. Tal comportamento leva a uma premissa falseada, ou

podemos dizer falaciosa, proposta por nossos pais iluministas: “o conhecimento liberta da escuridão da ignorância”.

Agora, sobre nova roupagem, podemos afirmar que o que aprendo a fazer com o conhecimento é que me liberta da escuridão do preconceito, dos tabus, da violência e da exploração, e não simplesmente o saber pelo saber.

Dessa forma, mais do que nunca, nós professores de história precisamos propor atividades que visem os demais tipos de objetivos, como os procedimentais. Se eu não propuser trabalhos de escrita, meu aluno não aprenderá a fazer artigos, crônicas, redações e outros textos; se eu não propor atividades de análise social, como entrevistar moradores de rua, visitar hospitais, consultar jornais atuais e antigos, meus alunos não desenvolverão posturas frente aos acontecimentos do presente e do passado. São novas atitudes frente ao contexto geral que almejamos que nossos alunos desenvolvam, mas se não proporcionamos atividades que lhes propicie um ambiente favorável, isso será impossível.

Algumas propostas são viáveis, como: análise de jornais, pesquisas de campo, estudos de imagens, filmes, entrevistas com pais, indivíduos da sociedade, ouvir emissoras de rádio; construir blogs, criar jogos, entre tantas outras possibilidades. Essas atividades são todas de cunho avaliativo, porque criar condições de autoconstrução requer processo de avaliação do desenvolvimento do sujeito dentro da determinada atividade.

Portanto, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Como forma de superação da fragmentação identitária sofrida pelos docentes-historiadores, pois não conseguem perceber em suas vivências práticas no

mundo da escola e do ensino de história seus papéis de protagonistas do conhecimento histórico. Como podem querer formar alunos pensantes, críticos, reflexivos como apareceu nas cinco respostas aqui analisadas? Antes de tentar instrumentalizar estudantes da Escola Básica a se constituírem sujeitos históricos, os professores de história precisam unificar suas identidades de docente e de historiador.

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 uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação.

BIBLIOGRAFIA

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 (org.). *Para uma educação Histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

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.

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Faculdade de Letras. Porto, III série, volume 2, 2001, p. 13- 21.

BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica*. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia (orgs.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**, Curitiba, UFTPR, 2007.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico de jovens*. Braga.CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. *O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

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.

BURKE, Peter. *História e teoria social*. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CAINNELI, Marlene Rosa. *A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental*. Tempos Históricos. Volume 12, 1.º semestre, 2008, pp. 97-109.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

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.

FURET, François. *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, 1986.

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

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2.ed.Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LEE, Peter. *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado*. In: BARCA, Isabel (org). **Educação Histórica e museus**, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Educação e Consciência Histórica*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

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.

REIS, José Carlos. *A História entre a filosofia e a ciência*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

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.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 6 ed. São Paulo. Martins Fontes. 1995.

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

SCHMIDT, Maria auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004 .

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.