

**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
RELAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ**

Sueli de Fátima Dias,¹

UEL – Universidade Estadual de Londrina,
FAP – Faculdade de Apucarana
suelidias@uel.br

Marlene Rosa Cainelli,²

UEL – Universidade Estadual de Londrina
cainelli@uel.br

RESUMO:

O ensino de História consolida-se como objeto de estudos a partir de fins do século XX contemplando discussões acerca de metodologias, mudanças curriculares e diferentes pressupostos teórico-metodológicos, dentre os quais, a Educação Histórica, embasada em fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História e apoiada em concepções propostas por pesquisadores como Jorn Rüsen defendendo a ressignificação da aprendizagem da disciplina e o desenvolvimento da cognição histórica (SCHMITD, 2018). Nesse artigo propõe-se analisar o processo de apropriação das ideias da Educação Histórica entre os professores da rede pública estadual de ensino no Estado do Paraná e as relações que estabelecem entre esse aporte teórico-metodológico e suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório descritivo, integrada à pesquisa de doutoramento em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que analisa abordagens do ensino de História na formação continuada dos professores vinculados à Secretaria de Estado da Educação no Estado do Paraná (SEED-PR). A interlocução e a coleta de dados foram realizadas com questionários e entrevistas de questões estruturadas e semiestruturadas. O espaço representativo da pesquisa é o Núcleo Regional de Ensino de Apucarana que se constitui como uma das 32 unidades que representa a SEED-PR, reunindo 16 municípios da região norte do Estado, com aproximadamente 150 professores efetivos na docência da disciplina de História e, portanto, sujeitos do estudo e participantes dos processos de formação continuada oferecidos por essa rede. Nos resultados dessa análise apresentam-se concepções de professores a respeito da Educação Histórica e considerações relacionadas aos princípios que a constituem e estão presentes no processo ensino e aprendizagem. Observa-se que professores relacionam esse aporte

¹ doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, professora da rede pública SEED-PR, professora da Faculdade de Apucarana – FAP. e-mail suelidias@uel.br

² pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e pós-doutora em Educação Histórica pela Universidade do Minho – Portugal. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação e em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL). e-mail cainelli@uel.br

teórico-metodológico à formação continuada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas em aulas de História destacando as Diretrizes Curriculares Estaduais de História, eventos promovidos pela SEED-PR e parcerias de formação com Instituições de Ensino Superior (IES) que mantêm núcleos de estudos nessa temática. Considera que professores associam Educação Histórica a metodologias no ensino de História ou reconhecem elementos que a compõem possibilitando análises da complexificação destas relações (BARCA, 2012) e da organização de ações educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de História; Educação Histórica; Formação continuada de professores

A disciplina de História está presente na organização curricular brasileira, conforme Nadai (1993), desde o século XIX e o trajeto percorrido pode ser analisado em diferentes perspectivas, além de incorporar diversos elementos do cotidiano e cultura escolar. Nesse estudo buscamos estabelecer relações entre as mudanças no processo de ensinar e aprender e a formação dos professores que desempenham suas funções nessa cadeira.

Apoiamo-nos em considerações que analisam a complexidade da profissão docente destacando que tal processo acontece permanente e lentamente, pois “iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida” (MIZUKAMI, 2013, p.23).

No percurso do desenvolvimento do ensino de História ressaltamos as concepções de Schmitd (2012), afirmando que, no início do século XX, contexto peculiarmente observado na história da Educação brasileira como fundamental para a construção das identidades e pensamentos educacionais, seja por ideários políticos como os declarados no Manifesto dos Pioneiros (1932), criação do Ministério da Educação ou concepções pedagógicas da Escola Nova, a disciplina de História, assim como as demais, recebeu orientações que influíram mudanças na formação de professores e em todo o processo de ensinar e aprender a ciência de referência. Para a autora iniciou-se aí, um processo que, a partir do diálogo com outras ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Didática foi gradativamente promovendo a “pedagogização” da História. Sinaliza ainda, para uma

sistematização que propõe a compreensão do ensino de História a partir de periodizações que acompanham o contexto histórico.

A primeira fase - consolidação do código disciplinar que se estende de 1931 – 1971, envolve a multiplicidade das ideias da escola nova e a influência de John Dewey na educação brasileira. Nadai (1993), destaca, nessa fase, a instalação de cursos universitários direcionados para a formação do professor que atuaria na escola secundária, citando a primeira universidade brasileira em São Paulo e no Rio de Janeiro indicando a contribuição de pensadores como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Levi-Strauss, entre outros. Nesse momento percebe-se

uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos (SCHMITD, 2012, p. 81).

No entanto, o período termina anunciando uma fase de crise e perda do espaço da disciplina de História na Escola Básica e na formação de professores, pois vinha sendo implantado, em caráter experimental e, depois, tornado obrigatório nas escolas de 1º Grau, com a Lei nº 5.692 de 1971, a disciplina de Estudos Sociais, baseada na interdisciplinaridade e concepção de currículo por círculos concêntricos. Fonseca (2006), ressalta que essa lei “foi anunciada como grande renovação no ensino. Entretanto, ela vinha consolidar uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964” (FONSECA, 2006, p. 23).

As propostas de formação de professores, que se enquadram nas décadas de 1960 e 1970, estavam centralizadas nos cursos de licenciatura plena e curta. Para essas últimas, houve grande incentivo do Estado, pois, além de pretender oferecer ao trabalho maior quantidade de docentes em menos tempo, formavam trabalhadores polivalentes e habilitados para várias disciplinas. Nas características que mais influenciam as práticas pedagógicas destaca-se que

Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a

trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p.133)

A fase que se estende de 1971 – 1984, na sistematização de Schmitd (2012), caracteriza-se como momento de perdas porque “negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma” (Nadai, 1993, p. 157) tanto na Escola Básica como na formação de professores. Isso aconteceu também com a Geografia, pois os Estudos Sociais descaracterizaram tais disciplinas tornando-as conteúdos mínimos e generalizantes dissolvendo-as numa só carga horária. Compreende-se que

A preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos”, utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente. [...] Fica evidenciada, nos conteúdos mínimos, a dimensão doutrinária conservadora [...] na tentativa de substituir história e geografia por estudos sociais, havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico (FONSECA, 2006, p. 22-23).

A reconstrução do código disciplinar da História que, na periodização de Schmitd (2012), inicia-se em 1984 e se estende a seguir, está relacionada com dois grandes objetivos. Para a autora, as bandeiras de luta são bem definidas. As mobilizações que envolvem pesquisadores da área e são experiências de formação de professores reivindicam, primeiro, o fim dos governos militares com a conseqüente redemocratização do país e, depois, o fim da disciplina de Estudos Sociais recolocando a História nos currículos escolares brasileiros.

Na academia surgem novas ideias para a reorganização das práticas, mas “a totalidade das propostas é variada, complexa e diferenciada, quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas caracterizam-se por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador.” (NADAI, 1993, p. 158).

Nas contribuições para a reestruturação do ensino de História e da formação dos professores, destaca-se o protagonismo das observações de Déa Felon, no início dos anos de 1980, criticando a manutenção de um ensino de História arraigado às bases tradicionais, enciclopédico, sem interação com a realidade, demasiado preso aos saberes

considerados clássicos, informativos e incontestáveis, patrimônio dos livros e universidades. Pina (2013), ressalta que as considerações de Fenelon apontavam para a necessidade de reestruturar a formação dos professores em novas bases, como “pensar o presente, unir ensino e pesquisa, pensar história enquanto construção também a partir do cotidiano e enquanto movimento a partir do princípio que todos a fazem em todos os espaços” (PINA, 2013, p.2).

Na década de 1980, como destacado nas considerações de Schmitd (2012), dentre as bandeiras que identificavam e reuniam muitos historiadores, estava a retomada da especificidade da disciplina de História no currículo escolar, a organização do ensino em torno da criticidade e valorização dos sujeitos. Esse processo contribuiu para a formação de professores da disciplina, apoiando-se também no contexto geral que acompanhava o surgimento de novos apelos em lideranças, como Paulo Freire e tendências como a pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani. Acenava-se para a possibilidade do desenvolvimento da consciência filosófica em torno da educação e seus sujeitos, oportunizando aos professores, reflexões e novas atribuições de sentido à função que desempenhavam e seu potencial transformador junto à sociedade.

Pelos anos da década de 1990, a educação, em quase toda sua totalidade, vivenciou a expectativa de mudanças, pois surgiram reestruturações, promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e consequente abertura para novos parâmetros, diretrizes e orientações curriculares e pedagógicas. A função do professor ganhou maior notoriedade e como afirma Pina (2013, p.3), teve “centralidade nas discussões em torno da escola e educação no tocante a crises, fracassos e sucessos”.

No ensino de História, em virtude dos anseios de mudança baseados nos diagnósticos e críticas dos anos anteriores, surgiram

nas entrelinhas da crise da história e dos novos paradigmas teóricos, outras propostas de mudanças curriculares para o ensino de história, numa tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea (CAINELLI, 2004, p.4)

Entre tais incorporações, apresentou-se uma análise da formação de professores na intenção de estabelecer, para a categoria, a possibilidade de integrar prática e pesquisa,

formando o professor-pesquisador que, pelas considerações de Perrenoud (2002), a partir das reflexões de suas ações e atuações, pode intervir e transformar a realidade. Caimi (2006), reforça o papel reflexivo do professor, no entanto, para a área de História, essa formação efetuiu-se como desafio. A dicotomia de formação - professor *versus* historiador, já reconhecida, tornou-se mais evidente com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, em 2002, pelo Ministério da Educação. Fonseca (2006), afirma que o documento desconsiderou a relevância da formação de professores. Na apreciação da autora

é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor o texto silencia (FONSECA, 2006, p.65)

Para Nascimento (2013), esse panorama se confirma, pois, nesse referencial “a formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador” (Nascimento, 2013, p.291). Assim, os programas prescindiram, a partir de então, da inserção de novas linguagens e recursos de ensino, discussões acerca dos métodos da História e metodologias para a sala de aula e, especialmente para a difusão dos conhecimentos elaborados no bojo das academias.

Villalta (1993), reforça que entre os maiores desafios da formação de professores, nesse início de século XXI, está associar à prática docente o ensino e a pesquisa, partindo das possibilidades estabelecidas. Se tomada em sentido estrito, essa legislação avança na formação de professores para

uma concepção de formação do professor de História que não se preocupa apenas com o domínio do conteúdo histórico, mas busca diálogos com outras áreas. Mais ainda, defende a formação do professor-pesquisador, um produtor de saberes e conhecimento, e um rompimento com a ideia de professor meramente transmissor de conhecimentos produzidos (NASCIMENTO, 2013, p.293)

Ainda, conforme o autor, o documento estabelece princípios para a formação do profissional que atuará na Escola Básica. A pesquisa é o primeiro deles. Entretanto, essa pesquisa deve ser focada no processo ensino aprendizagem, sem esquecer o papel de

compreensão do professor, da função da escola na sociedade, ou colocar em segundo plano o domínio dos conteúdos a serem socializados ou dos conhecimentos pedagógicos que referenciem e aperfeiçoem as práticas.

Aqui também se incorporam as ideias da Educação Histórica, pois problematizam o ensino de História considerando “o processo de pesquisa e ensino-aprendizagem como parte de um mesmo processo da produção do conhecimento histórico” (PINA, 2013, p. 5).

A formação inicial, pela interação professor - aluno, autonomia em relação à elaboração dos planos de trabalho, organização entre teoria e prática, entre outros elementos do cotidiano do Ensino Superior, pode encontrar maior facilidade para reorientar suas estruturas conforme as perspectivas da legislação e as necessidades do exercício da docência. Para os profissionais em serviço, no entanto, é a formação continuada, em seus mais variados processos, que deve oferecer o encontro com novas possibilidades de abordagens e (re)significação da atuação, inclusive apresentando novas concepções teóricas do ensino da disciplina, além de diferentes espaços de discussão como a Educação Histórica.

No que diz respeito à formação continuada, é carregada de uma série de nomenclaturas: formação permanente, em serviço, continuada, capacitação, entre outros, que demonstram mais divergências de concepções que tratamentos de semântica. E, quanto à forma em que está organizada, segundo Gatti (2012), é comumente solicitada para suprir as lacunas básicas da formação inicial. Para Oliveira (2012), a formação continuada tem sido reclamada como necessidade fundamental para o pleno exercício da docência, além de “projeto coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo, em que o desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, desenvolvimento institucional” (OLIVEIRA, 2012, p.10).

Educação Histórica na formação continuada dos professores

Fundamentando-se no princípio de que o ensino de História no Brasil e a formação de professores da área vem se consolidando como objeto de análise no decorrer da reconstrução do código da disciplina, a partir dos anos de 1980, propusemo-nos a

investigar a relação entre professores, formação continuada e o aporte teórico-metodológico da Educação Histórica.

Realizamos um estudo qualitativo de caráter exploratório descritivo, abrangendo professores de História da rede pública estadual que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Seleccionamos como espaço representativo da investigação o Núcleo Regional de Apucarana. Este Núcleo, formado por 16 municípios na região norte do Paraná soma-se a outras 31 unidades, estruturando a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos e compõe análises preliminares de uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, que objetiva conhecer apropriações e concepções de professores em processos de formação continuada a respeito da Educação Histórica. O primeiro momento ocorreu com o envio de questionários, com questões abertas e fechadas, para as escolas do Núcleo Regional de Apucarana que, de acordo com dados de 2017, conta com aproximadamente 160 professores efetivos na disciplina e, conforme as exigências de ingresso por concurso público, com formação inicial específica na área, além da possibilidade de acompanhamento dos programas de formação continuada ofertados pela rede. Retornaram 12 questionários confirmando a compreensão de Richardson (1999), ao afirmar que, questionários permitem atingir grandes públicos, uniformidade de informações, agilidade em tabulações e, ao mesmo tempo, apresentam retorno incerto dos formulários.

O segundo momento da coleta de dados deu-se na formação de um grupo focal, composto por 6 professores da disciplina que discutiram práticas pedagógicas, a partir do referencial da Educação Histórica. A opção pela formação do grupo ocorreu pela possibilidade de conhecer as representações, a partir da temática da Educação Histórica, com sujeitos que compartilham a mesma realidade profissional. Outro aspecto é que se constitui numa técnica que, promovendo diferentes perspectivas no mesmo assunto, “permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p.11).

Os questionários oportunizaram traçar um panorama das apropriações de professores em serviço a respeito das discussões do ensino de História. Indicam análises já conhecidas, mas que precisam ser reforçadas para embasar a formulação de políticas públicas de formação continuada que propiciem aos professores refletir, fundamentar ou até, transformar suas práticas. De modo geral, os professores afirmaram conhecer princípios da Educação Histórica, menos pela formação inicial e mais comumente na formação continuada. No entanto, há, nos sujeitos consultados, 17% dos professores respondendo que não conhecem o assunto, nem ouviram falar a respeito, em cursos ou eventos que participaram.

A Educação Histórica ou elementos que a compõem, vem sendo abordados, em documentos e programas de formação continuada no Estado do Paraná, e conforme a interlocução com os professores, ainda de forma esporádica, fragmentada e sem aprofundamento. As Diretrizes Curriculares de História (DCE), (PARANÁ, 2008), destacam a aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Embasada na teoria de Jorn Rüsen e nas considerações de Barca, ressalta que a aprendizagem em História se dá quando professores e alunos investigam as ideias históricas, além de considerar a narrativa histórica como princípio organizador dessas ideias. Apresentam elementos da Educação Histórica como novo aporte teórico metodológico para o ensino de História, no entanto, não citam tal vocábulo em seu texto.

Nos últimos 20 anos, a Educação Histórica vem sendo abordada como possibilidade para o aprofundamento em torno do método e metodologias do ensino de História. De acordo com Cainelli e Oliveira (2011), está focada especialmente na cognição e metacognição na disciplina priorizando a racionalidade histórica. Está se consolidando como objeto de pesquisa e se disseminando entre universidades no Estado do Paraná, Mato Grosso Goiás, Bahia, São Paulo, entre outros Estados, na intermediação de pesquisas, laboratórios de ensino e em eventos de formação continuada extensivos aos professores da Escola Básica. Para Schmitd e Barca (2014, p.21), é um novo campo de pesquisa que se insere “no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios. ”

Nas discussões em grupo, surgiram considerações do aporte teórico metodológico proposto no documento das DCE, ressaltando a exposição textual de que “Todas as

correntes historiográficas apresentadas nestas Diretrizes Curriculares são estruturadas por meio da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen (PARANÁ, 2008, p. 48). Os professores reconhecem a contribuição desse pensador propondo uma matriz disciplinar para a compreensão da organização do pensamento histórico dos sujeitos, bem como a necessidade de o professor proporcionar um aprendizado significativo para os estudantes (Paraná, 2008, p. 46), além da possibilidade de aprender História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica como uma nova racionalidade. Afirmam conhecer elementos da prática nas perspectivas da Educação Histórica verbalizando, entre outros, a seleção de conteúdos por unidades temáticas investigativas, o levantamento de ideias prévias dos alunos em sala de aula, a identificação e usos das fontes históricas e a relação entre cultura histórica com a vida prática.

Nesse diálogo ressaltam que a aprendizagem histórica é mais conduzida pelas habilidades metodológicas de aprender a pensar historicamente, que pela idade ou seriação escolar e que o entendimento do processo de cognição dos alunos permite partir para a problematização do ensino, tornando-o mais complexo e significativo. Tecem também considerações pouco concernentes à objetividade da formação da consciência histórica combinando, conforme Rüsen (2010), manifestações da experiência, interpretação e orientação na reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

Considerações Finais

A interlocução com professores se constitui numa das mais importantes dimensões das investigações e estudos acadêmicos, pois traz à tona a fala de sujeitos que tornam práticas muitas das teorias que se relacionam com a Escola Básica, mas comumente são produzidas fora dela.

Ressalta-se, nesse estudo, que a Educação Histórica tem se apresentado como reforço no processo de mudanças do ensino de História. Pode ser considerada ainda muito recente no Brasil, mas, nas 2 últimas décadas, já percorreu um certo caminho, destacando-se em eventos anuais como as Jornadas de Educação Histórica. Está contemplada em muitas teses e dissertações de pós-graduação em História e Educação ou publicações em

diversas temáticas abordando a formação e compreensão do pensamento histórico e suas contribuições na construção do conhecimento.

É uma concepção que favorece a reflexão do ensino da disciplina e suas relações com a vida prática e está se expandindo como uma rede, especialmente a partir das instituições que tem pesquisadores envolvidos com a temática e congregam professores em processos de formação continuada.

Está implícita nas Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná, mas, conforme apresentam os professores das escolas do NRE de Apucarana- PR é na formação continuada que pode ser disseminada e aprofundada, subsidiando a prática. Os professores esperam e acreditam na possibilidade de tornar o ensino sempre mais significativo e a formação relacionada às exigências e práticas da sala de aula.

Esta foi uma investigação preliminar que aponta para resultados parciais, indicando que esses profissionais intencionam e reconhecem elementos da Educação Histórica em suas atuações sem, contudo, categorizá-las sistematicamente, mas considerando-a, também, uma proposta para a reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 18.

CAINELLI, Marlene. "História do ensino de história: O conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido. História/UEL-1983-2003." **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line** 2004 Disponível em

<<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5277>> Acesso em 10 jul. 18.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A relação entre o aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: CAINELLI, Marlene. SCHMITD, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **História**. 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf> Acesso em 01 dez. 18.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

MESQUITA, Ilka Miglio de. ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, Ernesta.; FONSECA, Selva Guimarães. (orgs.) **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 13 (25/26), p. 143-162, 1992.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf> Acesso em 20 jan. 19.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINA, Maria Cristina Dantas. Desafios em torno da formação do professor de história: algumas reflexões sobre a experiência do PIBID na UESB. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal, 2013. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364776296_ARQUIVO_FormacaoodeprofessoreaaexperienciadoPibidUesb-Anpuh2013.pdf> Acesso em 26 jul. 18

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RÜSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução: Marco Roberto Kusnick. Revisão: Luis Fernando Cerri. In.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, p. 23-40, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN; Ana Cláudia **Passados Possíveis- A educação Histórica em Debate**. Editora Unijui, 2014, p.21 a 40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, n.16 (37), p. 73-91. 2012.

VILLALTA, Luís Carlos Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.223-232, set.1992-ago.1993.