

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA, PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI*

MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT**

Ao entender a Educação Histórica enquanto um campo de investigação na qual o professor é visto como produtor de conhecimento, esta investigação pretende identificar como os estudantes dos cursos de Licenciatura em História das Universidades Públicas de Brasil e de Portugal se relacionam com a pesquisa, metodologia própria da ciência histórica, articulando teoria e prática e desenvolvendo seu trabalho no sentido de ampliar a consciência histórica sobre sua própria prática de trabalho.

Após o longo período em que a educação brasileira foi controlada e manipulada pelos interesses da Ditadura Militar, o ensino de História no Brasil passou por um processo de revitalização e de novos propósitos. A década de 1980, nesse sentido, foi muito importante para as novas discussões que surgiram em torno da forma como a História, sobretudo com relação ao seu retorno aos currículos escolares, seria tratada pela cultura escolar, o que caminhava junto com propostas nacionais sobre mudanças no que e como ensinar o conhecimento histórico escolar.

Foi durante esse período de resgate da disciplina que a preocupação com o papel dos professores passou a ser discutido, havendo reflexões iniciais sobre a formação de professores-pesquisadores. A adoção de práticas de investigação pelo professor acerca do seu próprio campo de atuação torna-se assim relevante, a fim de tornar o profissional da docência consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e de um profissional intelectual. No que se refere à História podemos registrar discussões sobre o assunto, de forma sistematizada, a partir dos anos de 1990.

* Universidade Federal do Paraná – Doutoranda em Educação. Bolsista CAPES.

** Universidade Federal do Paraná – Pós-Doutora/Professora da Pós-Graduação em Educação.

Porém, como afirma Theobald (2007) “a prática educativa escolar tem sido abordada muito mais pela sua natureza de transmissão de conhecimentos – ensino, e não como produtora de conhecimentos – pesquisa.”

Para que essa prática educativa se realize em função da atividade de pesquisa, no entanto, é necessário que sejam fornecidos os meios adequados para a produção do conhecimento, assim como as condições materiais para que isso ocorra.

Somando-se a essa necessidade de repensar o papel dos professores, a Educação Histórica, pautada na teoria do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, vem colaborar com novas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de História e, de forma imprescindível, sobre as ações dos professores-pesquisadores, sobretudo ao que se refere ao desenvolvimento da consciência história dos estudantes.

Embora todos os estudantes sejam contemplados pelo mesmo currículo quando ingressam num curso de História, os estudos por meio da pesquisa serão voltados amplamente para aqueles que seguirem a vida acadêmica nos programas de pós-graduação. Aos estudantes que optarem pelo trabalho como professores da Educação Básica, a formação não será a de continuidade no mundo da pesquisa e, assim, deixarão de ser contemplados por essa perspectiva em seu trabalho cotidiano.

Assim, da mesma forma que acontece na divisão capitalista de trabalho, evidencia-se essa dicotomia formativa dos profissionais da educação. Aqueles que seguem a vida acadêmica são considerados os sujeitos capazes de pesquisar e produzir conhecimento e, portanto, possuem uma função intelectual. Por outro lado, os professores da Educação Básica são formados e orientados a executar o que a academia produz, restando a eles um trabalho mais técnico, de repetição e de reprodução, numa visão instrumental do conhecimento.

O momento mais formador e educativo estaria na artesanaria quando o produtor tinha o controle sobre os meios de produção, sobre o processo e o produto, E, sobretudo, sobre o saber. O momento mais deformador estaria na divisão capitalista que separa trabalho intelectual e trabalho manual, que desloca o saber e a qualificação do trabalhador para os departamentos de concepção, para os gestores e as máquinas. (ARROYO, 1991: 173).

LISTON e ZEICHNER (1996) fazem uma crítica a esse sistema de formação de professores que promove a dicotomia pesquisa e ensino. Segundo eles, na academia a preocupação é com a produção do conhecimento dentro dos limites de suas disciplinas, enquanto que os professores da Educação Básica são destituídos do direito de realizar a produção do conhecimento, ficando limitados com a preocupação constante de satisfazer suas demandas práticas impostas pela sala de aula. Desse modo percebemos claramente a dicotomia existente entre aqueles que são entendidos como os intelectuais presentes na academia e os professores da Educação Básica. Aqueles têm o trabalho voltado para a pesquisa e produção do conhecimento, enquanto estes são considerados reprodutores do conhecimento cientificamente elaborado.

O surgimento das disciplinas escolares e a forma como o conhecimento foi tratado por elas é apresentado por CHERVEL (1990) quando afirma que os conteúdos de ensino organizados nas escolas são impostos como tais pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Sob essa perspectiva, a escola busca, por meio da pedagogia, facilitar aos estudantes da Educação Básica o conhecimento da ciência de referência.

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. (CHERVEL, 1990: 185).

A partir do início do século XX com o surgimento do termo “disciplina” são elencados os conhecimentos, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Desse modo surge também uma didatização específica, influenciada pela pedagogia e pela psicologia, com uma normatização que se deveria utilizar para o uso escolar do conhecimento. Cabia à escola, então, organizar os conteúdos e selecionar o que deveria ser ensinado em casa série e de acordo com cada faixa etária.

Com uma perspectiva que buscava o conhecimento tendo como foco o aluno, foram regulamentados os primeiros cursos de formação de professores.

Dicotomia pesquisa e ensino

Buscando entender como se processou essa separação na formação dos professores, entre aqueles que são considerados pesquisadores e os outros, os professores, foi realizada na Europa uma pesquisa em Universidades de educação do século XX e que apresentaram algumas tendências bastante claras.

Em primeiro lugar, as Universidades se preocupavam em formar mestres e doutores, buscando a chamada pesquisa “científica” e os “problemas acadêmicos”. Essa dedicação dos cursos superiores se apresenta totalmente deslocada das necessidades da Educação Básica e, por consequência, dos professores que lá trabalham. Percebe-se que, na academia, a preocupação é com a produção do conhecimento dentro dos limites de suas disciplinas, enquanto que os professores estão preocupados em satisfazer suas demandas práticas impostas pela sala de aula.

Outra tendência percebida por essa investigação foi a de que mesmo no meio acadêmico, os pesquisadores também estão divididos em dois grupos: aqueles que se dedicam aos métodos científicos e disciplinares e outros ao campo prático, no terreno da formação profissional. O maior prestígio, assim como o respeito, imediatamente parece ser destinado aos pesquisadores do primeiro grupo. Vemos, assim, que a própria academia não trata os seus profissionais, dedicados ao trabalho de formação de docentes, com o mesmo respeito que aqueles que trabalham com a chamada ciência. Para esses autores, mesmo no meio acadêmico, aqueles professores que trabalham com as disciplinas ditas pedagógicas, são menos valorizados diante dos seus colegas “pesquisadores”.

E, finalmente, a importância dada à investigação em relação aos problemas práticos dos professores. A ideia de que a sala de aula da Educação Básica tem pouco prestígio. Essa perspectiva é acompanhada da observação de que a Educação Básica foi e ainda é ocupada, na maioria dos casos, por mulheres.

LISTON e ZEICHNER (1997) chamam atenção para o fato de que a dicotomia existente entre aqueles que estão na academia e são considerados os produtores de

conhecimento, na realidade estão deslocados do contexto e, portanto, distantes dos profissionais das escolas.

Existe uma marcada diferença entre a produção de conhecimentos e sua aplicação, assim como entre os papéis respectivos de produtores e usuários. Se afirma, em geral, que os investigadores produzem conhecimentos que podem ser utilizados pelos professores e administradores das escolas. Por outro lado, há uma postura alternativa que sustenta que os profissionais produzem conhecimentos úteis que dependem do contexto, são particularistas e estão sempre vinculados com valores sociais, pessoais e educativos específicos. Nessa perspectiva, o conhecimento útil é quase sempre conhecimento extraído da ação e reflexão práticas sobre a ação prática. (LISTON e ZEICHNER, 1997: 145).

No entanto, buscando romper essa concepção hierarquizada da produção do conhecimento, ainda na década de 1970, na Inglaterra, em estudos sobre o desenvolvimento do currículo, Stenhouse defendia a necessidade de os professores se desenvolverem profissionalmente com apoio na pesquisa.

Assim, surge uma tendência em valorizar a formação dos professores, passando a entendê-los também enquanto pesquisadores. Países como Canadá, França e Estados Unidos oficializaram a reforma de formação de professor, considerando o profissional do ensino como prático reflexivo.

FREIRE (1996) já afirmava que numa formação permanente dos professores é fundamental sua reflexão crítica sobre a prática. Segundo ele, o ideal é que os professores passem daquilo que chama de “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, o que somente seria possível por meio da pesquisa. Assim, “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”.

LAZZARATO e NEGRI (2001) utilizam o conceito de *trabalho imaterial* para demonstrar como algumas profissões, caso do Magistério, estão incluídas no sistema produtivo do capitalismo. Tomando esse conceito como ponto de partida, podemos entender que os professores da Educação Básica, entendidos pelo sistema escolar exclusivamente como reprodutores do conhecimento científico desenvolvido pela

academia, na realidade desenvolvem esse trabalho imaterial, pois suas atividades materiais de manipulação e de transformação da natureza dependem de seus elementos cognitivos, linguísticos e afetivos.

Não é nem o trabalho imediato, executado pelo próprio homem, nem é o tempo que ele trabalha, mas a apropriação de sua produtividade geral, a sua compreensão da natureza e o domínio sobre esta através da sua existência enquanto corpo social – em uma palavra, é o desenvolvimento do indivíduo social que se apresenta como o grande pilar de sustentação da produção e da riqueza. (LAZZARATO e NEGRI, 2001: 52)

Durante a década de 1990 essa perspectiva a respeito do papel da pesquisa passou a fazer parte constante das discussões sobre a formação de professores. A partir daquele momento se passou a discutir a importância de formar professores-pesquisadores os quais, dessa forma, poderiam transformar sua realidade e refletir sobre a sua própria prática.

Ao longo daquela década, expressões como professor reflexivo, ensino reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, ensino e pesquisa, pesquisa na formação e na prática dos professores, saberes docentes, entre outras que se vinculam diretamente às abordagens centradas na pesquisa passam a fazer parte das discussões. Em grande parte das vezes, tais essas expressões se relacionam às questões e às discussões sobre a formação, a identidade e a profissionalização docente.

De acordo com Theobald,

(...) o professor, em sua experiência de relação com o saber, pode ser tomado na dimensão de intelectual que investiga, produz e transforma pelas experiências organizadas, coletivas e situadas, as relações sociais e as relações de saber em que está inserido. Ademais, ele também investiga e transforma as concepções que tem em relação a si próprio e à sua função; aos alunos em suas relações com o saber; à relação com a sua formação e à relação com conhecimento com o qual trabalha sua produção e seu ensino. (THEOBALD, 2007: 41)

Nos anos 80, no Brasil, DEMO tornou-se referência com relação a uma ideia de prática de pesquisa no cotidiano escolar. Para esse autor, a pesquisa era definida enquanto princípio científico e educativo, colocando-a como imprescindível ao

professor para sua elaboração própria, com o propósito de superar o que entendia como reprodução nas práticas pedagógicas.

Em termos de cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade as impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser, é mister saber. (DEMO, 2006: 16)

Embora tenha as ideias de Pedro DEMO tenham sido utilizadas com empolgação, há inúmeras críticas com relação à concepção de pesquisa apresentada por esse autor, uma vez que suas propostas são vagas e consideram o professor como um “usurpador” do conhecimento produzido pelo Ensino Superior. Segundo ele, “libertar a pesquisa do exclusivismo sofisticado não pode levá-la ao exclusivismo oposto da banalização cotidiana mágica.”

Embora tenha se destacado nos meios escolares durante as décadas de 80 e de 90, apresentando a importância da pesquisa desde a idade pré-escolar, não fica clara a sua concepção, pois para ele “em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”.

Ainda nos anos 90, inicia-se a discussão a partir do conceito do *Professor Pesquisador Reflexivo*. Dois eventos que marcam este movimento: a divulgação feita no Brasil de um livro organizado por Antonio Nóvoa, no qual constam três artigos cuja temática é o Professor Pesquisador Reflexivo e a participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso de Formação de Professores em Língua Portuguesa que aconteceu em Portugal (1993). Nesse Congresso foram privilegiados o saber e a memória docente como fundamentais para os movimentos de melhoria e mudança na atuação dos professores.

Ainda no ano de 1997 o Ministério da Educação e Cultura divulgou o documento intitulado *Referenciais para formação de Professores*. Ao refletir sobre o papel dos professores e o contexto da época, foi evidenciada uma desvalorização da profissão.

Naquele momento, segundo o relatório feito para a produção desse documento, a visão que se tinha sobre a profissão era a de que os professores estavam frequentemente desatualizados em relação às discussões sobre educação, à profissão e seu papel social, escrevendo e lendo pouco, sem contar a dependência com relação ao livro didático.

Tal perspectiva reforçava a pendência provocada pela formação inicial, pois esses professores deixaram de ser guiados pela perspectiva da pesquisa e da produção de conhecimento, voltando suas energias para os problemas gerados no cotidiano escolar. Assim, embora esse documento não apresente em sua essência a ideia explícita de pesquisa, nos objetivos apresentados com relação à formação de professores encontramos a seguinte orientação:

A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1997: 18-19).

Com a resolução CNE/CP 1, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 08/05/2001 e regulamentadas na Resolução nº 01 de 18/02/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Voltadas para os cursos de Licenciatura, os quais possuem a atribuição de formar os professores que trabalharão com a Educação Básica, as Diretrizes apontam, no artigo 3º, a forma como esses profissionais devem ser orientados durante sua formação no ensino superior. Entre essas atribuições considera-se a pesquisa enquanto um princípio norteador:

Art. 3º, item III - A pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002).

Embora esse documento mencione a necessidade de formação em licenciatura com a perspectiva da pesquisa, não existem maiores considerações a respeito dessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, regulamentado em 24 de junho de 2010, uma nova proposta de incentivo à Licenciatura foi criada. O PIBID tem como objetivo apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas Universidades brasileiras com o fortalecimento da sua formação para o trabalho nas escolas públicas. O Programa oferece bolsas para estudantes em diversas áreas da Licenciatura, assim como para os professores desses cursos e das escolas públicas que atendem aos licenciandos.

Entre os objetivos apresentados pelo PIBID, está a ênfase na elevação da “qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”.

A partir de 2013 o PIBID tornou-se Política de Estado, integrando-se às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

O professor pesquisador e o ensino de História

Com a redemocratização do país na década de 1980, as discussões sobre o retorno da Disciplina de História aos currículos escolares se tornaram recorrentes, sobretudo no que se refere a que e como ensinar o conhecimento histórico. Paralelo a essas discussões também se iniciava a necessidade de repensar a formação dos professores de História. Nesse contexto, portanto, temos as discussões iniciais, no Brasil, sobre o papel do professor-pesquisador.

Trabalho importante para entender as discussões sobre o ensino de História e a formação inicial dos profissionais de História, é o artigo de Costa (2010), *O Papel dos Cursos de Graduação em História: uma discussão sobre a formação dos profissionais de História*. Além da investigação e análise documental, realizou entrevistas com os primeiros alunos das recém-fundadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no país. De acordo com essa autora, por quase cinquenta anos o objetivo dos cursos de

licenciatura em História era, exclusivamente, o de formar professores. Na prática isso significava que os estudantes desse curso deveriam ter uma educação voltada para a formação geral do professor, não frequentando disciplinas que os direcionasse a manter contato, por exemplo, com as fontes primárias, uma vez que o objetivo da licenciatura não era o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, não haveria necessidade de formar professores que conheçam ou exercitem a pesquisa. A competência exigida, portanto, dos professores, seria a de conhecer o processo histórico e as técnicas que lhes possibilite transmitir os conteúdos escolarizados aos alunos.

Nessa perspectiva se explicaria, a partir da dicotomia na formação dos professores, a forma como o ensino de História acontece na Educação Básica no qual apenas se reproduz o conhecimento histórico elaborado pelos historiadores profissionais.

De acordo com os ANAIS da ANPUH, de 1962, na formação dos cursos de História havia ênfase nas disciplinas do Bacharelado, sobrando apenas o último ano da graduação para o trabalho com as disciplinas pedagógicas. A solução para esse problema só seria possível a partir da tomada de consciência sobre qual é a ciência de referência, aprofundando a integração entre as habilitações.

A formação unificada por meio da ciência de referência foi defendida pela ANPUH quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que esta tinha a preocupação com relação à formação unificada de profissionais de História e não do professor ou do pesquisador de História. Dessa forma ficou evidenciado que o conhecimento histórico passa a ser primordial na formação do profissional de História.

Entre 1962 e 1996, para os cursos de História, o Conselho Federal de Educação determinava um currículo mínimo, revogado pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o que permitia que cada curso tivesse liberdade de montar seu Projeto Político Pedagógico. Em 2001, no entanto, com o parecer 492/201 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais deveriam servir de parâmetro para os currículos de todos os cursos de História do país.

As políticas públicas para formação de professores nas Licenciaturas, expressas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e nas Diretrizes para Formação Inicial de Professores, apontam perspectivas muito específicas no que se refere ao perfil do profissional da História.

De acordo com as Diretrizes para Formação Inicial de Professores, a formação unificada acabaria sendo prejudicial aos estudantes, uma vez que as disciplinas destinadas à formação do professor de História são relegadas a segundo plano, o que promoveu uma defesa em prol de um currículo específico para cada formação.

Já com relação às Diretrizes Curriculares da História, documento aprovado pela ANPUH em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, existe uma compreensão de que a formação do historiador deve ser resultado das especificidades de atuação profissional nos campos da docência, da pesquisa e da gestão de patrimônio.

Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau, Parecer CES 492/2001 6 por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação. (Diretrizes Curriculares de História, 2001: 5-6)

No item sobre as competências e habilidades esperadas dos estudantes dos cursos de História, o documento apresenta aquelas consideradas específicas à formação de licenciatura:

Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (Diretrizes Curriculares de História, 2001: 8).

Como é possível perceber, esse documento além de não acabar com a dicotomia entre as disciplinas específicas e as chamadas disciplinas pedagógicas, criou a ideia de uma formação específica para os estudantes da área da licenciatura, determinando os conhecimentos considerados primordiais para aqueles que trabalham com a área de ensino.

Com essa orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, percebe-se, a forma como os cursos de História nas Universidades brasileiras separam, em seu currículo, uma grade com formação específica para a pesquisa, no caso dos estudantes do Bacharelado, e uma formação instrumental, para os estudantes que seguem a licenciatura. No caso do bacharelado até mesmo a carga horária acaba sendo maior, uma vez que possui disciplinas metodológicas com foco na pesquisa, o que não é tema considerado relevante na formação dos futuros professores de História.

Segundo CAINELLI

destituir a disciplina de Metodologia de Ensino de seus conteúdos específicos, reforça e reitera as discussões sobre as diferenças entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas metodológicas. Pensar a prática apenas como instrumental é destituí-la de sentido, não reconhecendo a dimensão do conhecimento do saber fazer, da reflexão sobre a prática, num ir e vir entre prática-teoria-prática. (CAINELLI, 2001: 78)

A partir dessas primeiras considerações a respeito da importância da pesquisa para a formação dos futuros professores e das discussões que vêm sendo realizadas sobre a estrutura dos cursos de História este trabalho, ainda em início de investigação, tem como um dos seus objetivos entender como a relação pesquisa-ensino vem acontecendo nas instituições públicas federais de Ensino Superior. Dessa forma, entender como a pesquisa pode contribuir para que o profissional de História se entenda quanto pesquisador de sua própria prática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Revendando os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. P. 163-216.

CAINELLI, Marlene. *A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais de História*. Saeculum, Revista de História. Nº 6/7 – Jan/Dez/ - 2000/2001.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria & Educação, 2, 1990. P.177- 277.

COSTA, Aryana Lima. *O Papel dos Cursos de Graduação em História: uma discussão sobre a formação dos profissionais de História*. AEDOS. Num. 6, vol. 3, Janeiro - Junho 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1996.

Diretrizes Curriculares de História, Ministério da Educação e Cultura, 2001.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE HISTÓRIA – MEC - Parecer CNE/CES 492/2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAZZARATO, M. e NEGRI. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K. M. Formación del profesorado y condiciones de la escolarización. Madrid: Morata, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Ministério da Educação e Cultura, 1997.

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

_____. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (org.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

THEOBALD, Henrique. *A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”* / Henrique Rodolfo Theobald. Mestrado, UFPR. Curitiba, 2007.