

## **A História que aprendemos é a que ensinamos?**

*Eline Andréa Dornelas (UEL)<sup>i</sup>*

*Ana Heloisa Molina (UEL)*

O presente texto apresenta reflexões sobre as transformações ocorridas nos últimos anos em relação ao Ensino de História e os processos formativos dos docentes licenciados em História que atuam no Ensino Fundamental. A literatura atual traz uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas na investigação dessa temática, destacando a preocupação e compreensão de como o conhecimento é construído pelo professor e utilizado em sala de aula.

Abordar a formação docente e ensino de História significa repensar o contexto político, social, econômico e cultural, os avanços tecnológicos, e o “novo perfil do professor” na contemporaneidade. Entender como essa História tem sido “ensinada”, como esse professor se apropria das variadas ferramentas para estabelecer a relação da história e das fontes históricas que o auxilia nesse processo, é um desafio para entendermos a articulação entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, ou seja, como reelaboram as formas de pensar o ensino e aprendizagem em História.

A presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino propõe um ofício feito de saberes, um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando uma situação complexa utiliza desses saberes para determinar, julgar e decidir qual ação a ser adotada durante e após o ato pedagógico.

O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no sistema escolar. Dessa forma, o professor é aquele que domina não só os mecanismos da produção do conhecimento, mas um conjunto de saberes, competências e de habilidades que possibilitem o exercício da docência.

As diferentes contribuições, o permanente questionamento teórico e metodológico existente na construção da teoria do conhecimento e da história deve ser pensado quando se questiona o que é ensinar história na atualidade.

Esses questionamentos buscam novos sentidos e representações para o espaço pedagógico-didático da história dando significados a história como representação do passado que se construiu.

O conhecimento é inacabado cabe ao profissional um exercício permanente de entender que esse conhecimento se amplia e se refaz possibilitando novos olhares, é um elemento que precisa ser redescoberto, ou seja, conhecer para elencar possibilidades e entender que o homem é produto e produtor de história que se transforma em sujeito da construção e reconstrução desse saber a ser ensinado.

### **Formação de professores**

A formação docente bem como seus saberes e práticas é uma discussão bem destacada no cenário educacional, não só quanto aos momentos em que ela ocorre, mas até que ponto ela constitui um fator relevante na qualidade do ensino. Espera-se que além do conteúdo proposto na disciplina às formas de ensinar e a construção destes são fundamentais para que essa formação seja bem sucedida, pois o professor deverá estar sensibilizado para refletir e construir novas “formas de ensinar”.

A diversidade de enfoques metodológicos que foram sendo construídos especialmente nas últimas décadas nos faz pensar que não existe uma metodologia única para a pesquisa e para a prática pedagógica do ensino de História.

Estabeleceremos os anos 90 para realizar as reflexões e transformações pelas quais a disciplina de história passou. A História é uma disciplina escolar que relaciona-se com a prática social política e cultural, mas que muitas vezes se torna um conhecimento enigmático para os alunos.

Os três modelos de formação baseados na racionalidade técnica que predominaram no Brasil durante os últimos anos do século XX foram: o modelo

de treinamento de habilidades comportamentais (para o professor desenvolver as habilidades específicas), o modelo de transmissão (no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores) o modelo acadêmico tradicional (o conhecimento disciplinar ou científico é suficiente para o ensino e a prática é apreendida em serviço). (FONSECA, 2011, p.34) preparavam o professor para atuar em diferentes níveis tanto na educação básica quanto na educação superior.

Nos cursos de licenciatura em História destacavam-se os conhecimentos históricos e teóricos metodológicos, desvinculados dos saberes pedagógicos. O curso era estruturado da seguinte maneira: licenciaturas de um lado e bacharelado de outro. Durante três anos, os alunos cursavam as disciplinas incumbidas de “transmitir os conhecimentos de história”, e em seguida as disciplinas obrigatórias da área pedagógica (conhecimentos na prática).

Em decorrência das lacunas e problemas instaurados pelos modelos da racionalidade técnica evidenciaram a necessidade de repensar e redimensionar a formação de professores.

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o profissional e o pessoal.

Desde 1990, vêm-se implantando profundas mudanças no “modelo” de formação de professores no Brasil, para construir um novo direcionamento a essa discussão algumas heranças dessa profissionalização foram deixadas pelas gerações anteriores desafiando os docentes a construir novos caminhos teóricos e metodológicos na atualidade.

Na segunda metade da década de 1990, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais estão indicados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino na Escola Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento. Além de uma série de programas que propôs avaliações e reorganizações escolares, reiteramos que a década de 1990 foi chamada a “década da educação” pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Nos anos 1980 a 1990, a formação de professores de História passou por mudanças significativas: o rompimento com os Estudos Sociais, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996, seguida de propostas curriculares para o ensino superior, oportunizaram um movimento teórico, político e pedagógico de repensar a estrutura das Licenciaturas.

A partir de meados da década de 1990 temos um conjunto de leis que propõem reformas curriculares em todos os níveis, apontando rumos teóricos, metodológicos e apresentando perfis de profissionais e educandos a serem alcançados.

Podemos elencar um conjunto de reformas pedagógicas, políticas e econômicas traduzidas por meio de documentos legais como: Plano Decenal de Educação (1993- 2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9396/96; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental e Médio; Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior; Programa de Financiamento e Investimento como o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Salário-Educação, o programa de garantia renda mínima e o Financiamento do Ensino Superior (Fies); sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) que compreende o ensino fundamental; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Secretaria de Educação a Distância, que atua por meio da TV Escola, do Programa de Informática (Proinfo) e do Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (Paped) entre outras ações.

A Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe referências teóricas para todos os níveis, enquanto a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro 2002, institui as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 Fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Estes documentos compõem as orientações oficiais curriculares para os diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde o final de 1997, quando o Conselho Nacional de Educação CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

De acordo com os Pareceres do CNE/CP 009/2001 e 028/2001, e com a Resolução CNE 02/2002, a Prática de Ensino e os Estágios supervisionado rompem com a concepção linear da organização curricular dos cursos de licenciatura estabelecendo conexões entre as disciplinas e seus referenciais teórico e prático, pois os problemas originavam-se da dicotomização da teoria com a prática, ou seja, da desarticulação do ensino com a pesquisa sendo esse o abismo entre as disciplinas pedagógicas e específicas.

Temos também a Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História sinalizando o ano de 2004 para as adequações dos cursos de licenciaturas às mudanças curriculares, acréscimos de carga horária prática, concepção de escola e estágio supervisionado e a realização dos mesmos.

Análises realizadas por Freitas (2002) apontam que as políticas para a formação de professores foram definidas pelas Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em nível Superior (2001).

Os desafios são inúmeros, e as instituições de ensino superior se adequaram ou se apropriaram de diversas formas como orientações por meio de reformulação curricular dos cursos de Licenciaturas, através da realização de estudos pelos colegiados, assembleias departamentais, seminários, conferências e outros eventos que se fizerem necessários visando uma proposta coerente para os cursos de Licenciaturas.

O professor na sua carreira profissional constrói e reconstrói seus conhecimentos, ou seja, seus saberes estão em construção permanente, pois são apreendidos e ressignificados. Os diferentes olhares pelo professor, nesse

momento, favorecem a busca por novas diretrizes e novos tipos de saberes para o exercício da atividade docente, surgindo diversas teorias que dizem respeito ao saber científico e ao saber do docente.

Autores como Tardif (2002), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), repensando a formação de professores em suas pesquisas pautam-se na discussão sobre a identidade dos professores e relatam que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão bem como da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, dessa forma, essa pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como a competência profissional que advém do cotidiano vivenciado pelo professor.

Para Monteiro (2011), esses locais são território tensionado pelas demandas e expectativas dos formadores, estudantes e dos sistemas de ensino em seus diferentes níveis, que solicitam ações que venham a se constituir em alternativas bem-sucedidas para a melhoria das deficiências identificadas. Ações que precisam ser deslanchadas e assumidas como tarefa prioritária nas universidades, em parceria e diálogo com os sistemas educacionais e com as escolas, que reconhecemos como espaços de formação, onde os licenciandos realizam estágios e onde docentes podem se atualizar e/ou qualificar nas atividades de formação de professores.

A partir dessa reflexão enfatizamos que a formação de professores deve ser compreendida a partir da práxis educativa, concebendo o ensino como atividade complexa que auxilie o professor a superar o desenvolvimento das habilidades técnicas ou do conhecimento específico.

As práticas didáticas ou metodológicas do fazer docente envolvem elementos que abordam as questões éticas, afetivas, políticos sociais envolvidas na docência, é preciso reconhecer que o conhecimento não é acúmulo de informação e não está concentrado em um lugar somente, é um produto inacabado.

O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no sistema escolar. Dessa forma, o professor é aquele que domina não só os mecanismos da produção do conhecimento, mas um conjunto de saberes, competências e de habilidades que possibilitem o exercício da docência.

A História e seu ensino são formativos, portanto, a formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é no cotidiano que essa formação é experienciada por meio dos processos vivenciados, ou seja, o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso relacionar o fato a temas e aos sujeitos que o produziu para buscar uma explicação. Estimular os educandos a fazerem a leitura histórica do mundo em que vivem seja por meio da escrita, artefatos, imagens, conhecer as diferentes linguagens.

### **O saber e o ofício dos professores**

A categoria saber docente é utilizado por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo como foco suas relações com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam muitas vezes como saberes práticos e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais.

Para Mizukami (1986), embora seja difícil de explicar, parece que aquilo que o professor aprendeu nos cursos de formação permanece externo a ele, e muitas vezes não consegue aplicar em sua prática pedagógica.

Sendo assim, os docentes precisam conhecer a disciplina e saber transformá-la em conteúdo atrativo para os educandos, infelizmente não é só conhecer o conteúdo para dar aulas de história, o exercício da docência consiste no domínio, diálogo e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema escolar, pois em sala de aula assume uma função de mediador, estimulando e

contextualizando os resultados, adaptando-os para a realidade dos alunos, proporcionando um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender.

Ser professor, assim como ser aluno, implica em uma relação de cumplicidade no que se refere ao compromisso de buscar informações a respeito do conteúdo a ser ensinado, entender seu espaço e o momento de como realizar e aperfeiçoar seus saberes e práticas, em sala de aula.

No ensino de História esses questionamentos evidenciam-se nas diferentes organizações teóricas e procedimentos metodológicos, como o professor trabalha com o tempo passado e tem como matéria-prima uma gama de temas e contradições a serem exploradas e explicadas para que o tempo presente tenha significado, alguns temas abordados pela disciplina, (...) concorrem para uma visão da História como provedora de lições do passado a serem apreendidas pelo presente (AMEIDA, 2011 p.37).

A falta de diálogo entre a pesquisa historiográfica e o ensino de história traz lacunas na maneira de se pensar como se dá o processo do conhecimento em sala de aula. Nesse contexto, um dos problemas freqüentes é a produção do conhecimento histórico, já que o conteúdo trabalhado aparece como produzido pelo autor do livro didático, a produção histórica e as fontes ficam invisíveis.

Uma das funções sociais da história de acordo com Albuquerque (2012) é construir o passado, dotando a sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente. O passado, portanto, é elaborado, pensado e tratado na sua relação diferencial com o presente, ele existe “na escavação que se faz a partir do contemporâneo” buscando a construção das fronteiras que separam as duas temporalidades.

A história serve para que possamos realizar no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma

relação de distanciamento, de estranhamento  
(...).ALBUQUERQUE, (2012)

De acordo com FONSECA (2006), os saberes dos professores de História, são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação, os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experiências, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, na escola, na vida.

Nossa experiência com formação de professores no ensino fundamental ao longo dos anos demonstra que o professor destaca o conteúdo da História factual. Outra elemento é a quantidade de conteúdos onde são obrigados a priorizar alguns conteúdos em detrimento de outros. A ferramenta do professor geralmente o é livro didático, ou seja, o “saber dos livros didáticos” terão importância quando ressignificados pelo educando que ao confrontar com a realidade provoca o crescimento intelectual. Portanto, aprender não significa acumular informações, mas diante de novas situações serem capaz de buscar alternativa argumentando teoricamente em favor de suas escolhas.

SCHÖN (2000) argumenta que a racionalidade técnica objetiva resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pela investigação acadêmica, mas que tal processo revela-se inadequado quando nós, professores, vivemos situações de incerteza no desempenho de nossas atividades. Essa práxis é uma atividade complexa e pauta-se na superação das habilidades técnicas, do conhecimento da área de História. Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que embora os professores possuam experiências significativas de estudo em sua área do conhecimento, desconhecem o processo científico de ensino e aprendizagem.

Quanto à utilização do livro didático é uma ferramenta com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino. São materiais que fazem parte do cotidiano escolar há séculos. Por esta razão, a familiaridade com seu uso fazem com que seja fácil identificá-los e estabelecer distinções entre eles e os demais livros (BITTENCOURT, 2004). E importante

destacar que a utilização do livro didático e a seleção de conteúdos determinados pelos currículos e programas faz com que ao ensinarmos história acabemos por priorizar certas habilidades ou operações mentais de cunho mais didático do que relacionados ao pensamento histórico.

A ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, numa visão heróica e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como verdades absolutas, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais continuam a ser ministrados tal qual aprendeu os professores aprenderam.

O “passado recente” compreendido pelos educandos vem recheado de informações que podem servir de subsídio para que o professor em um momento posterior possa utilizar para o entendimento de um passado distante.

Quando dialogamos com os professores e perguntamos o que se lembram da disciplina de história na época que estudavam é imediata a resposta: a memorização de datas e fatos fragmentados sem estabelecer relação com o cotidiano e com as práticas sociais vivenciadas. Se a resposta é essa história fragmentada porque ao chegar à sala de aula ela é reproduzida, descontextualizada e factual?

Segundo Silva & Fonseca (2011) refletir sobre as relações estabelecidas entre o currículo e as práticas escolares é pensar sobre o papel da escola como uma instituição cultural, social e política, pois ela reproduz, produz saberes, práticas, valores e culturas. (...) a escola, nesse sentido é um espaço de sujeitos históricos ativos, onde professores e alunos interagem de forma ativa e dinâmica e vai além do que está prescrito nos currículos e livros didáticos.

É preciso pensar quem são os alunos do século XXI, que utilizam a internet, as redes sociais e tem acesso a informação e conteúdos variados. Sendo assim, o que e como ensinar implica em selecionar, a partir de um repertório cultural amplo e vai além do currículo e dos livros didáticos.

Segundo Caimi

(...) a gama de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história, é comum que nós, professores de História, não priorizamos metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva. (CAIMI, 2007)

Nesse contexto, os processos formativos precisam se constituir como espaços de interlocução em que formadores e professores em formação se percebam como parceiros, a formação não se dá por meio de acumulação de cursos, de conhecimento ou técnica, mas de um trabalho de reflexão sobre a prática e a (re) elaboração das formas de pensar, bem como as condições que facilitam tal aprendizagem.

Para Monteiro (2007), a História escolar contribui para formar identidades e a memória coletiva, mas não é a responsável por isso como um saber que está formalizado em textos de manuais didáticos. Para além dos conteúdos ali selecionados, os modos de agir, de ensinar, de se relacionar com os alunos e de vê-los, modos de agir e de expressar a satisfação (ou não) de ensinar, (...) contribuem para a apropriação e desenvolvimento da história crítica.

E o que seria uma formação de professor adequada? Será que é proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construídos para ir além das práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam o professor impedindo a reflexão e a construção de “novas formas de ensinar”? Esses questionamentos permeiam a nossa pesquisa, nosso desafio é entender como podemos instrumentalizar o docente de

maneira que possa reelaborar as teorias e métodos apreendidos, apropriando-se da sua atividade docente por meio da teoria e prática.

Diante dos novos papéis atribuídos a escola, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino aprendizagem nos faz repensar o lugar da produção dos materiais didáticos e a própria formação de professores que não dá conta de responder os questionamentos dessa geração.

O “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar”.

O conhecimento que o professor mobiliza para ensinar é oriundo de diferentes espaços sociais, tais saberes, que constituem o ensinado, são complexos e múltiplos, originários de diferentes espaços que se situam no tempo, estruturam o sentido promovido no *lócus* da sala de aula e fundam assim nossa concepção de história ensinada (MONTEIRO, 2000).

Ao considerar a mobilização de diferentes saberes no ato de ensinar diz:

(...) a análise das relações dos docentes com os saberes é uma produção sócio-cultural, historicamente construída e mediada por relações de poder ali presentes para serem legitimadas, afirmadas, contestadas, negadas na sociedade mais ampla e no contexto micro do cotidiano escolar. Relações tão imbricadas que, naturalizadas se tornam invisíveis e são reproduzidas, muitas vezes, acriticamente. (MONTEIRO, 2010, p. 485).

A partir dessa reflexão enfatizamos que a formação de professores deve ser compreendida a partir da práxis educativa, concebendo o ensino como atividade complexa que auxilie o professor a superar o desenvolvimento das habilidades técnicas ou do conhecimento específico.

As práticas didáticas ou metodológicas do fazer docente envolvem elementos que abordam as questões éticas, afetivas, políticos sociais envolvidas na docência, é preciso reconhecer que o conhecimento não é acúmulo de informação e não está concentrado em um lugar somente, é um produto inacabado.

O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no sistema escolar.

De acordo com Pimenta (1996), o trabalho docente que é ensinar está diretamente ligado as informações que recebeu na sua licenciatura para que sejam capazes de desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem permanentemente construir seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que tanto o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Para tanto se espera que os docentes mobilizem conhecimentos da teoria e da didática necessários a compreensão do ensino como realidade social, desenvolvendo assim, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformar seus saberes e fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

As contribuições de Tardif também nos auxiliam a pensar como esses saberes são ressignificados em sala de aula, o autor sinaliza os diferentes saberes em que os professores se apóiam em suas atividades profissionais: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares, o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os educandos. (TARDIF, p. 297, 2002).

Para Albuquerque (2012), essa “nova visão de sujeito” pauta-se na história fragmentada, desarticulada e individual onde as diferenças culturais,

étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras, se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. Colocando em xeque a existência das identidades num contexto em que não se referem mais a grupos fechados ou a identidades étnicas, elas tornam-se híbridas e deslocadas de um vínculo local. Isso significa que são transformadas em uma tarefa individual e em construção.

O professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo aos desafios contemporâneos onde as transformações e os avanços tecnológicos pelos quais passam a sociedade o impulsiona a desempenhar uma exigência político social onde a função é desenvolver formas para que os educandos adquiram novas competências exigidas para o século XXI, constituindo assim, uma nova cultura do trabalho e conseqüentemente do universo escolar.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Representações utópicas no Ensino de História*. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Gonçalves, Marcia de Almeida et all (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, n. 21, vol. 11, jul. 2006.

CERTEAU. Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU. Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CIAMPI, Helenice. *A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2ª Ed. Portugal: DIFEL, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Vol.23 nº. 80. Campinas, 2002.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In Reali, A. M. M. R. & Mizukami, M. G. N. *Formação de professores práticas pedagógicas e escola*. UFSCar, INEP,COMPED, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: Entre saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) (2002). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. & ANASTASIOU, L. (Org.) (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_  
<sup>i</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ana Heloisa Molina.