



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: O CURRÍCULO COMO FONTE

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.3749

Silvéria da Aparecida Ferreira, UNICENTRO
Geysy Dongley Germinari, UNICENTRO

Resumo

Esta reflexão constitui-se em parte da pesquisa que está sendo gestada na dissertação provisoriamente intitulada “Didática da História: os currículos e a formação inicial nas Universidades Estaduais do Paraná” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Para tanto, inicialmente propomos uma reflexão acerca dos embates na formação docente a partir dos anos de 1980/1990, utilizando como fonte as Diretrizes Curriculares, leis e bibliografia sobre o tema. A pesquisa tem por objetivo desenvolver uma investigação que possibilite pensarmos uma Didática da História ancorada nos princípios epistemológicos da Ciência da História, para além das técnicas e métodos pedagógicos de ensino, dessa forma utilizamos a teoria desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e seus interpretes no Brasil, justificando que há uma dimensão didática própria da ciência da História que pode contribuir para a formação de professores de História. A dissertação está em andamento, apresentamos nesse texto alguns dos resultados alcançados ao analisarmos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História –PPCH, mais antigos de cada uma das sete universidades estaduais do Paraná.

Palavras Chave:

Didática da História;
Ciência da História;
Currículos; Formação docente.

Introdução

Esse artigo consiste em um resumo das questões que estão sendo problematizadas na dissertação de mestrado em Educação da Unicentro, que intitula-se provisoriamente como “Didática da História: os currículos e a formação inicial nas Universidades Estaduais do Paraná”. O recorte pode ser considerado como um dos limites do texto visto a impossibilidade de apresentar a pesquisa em sua totalidade, e também porque ainda não está concluída, no entanto nossa tentativa é expor os rumos e com possíveis críticas construtivas melhorar os caminhos da pesquisa.

O texto está estruturado em três momentos. Inicialmente, a discussão sobre a formação de professores no Brasil após 1990 buscamos realizar um diagnóstico, sucinto, de alguns dilemas e da legislação que norteiam a Formação de Professores de História no país até os dias atuais. Posteriormente, refletimos sobre o campo da Didática da História, seus desdobramentos e as variadas concepções pela qual passou. Por meio dos escritos de Jörn Rüsen e seus colaboradores definimos o conceito que corroboramos. Por fim, a luz dessas teorias analisou-se os objetivos, competências e habilidades almejadas em dois PPCs de História do Paraná, a saber: do curso da UNIOESTE e da UENP.

Formação de Professores de História no Brasil

A formação de professores passou por muitas embates no Brasil, conscientes disso necessitamos delimitar nosso recorte temporal. Dessa forma, escolhemos trabalhar a partir da década de 1990 até os dias atuais, tratando alguns aspectos da formação de professores desse período. A década em questão é compreendida por alguns historiadores como um momento de “redemocratização”, ocasião em que a democracia desabrochava novamente e

que trouxe consigo muitos questionamentos. As proposições de Ensino, que estavam até então impostas pelo antigo governo ditatorial, foram colocadas à prova, no que diz respeito à área de História não foi diferente, tanto na formação básica, quanto no ensino superior, incumbido da formação inicial de professores.

A disciplina de História ficou por muito tempo mesclada à de Geografia com a criação, no período em que o Brasil fora comandado pela Ditadura Civil Militar (1964-1985), das licenciaturas curtas em Estudos Sociais. O objetivo dessa junção no contexto ditatorial constituía-se em formar professores “polivalentes”, no entanto, essa ação descaracterizou ambas as ciências, lesou a formação e causou “generalizada ignorância” (GLEZER, *apud*: CAIMI, 2001, p. 103).

Com base em Caimi (2001), percebe-se que a criação de cursos de curta duração, que formavam professores para trabalhar em mais de uma área, acarretou significativos problemas para a formação de professores, para o ensino e para a profissão em geral, isso porque contribuiu para o enfraquecimento da qualidade dos cursos e também formou professores com pouco embasamento teórico, que não dominavam nenhuma das duas disciplinas. Assim, o curso de Estudos sociais auxiliou para a descaracterização das disciplinas específicas de História e de Geografia, tornando-as superficiais, acríticas e a-históricas, sem sentido para a vida dos alunos (CAIMI, 2001).

Para pensarmos a formação de professores depois de 1980-1990 é imprescindível destacarmos que para o ensino a realidade era contraditória (FONSECA, 2003), já que a legislação continuava aos moldes autoritários da ditadura e a necessidade de pensar, debater, ressignificar as diversas áreas de ensino estava cada vez mais gritante.

Aos poucos os currículos por todo o país foram sendo afetados com a

tenção dos questionamentos e greves dos profissionais da Educação. Porém, as disciplinas de Geografia e História só conseguiram autonomia e legitimação a partir de 1990 com a extinção das disciplinas OSPB, EMC e EPB¹ (FONSECA, 2003).

A História ressurge lentamente nos currículos e escolas, como disciplina autônoma, todavia com muitos limites, porque a categoria docente que estava em atuação fazia parte da política de formação polivalente. Houve uma massificação de esforços na busca de “re-valorização” da História enquanto saber autônomo e disciplina que auxilia na formação crítica dos cidadãos (FONSECA, 2003).

Nesse sentido, ocorre em 1996 a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação LDB– 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, publicados em 1997. Diante da reformulação das políticas educacionais o ensino de História nas instituições educacionais é reelaborado, incorporam-se novos objetos, fontes e problemas (FONSECA, 2003). O ensino de História estava longe de ser homogêneo no país, mas nesse período começa a aproximar-se mais das problemáticas debatidas na academia.

A LDB 9394/96 abrange e norteia todos os níveis de educação no Brasil, foram incorporados e retirados alguns pontos, mas é em essência o mesmo documento de 1996 até hoje. O documento aponta exigências que devem ser cumpridas pelos estabelecimentos de ensino, em qualquer modalidade, uma delas é a obrigatoriedade do currículo na Educação Básica e Superior, importante para nós, pois os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História do Paraná – PPCsH são compreendidos como fontes.

Dentre as regras previstas na LDB está a confecção de Diretrizes para

os cursos, para o de História produziu-se duas até o momento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, De Graduação Plena (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (BRASIL, 2001).

Conforme Caimi (2003) embora ambas as Diretrizes sejam destinadas aos profissionais de História, são contraditórias, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) demonstram que o processo de formação do docente deve ser priorizado – formação para o Ensino, em contraponto as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (2001) priorizam a formação do historiador, da pesquisa em detrimento do ensino que é visto como um dos fins – Formação para a pesquisa (CAIMI, 2013). Isso demonstra o intenso debate de duas perspectivas que pensam o processo de formação inicial em História de forma distinta.

A perspectiva que pretendemos desenvolver na dissertação, que está em andamento, não considera a separação Licenciatura x Bacharelado Isso Embasados principalmente na teoria desenvolvida pelo filósofo e historiador Jörn Rüsen (2001) buscamos, por meio das contribuições do campo teórico da Didática da História, compreender que não há sentido na divisão Bacharelado X licenciatura, visto que o Ensino/aprendizagem está em todos os processos, não há separação, esses “extremos” na verdade são, nessa perspectiva, vistos como complementares.

Nossa discussão abrange outros elementos, mas por enquanto nos prenderemos na questão de que não há sentido a separação dicotômica entre

¹ OSPB: Organização Social e Política Brasileira, EMC: Educação Moral e Cívica e EPB: Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB.

Teoria e prática, ou entre licenciatura e bacharelado, visto que o professor historiador deve procurar responder problemas práticos da vida, gerando aprendizagem e orientação temporal para os sujeitos. O historiador e o professor são as mesmas pessoas, não há sentido atribuir um papel ao historiador e outro ao professor, bem como não faz sentido diferenciar teoria e prática, é preciso compreender as relações necessárias entre a epistemologia e o ensino de História. Estamos defendendo a Didática da História embasada na epistemologia da História, que nos permite pensar e problematizar os processos de ensino e aprendizagem da História de forma abrangente em contraponto a mecanização da didática enquanto disciplina técnica e metódica.

Didática da História: elementos epistemológicos da ciência Histórica

O campo teórico da Didática da História tem crescido nos últimos anos significativamente, no Brasil. Já na Alemanha os debates em torno dessa temática estão mais consolidados, mas nunca foram homogêneos. Um dos principais teóricos que influenciam o pensamento no Brasil é o historiador e filósofo Jörn Rüsen, isso porque há uma quantidade razoável de traduções dos seus escritos para o português, no entanto, Rüsen faz parte de um vasto grupo de intelectuais alemães que discutem a um bom tempo questões da Didática e sua relação íntima com a epistemologia da História (SADDI, 2014).

Pretendemos esboçar um pouco da teoria e do conceito de Didática da História. Para compreender seus caminhos torna-se imprescindível entender que, até o início século XIX os filósofos da história incluíam nas suas reflexões acerca dos fundamentos da ciência histórica os problemas didáticas sobre ensino/aprendizagem de história. Consideravam que o ensino e a

aprendizagem eram elementos culturais, “[...] fenômenos e o processo fundamental da cultura humana” (RÜSEN, 2006, p.8), ou seja, que não estava restrito a um espaço específico, tal como o espaço escolar. Dessa forma, defendiam que os “problemas históricos”, que geravam a escrita da história, partiam da vida prática (RÜSEN, 2006), assim a ciência da história possuía uma dimensão didática intrínseca, a aprendizagem histórica servia para orientar a vida.

Esse panorama do reconhecimento das dimensões didáticas da ciência histórica sofreu alterações no século XIX, quando a História ganha caráter científico, decorrente do processo de profissionalização da ciência que contribui para a transformação da noção de Didática da história (ALVES, 2003). Assim, a pesquisa, baseada no método passou a ser mais valorizada em detrimento à Didática.

As tentativas de ascender o status e legitimar as ciências humanas interferiram, especificamente no caso da História, na compreensão e no trato à didática própria da ciência. Para isso precisamos entender o processo de profissionalização do Historiador, que trouxe regras rígidas e acarretou na separação entre Ciência da História e Didática da História, nos seguintes termos: a primeira com função metodológica ligada a pesquisa e a segunda restrita a metodologia de ensino.

No pensamento positivo do século XIX a racionalidade imperava, a busca pela objetividade, neutralidade baseada em documentos e métodos são fundamentos que dão credibilidade as ciências, em especial a Ciência da História que almejava o estatuto científico. No entanto o intelectual, compreendido a partir da legitimação da ciência como historiador, sobe em uma espécie de pedestal, sua forma de pensar historicamente é colocada como superior as demais e a pesquisa ocupa lugar de hegemonia, enquanto o ensino-

aprendizagem é colocado à margem, como consequência a Didática da História fora condicionada aos problemas técnicos e metodológicos de ensino.

Esse momento simboliza a ruptura da História Ciência com a Didática da História, cuja ênfase recaiu sobre os problemas metodológicos da pesquisa e da prática investigativa (RÜSEN, 2006). Deste modo, sufoca-se o caráter didático da história como ciência, tornando-se uma demanda educacional apenas, vinculada a outras ciências como a Pedagogia e a Psicologia.

A Didática da História passou a servir como auxiliar técnica da ciência da história, a qual relegou o papel de mediar conhecimentos, “a esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2006, p. 9). Esse processo é entendido por Rüsen (2006) como a “irracionalização da História”, mesmo que essa, enquanto ciência estivesse preocupada com a “racionalização” do saber histórico, a relação com a vida prática submerge e aos poucos afasta-se da busca pelo sentido histórico e de sua função de orientação existencial.

A partir do processo de profissionalização os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2006, p.8), é nesse contexto que se diminui a importância da Didática da História enquanto parte inerente da Ciência da História, pois a mesma perde seu lugar central de reflexão sobre a própria

profissão dos historiadores (RÜSEN, 2006).

O historiador passou a representar aquele que detinha o conhecimento incontestável, empírico, neutro e verdadeiro, o detentor do saber. Enquanto o lugar do professor de História fora condicionado ao fazer, deveria assim aprender o conhecimento científico pronto e acabado e transportar didaticamente aos alunos, entendidos como “recipientes vazios” de conhecimento (RÜSEN, 2006). Logo é atribuído a Didática da História o campo da metodologia, restrita as técnicas e procedimentos que se propõe a facilitar o ensino-aprendizagem escolar, baseado na transposição didática².

A proposição de que a Didática da História constitui-se em sinônimo de metodologias e técnicas que auxiliam na transposição didática acabou por acentuar a dicotomia entre teoria e prática, tornando-as categorias opostas e assimétricas, a primeira hegemônica – detentora do “saber magnífico” e a segunda como campo de aplicação de parte “mastigada/facilitada” desse conhecimento.

Essa dicotomia está presente nos documentos norteadores dos cursos de História, como acentuado na primeira parte desse trabalho. Em contraposição a essa visão está ocorrendo uma busca da especificidade da Didática da História, tema recorrente em muitas pesquisas nos últimos anos, contudo, não desmerecemos de forma alguma a Didática em termos amplos e gerais, pois compreendemos que as técnicas metodológicas são necessárias, mas condicionar o entendimento a essa forma fixa nos conduz a sérios problemas, pois “limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos

² O conceito de transposição didática fora consagrado pelo matemático Yves Chevallard do qual o conhecimento acadêmico deve passar por um processo facilitador e didático para tornar-se ensinável aos alunos (URBAN, 2011).

Reconhecemos que a matemática já consolidou a discussão sobre como os sujeitos aprendem, mas a ciência da história ainda está por engatinhar em relação à cognição histórica e é nesse sentido que buscamos avançar

princípios de disciplina” (RÜSEN, 2006, p. 8). Posto isto:

[...] a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. Ela não é o ‘facilitador’ da transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado. Se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da ‘História dos historiadores’ a Didática da História não pode ser um conjunto de métodos [...] utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares. (CARDOSO, 2008, p.158).

Além disso, a Didática da História não está presa à escola, sua proposta busca compreender seus usos públicos. Assim, o campo da Didática da História é muito mais amplo, contudo a aprendizagem histórica (objeto da Didática da História) e o pensamento histórico devem estar próximos da ciência da História na escola, mas as relações temporais que geram orientação para a vida também são possíveis em outros âmbitos da sociedade.

Embasados nessas teorias sobre formação de professores e Didática da História fundamentada na epistemologia da ciência de referência, buscaremos compreender qual a perspectiva de teoria e prática almejadas e quais as competências que o profissional de História deve desenvolver no decorrer do seu processo de formação inicial em História, a partir dos Projetos Pedagógicos de duas universidades estaduais do Paraná, a saber: UNIOESTE e UEPN.

O currículo como fonte

O currículo é um documento obrigatório em todos os níveis de ensino. E para esse estudo é a fonte principal de análise, pois os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História – PPCsH das

Universidades Estaduais do Paraná são documentos norteadores da formação de professores e por isso merecem atenção.

A formulação dos projetos pelos membros da instituição de ensino é obrigatória, está prevista na legislação, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 faz menção em vários momentos da essencialidade do Projeto Pedagógico, e isso se reflete em outros documentos a posteriori, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (2002) e nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (2001), o último é um manual de orientação para a construção do PPC.

Para a dissertação analisaremos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História ao todo, com base no campo teórico da Didática da História, portanto, os processos de aprendizagem devem perpassar todas as disciplinas e o todo dos pressupostos norteadores dos cursos de História. Contudo desenvolveremos aqui, por enquanto, uma sucinta análise dos objetivos e das competências e habilidades que são esboçadas nos PPCsH de duas universidades Estaduais do Paraná, na tentativa de compreender qual a perspectiva de teoria e prática almejadas e quais as competências que o profissional formado em História deve desenvolver no decorrer do curso.

Os PPCs apresentam praticamente a mesma estrutura, utilizaremos aqui o Projeto Pedagógico dos cursos de História, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 2015); e da Universidade Estadual do Paraná – UENP (JACAREZINHO, 2013).

De modo geral, os PPCs em questão apresentam no início do documento os objetivos e em seguida as competências que devem ser desenvolvidas no decorrer do curso. Há uma tendência comum de criticar o

modelo de formação de professores baseado na transposição didática de conteúdos, no qual esse professor teria que ser facilitador da aprendizagem, assim:

A formação do licenciado em História pressupõe, antes de tudo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do caráter prospectivo da produção do conhecimento histórico. Neste sentido, o modelo de professor enciclopédico, ou do professor reproduzidor de conhecimentos produzidos alhures, cede espaço a um profissional capaz de conduzir seus alunos, seja no ensino fundamental ou médio, quiçá, no ensino superior a refletir historicamente sobre os dados da realidade, superando o mito do saber acabado e da história absoluta (MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 2015, p.7).

Dessa maneira a formação rompe com a noção de transposição de conhecimento e baseia-se na produção do mesmo, parte da ideia de que os alunos não são recipientes vazios, como bem lembra Rüsen (2006) e que são detentores de conhecimento histórico, embora precisem com a história ciência desenvolverem pensamento histórico científico.

Na apresentação de ambos os Projetos expõe-se a preocupação com a dicotomia teoria e prática, dessa forma demonstram que ocorre um esforço para romper com tal separação, corroborando com a noção de que não há sentido tal separação já que a teoria e a prática devem ser complementares e uma advém da outra.

Em se tratando das capacidades almejadas para os profissionais em processo de formação em História algumas incoerências foram encontradas, principalmente, no que diz respeito as competências que deveriam ser específicas para os profissionais de história, ou seja, professores de História já que são cursos de licenciatura. Competências e

habilidades no PPCH da UENP:

- Conhecer diversas teorias do conhecimento, especialmente às referentes ao conhecimento histórico;
- Ter capacidade de desenvolver uma pesquisa histórica voltada tanto para a divulgação social como para o ensino;
- Ser capaz de organizar e manipular acervos, arquivos, bibliotecas, museus como fontes de informação para a produção do conhecimento histórico;
- Atender às necessidades de um perfil do graduando de História leva em conta as necessidades regionais, podendo ou não, serem necessidades gerais;
- Ser capaz de refletir sobre o saber histórico escolar e as possibilidades de aprendizagem conforme o desenvolvimento cognitivo de estudantes do ensino básico (JACAREZINHO, 2013, s/p).

São várias as capacidades ressaltadas no PPC, no entanto, embora a ideia seja ultrapassar a noção de teoria e prática, licenciatura e bacharelado, não há especificamente nenhuma capacidade a ser desenvolvida atrelando a teoria e a prática, ou a teoria e o Ensino, ou que seja destinada ao Professor e que é, também historiador. A única menção à aprendizagem faz-se no último tópico da citação, no qual percebemos uma certa hierarquização da capacidade cognitiva dos alunos, já que é preciso refletir sobre o saber histórico escolar e possibilidades cognitivas dos alunos.

Rüsen (2010) destaca que a principal capacidade que os sujeitos podem adquirir pela aprendizagem Histórica deve ser o aumento da experiência, interpretação e orientação existencial e temporal, ou seja, o desenvolvimento da consciência histórica. O PPCH (2015, p. 8) da UNIOESTE aproxima-se desse debate de maneira muito interessante, quando objetiva formar profissionais capacitados em:

a) Compreender e operacionalizar os conceitos e categorias próprias do conhecimento histórico;

b) Conduzir o processo de ensino/aprendizagem, visando desenvolver a capacidade de pensar historicamente, e de refletir sobre os dados da realidade;

c) Estabelecer o diálogo entre presente e passado, pensando criticamente a realidade, isto possibilitando a intervenção nas questões do seu tempo;

d) Considerar as preocupações do presente e os compromissos de reescrever a história a partir da problematização da realidade vivida;

e) Dialogar com outras disciplinas, promovendo uma diferenciação com o aquilo que é específico do campo historiográfico e alargando a possibilidade de propor questões e objetos para o estudo da História.

f) [...]

g) Desenvolver a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, não apenas no âmbito acadêmico, mas em instituições de preservação documental, de desenvolvimento de projetos ligados à gestão de patrimônio histórico e cultural.

Se seguirmos os pontos estabelecidos na citação acima podemos perceber que há uma preocupação com a (a) epistemologia própria da história; (b) desenvolver o pensamento histórico científico baseado na relação com a vida prática; (c) Interpretar a experiência no tempo para orientar e intervenção social; (d) teoria + vida prática = escrita da história; (e) dialogar buscando novos objetos e possibilidades, mas levando em consideração as especificidades da ciência da História, que é o que a diferencia de outras, (g) Compreender que o conhecimento histórico extravasa os

muros da escola e da universidade e está presente nos mais diversos âmbitos sociais e saber interpretar os usos públicos da aprendizagem histórica.

Essas capacidades que o professor/historiador deve desenvolver até findar sua formação inicial são extremamente importantes, vão ao encontro das proposição da Didática da História baseada nos pressupostos epistemológicos da ciência de referência. Sendo assim estão muito bem consolidados no PPCH da Unioeste.

Conclusão

Buscamos no decorrer do texto problematizar a formação do professor de História, embasados no campo teórico da Didática da História. Logo no início destacamos alguns pontos da legislação sobre Formação inicial que ressaltam as dicotomias teoria e prática, professor (licenciatura) e historiador (bacharelado). Tal diferenciação percebe-se também nas Diretrizes que embasam a produção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de História atualmente.

Propusemos uma apreensão, de forma sucinta, sobre o campo teórico da Didática da História e seus desdobramentos na escrita da História, visto que no século XVIII havia uma preocupação dos filósofos da História com as dimensões didáticas da escrita da História, que perdeu-se com o processo de profissionalização do historiador no século XIX, quando relega-se a didática o papel de metodologia, contrapondo-se a valorização do método científico.

Finalmente, analisamos especificamente os objetivos e as competências e habilidades almejadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos da UENP e da UNIOESTE. Pudemos perceber que há um esforço qualitativo para transcender a dicotomização teoria e prática, mas que ainda há muito a se pensar. Há, no currículo da UNIOESTE, uma visível preocupação com as

dimensões didáticas da ciência da história, destacada já nos objetivos do curso.

Esse texto é uma discussão inicial sobre essas temáticas, portanto ainda merece muita atenção e ponderamentos sobre as fontes, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História das Universidades Estaduais do Paraná.

Referências

ALVES, R. C. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. "A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares." **Revista Latino-Americana de História** 2.6 (2013): 193-209. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/189/143>> Acesso em: 10/01/2017

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. – Passo Fundo: UPFF, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. – Campinas, SP: Papirus 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Olavo Pereira. Os currículos para o

Ensino de História: entre a formação, o prescrito e o praticado. *Antíteses*, v. 5, n. 1º, p. 613-634, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13319/12131>> Acesso em: 31/05/2017.

Fontes:

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>> Acesso: 31/01/2017.

BRASIL. **PARECER N.º: CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso: 12/12/2016.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002.(*)** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>> Acesso em: 12/12/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em 19/06/2017.

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná, UEPN. Campus Jacarezinho, Paraná – (2013).

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Campus Marechal Cândido Rondon, Paraná – (2015).