

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

César Evangelista Fernandes Bressanin <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho propõe algumas considerações sobre a formação inicial e continuada do professor de História da educação básica. A partir de uma revisão bibliográfica de pesquisadores que desenvolvem estudos e investigações sobre a temática e ancorado nos pressupostos da Teoria Crítica, especialmente das propostas e reflexões de Theodor Adorno para a educação na perspectiva da formação de professores, é que foi realizada a tessitura deste trabalho. A temática em evidência justifica-se em caráter do sempre atual debate em torno da formação de professores e do exercício da docência em História no ensino fundamental e médio, tendo em vista um processo formativo que seja significativo ao professor e eficaz para o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação de professores, História, Emancipação, Educação histórica.

### INTRODUÇÃO

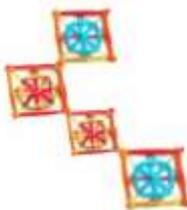
Vivemos um tempo de mudanças numa mudança de tempos. A sociedade pós-moderna, liquefeita, vive a crise de identidade do indivíduo. A criação do novo, do moderno e os avanços tecnológicos têm marcado profundamente o mundo. Percebemos nitidamente a avalanche de novidades que nos surpreendem a cada momento. Um novo mapa cultural e político têm-se construído e as transformações e incertezas são realidades concretas das primeiras décadas do século XXI.

Esse processo tem sido sentido pela educação brasileira. Diferentemente de todos os tempos da História da Educação, a escola, a docência e os processos de ensino e aprendizagem sofrem profundas crises. Repensar a educação, a escola e a prática docente sempre foram questões preponderantes, mas se impõem como urgências deste tempo, especificamente, a formação inicial e continuada do professor de História.

Reflexões, estudos, debates, inúmeras produções acadêmicas e científicas tem sido produzida acerca da temática envolvendo a prática docente em História, pois a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (PPGE-PUC-GO). Mestre em História (PUC-GO). Mestre em Educação (UNINORTE). Graduado em Pedagogia (UNIFACVEST). Graduado em História (UFT). Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Tocantins, [kaeserevangelista@gmail.com](mailto:kaeserevangelista@gmail.com)

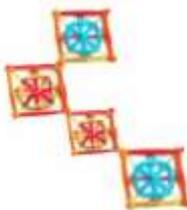


necessidade de uma sólida formação inicial e contínua formação do professor nesta área é incontestável.

O presente trabalho tem por objetivo tecer algumas considerações sobre a formação inicial e continuada do professor de História da educação básica. Para isso, refletir sobre as trajetórias e perspectivas do Ensino de História foram fundamentais, no entanto, o recorte proposto volta-se para o debate e o embate sobre as questões da formação docente, na perspectiva de uma educação histórica que rompe com os paradigmas tradicionais de aprendizagem.

A pesquisa nasceu, justificou-se e desenvolveu-se a partir de algumas experiências com a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia e na formação continuada de professores da rede municipal de alguns municípios. No curso de Licenciatura em História, a formação propriamente dita de professores que ministrarão o componente curricular de História nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a partir das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, suscitaram interrogações e ponderações no tocante ao processo formativo inicial do professor de História.

No curso de Pedagogia, que prepara docentes generalistas para os anos iniciais do ensino fundamental, a disciplina de Fundamentos teóricos, metodológicos e práticos do ensino de História, com restrita carga horária de sessenta horas, fizeram nascer reflexões e transbordar preocupações. Da mesma forma, as experiências de formação continuada na área de História para professores da rede municipal de ensino, em sua grande maioria pedagogos, motivaram e justificaram a pesquisa aqui apresentada. Ela não tem o intuito de solucionar questões, mas de inquirir, provocar e levar a pensar - quem sabe em agir - que políticas de formação inicial na universidade para o futuros professores e de formação continuada nas redes de ensino, para professores de História, devem ser planejadas em conjunto, propostas a partir de uma formação docente emancipadora, em que a problematização, a reflexão, a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento do espírito crítico sejam levadas em consideração.



## **METODOLOGIA**

Os caminhos deste trabalho foram realizados a partir de uma pesquisa bibliográfica por meio de leituras, fichamentos e análises de investigações, obras e artigos de autores que desenvolvem estudos e pesquisas acerca da formação inicial e continuada de professores de História para e na educação básica. De cunho qualitativo, o texto ancora-se nos pressupostos da Teoria Crítica, especialmente das propostas e reflexões de Theodor W. ADORNO (1995, 2005, 2012) sobre a educação e a formação de professores.

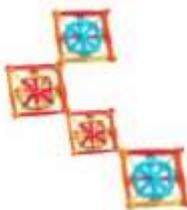
## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Revelando, acentuando, ou, pelo contrário, escondendo as disposições inatas ou adquiridas, entrando em composição com as influências, as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar a profissão, e a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores (REMOND, 1987, P. 312).

Remond é um renomado historiador francês que afirma isso a respeito de sua sociedade na década de 1980. E no Brasil do século XXI? Será diferente? Os egressos dos cursos de História, em sua maioria, atuam no ensino, nas escolas de educação básica da rede pública ou privada. O ofício do magistério na educação básica é demanda social mais ampla para os que se graduam em História (FONSECA, 2005).

Ao pensarmos na formação inicial do professor de História surge um grande embate, pensado por Selva Guimarães como um grande dilema, ser historiador ou professor de História” (FONSECA, 2005, p. 66). Ainda esmera-se dentro da universidade a formação do historiador-pesquisador e não a formação do historiador-professor, prática que enseja consequências drásticas para a educação e para o ensino de História, propriamente dito.

Para ser professor de História não basta dominar os conteúdos históricos, é preciso muito mais do que isso. O conhecimento histórico escolar acontece a partir das vertentes historiográfica e pedagógica (CRUZ; SOUZA, 2013).



Então, por que nos cursos de licenciatura em História, em inúmeras universidades, permanece o zelo defensivo da formação para a pesquisa em detrimento da formação do professor-pesquisador? Por que disciplinas pedagógicas como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que objetivam a consolidação da teoria e da prática, ainda permanecem em segundo plano?

Assim, o documento *Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: uma análise*, 18 texto elaborado com base em levantamento de dados curriculares de 199 instituições de ensino superior, solicitado pela Direção de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Daes/Inep), tendo como objetivo realizar o Exame Nacional do Curso de História pontuou:

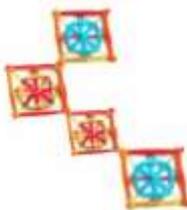
*é preciso reconhecer que, do ponto de vista pedagógico, o que mais chama atenção nessa possibilidade de chegar a um perfil consensual do historiador, é a perspectiva de uma outra possibilidade, ou seja, a superação pelas instituições de educação superior brasileiras, da dicotomia bacharelado e licenciatura, no curso de História. Essa superação representaria, em termos acadêmicos, a conquista de uma formação integral – ensino e pesquisa, articulada a um vasto e comum campo de atuação com vistas a aprofundamentos teórico-metodológicos específicos e execução prática seja, para bacharelados seja, para licenciados (EXAME Nacional de Cursos, 2002, p. 12 - grifos nossos).*

De fato, mesmo com programas que incentivam a formação docente, implementados nas universidades, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>2</sup> e o Programa de Residência Pedagógica<sup>3</sup> que integram a política

---

<sup>2</sup> Programa que oferece ama oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Ele é um programa administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes, que, por sua vez, é um órgão vinculado ao Ministério da Educação. O Pibid tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”, como está disposto no Art. 1º do Decreto nº 7.219, de junho de 2010, que o instituiu.

<sup>3</sup> É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo uma imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente da escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.



nacional de formação de professores, ainda permanecem ranços insistentes que afetam a realidade da formação inicial do professor de História.

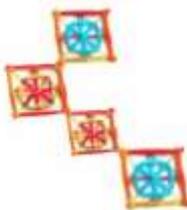
O historiador-educador ou o professor de História é alguém que deve dominar não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitem o exercício profissional da docência (FONSECA, 2005). Desta forma, é impossível conceber uma licenciatura em História, sem as prerrogativas necessárias de formação àqueles que um dia estarão assumindo as salas de aula como professores de História. Por isso,

É preciso partir do momento histórico atual, ou seja, da divisão pesquisador-professor. Nós a admitimos como uma realidade concreta e, em razão de sua concretude, superável. Mantendo espaços que possibilitem a formação para a pesquisa, para o ensino e – o que é novo – para a experiência cultural, devemos procurar meios pelos quais esses diferentes campos possam dialogar. A chave do processo está na criação de atividades mediadoras entre eles, isto é, na preparação de exercícios de construção do discurso histórico que estejam associados ao trabalho no interior da escola. Portanto, a divisão alienante não pode ser vista como falsa, afinal existem diferenças concretas – históricas – entre a ação de produzir e a de ensinar ciência. Mas, por outro lado, ela não deve ser admitida como a “dura realidade”, insuperável, diante da qual resta apenas a resignação, ou seja, a escolha entre formar o técnico-educador ou o cientista-pesquisador. É preciso formar para a pesquisa e para o ensino, propondo experiências em que as duas partes da formação dialoguem e, talvez, se superem. Eis o desafio (Projeto Pedagógico da Universidade Metodista de Piracicaba – SP apud EXAME Nacional de Cursos, 2002, p.16-17)

Comungando e parafraseando as ideias e conclusões da pesquisa de Claudia Sapag Ricci (2015) existem paradoxos explícitos e intrigantes quanto a formação inicial e a prática concreta em sala de aula para o professor de História, o que faz a política de formação de professores como uma questão que é desnovelada vagarosamente no interior das universidades e dos cursos/colegiados/departamentos de História. Os recursos no sentido de resolver tais questões parecem continuar vinculadas ao engajamento pessoal de professores engajados na formação docente.

Parece que a denúncia da saudosa professora Déa Ribeiro Fenelon na década de 1980 ao discutir a formação do profissional de História e a realidade do ensino é atualíssima.

(...) é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura,



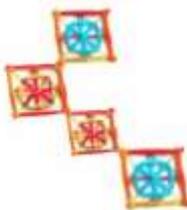
para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (FENELON, 1983, p. 28 sic).

Imbricada a esta realidade e ao aumento das exigências em relação ao exercício da docência, sem que isso tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação, este descompasso contribuiu para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando a crise de identidade, a baixo autoestima e o mal estar docente (FONSECA, 2005), além de inúmeras outras contradições que afetam diretamente a pessoa do professor.

Ainda neste contexto, a formação inicial do professor Pedagogo torna-se ainda mais preocupante. Ele atuará na polidocência, ou seja, no domínio das várias disciplinas que compõe o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, o que torna frágil o domínio conceitual, teórico e metodológico para o ensino de História como apontam as pesquisas de Dorotéio (2016).

Grande parte dos cursos de licenciatura em Pedagogia apresentam sem sua estrutura curricular uma única disciplina como espaço de discussão de conteúdos e pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de História. Somado à “desvalorização do saber histórico nos Anos Iniciais” (DOROTÉIO, 2016, p. 217) em detrimento da supervalorização do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente no três primeiros anos o ensino fundamental, como determina a legislação, o ensino de História fica reduzido a poucas aulas semanais e postergação da construção de um conhecimento histórico escolar significativo a partir da aprendizagem de conceitos históricos, de temas, assuntos e objetos relacionados à História (DOROTÉIO, 2016).

No tocante à formação continuada dos que atuam como professores de História ou professores Pedagogos polidocentes não se pode em nenhum momento menosprezar as formações ministradas pelas redes de ensino, pois todas possuem um papel relevante.



No entanto, algumas ponderações são importantes. Levar em conta o que relatou Tardiff (2000), ainda no final do século XX, é relevante:

(...) quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc (TARDIFF, 2000, p. 15).

Assim, a partir das novas competências e habilidades tão discutidas no cenário educacional que foram enunciadas por Perrenoud (2000), o professor de História precisa saber ensinar e construir condições concretas para o exercício da docência.

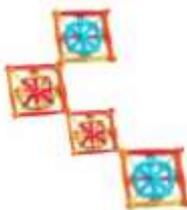
O mundo está em constante transformação, tudo se renova rapidamente. O profissional do ensino de História e o professor Pedagogo não pode ficar estagnado no tempo. A formação continuada é tudo aquilo que proporciona capacitação e aprimoramento ao professor para os inúmeros desafios que encontra no seu cotidiano, principalmente na sala de aula, seu lugar de trabalho por excelência.

Estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. A formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 24).

Estar atento às novas estratégias de ensino, antenar-se na historiografia atual e suas tendências, estudar as teorias da aprendizagem, familiarizar-se com as tendências pedagógicas contemporâneas e adequar-se as novas tecnologias introduzidas em sala de aula, são questões que caracterizam a formação continuada e afirmam que o professor de História nunca está formado por completo,

(...) se considerarmos que a “inteligência histórica” se define mais por uma atitude de questionamento do que pela posse de uma soma de conhecimento, não acabamos nunca de nos tornarmos professores de História? Não é um estado acabado, como o “de engenheiro ou prefeito”? (REMOND, 1987, p. 289-290).

A formação continuada exige disponibilidade de tempo, além daquele já dedicado à docência. Não obstante a necessidade dessa formação, nem sempre há uma conscientização dos professores para a sua importância ou, ainda que haja, a



desvalorização da categoria profissional, os salários defasados, a carga horária excessiva e as condições precárias de trabalho constituem fatores de desmotivação. Isso nos faz considerar o que Pierre Chaunu em seus ensaios de ego-história refletiu:

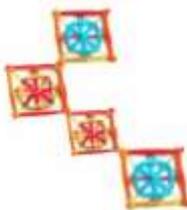
Ensinar não é uma profissão que se exerça algumas horas por semana: é uma forma de partilhar o saber, um modo de relação com os outros. Quanto a História, é um certo olhar sobre o mundo e um método de conhecimento. A prática do ensino da História não se isola. Há para um professor mil outras maneiras de aprender e de alargar sua formação (CHAUNU, 1987, p. 319).

Entretanto, para que o professor tenha a oportunidade de acesso a esta formação de maneira eficaz, é necessário conceder-lhe incentivos, tempo necessário para bem fazê-la, melhores condições salariais e de trabalho e programas de formação que, de fato, ajudem a transformar a prática docente.

Assim, podemos trazer para iluminar esta realidade de formação inicial e continuada do professor de História o pensamento de Theodor W. Adorno. Para o frankfurtiano, o trabalho docente deve pautar-se no pensamento autônomo, na emancipação, na mudança de posturas e em posicionar-se diante das realidades opressoras. Para ele, a formação cultural, que em alemão denomina-se *bildung*, e pode referir-se à formação docente, é “[...] justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos” (ADORNO, 1995, p. 64). Para isso, é necessária uma autorreflexão crítica.

Na concepção de Adorno, a única saída para o homem do processo de alienação é o esclarecimento. É evidente, para este filósofo, que esclarecer-se é emancipar-se, romper com a menoridade da razão, ser autônomo, exercitar o pensamento crítico. Isto só se concretiza pela renúncia a qualquer pacto fácil, a não rendição à sedução das facilidades imbrincadas nas teias do capitalismo e da tecnologia pela tecnologia que trabalha de braços dados com o processo desumanizador (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2012).

Assim, numa perspectiva adorniana, tanto a formação inicial como a continuada do professor de História precisa pautar-se numa formação mais consistente, “que possibilite o livre pensar e práticas docentes autônomas, em uma sociedade que cobra o aligeiramento na formação docente”. Pensar a formação de professores de História é pensar na expectativa da autorreflexão crítica, “para que seja possível pensar uma



educação com vistas à autonomia e ao pensamento docente não- tutelado” (MASHIBA; GASPARIN, 2013, p. 10149).

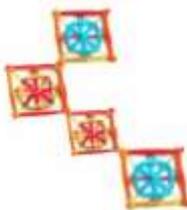
Além do mais, a formação continuada do professor de História precisa ser revista, principalmente a partir das mudanças propostas pelo Estado a partir de 2017 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em torno do Ensino de História inseriu-se inúmeras críticas de professores, pesquisadores e instituições preocupadas com a temática (SILVA, 2018), principalmente em virtude de ataques reacionários e de movimentos revisionistas que perambularam na confecção do documento (NETO, 2020). Corre-se o risco da aplicabilidade da BNCC como um instrumento inovador para o ensino e para a prática docente, sem ao menos o exercício da autorreflexão crítica.

A Base Nacional Comum Curricular já é uma realidade na educação básica. Com uma série de competências e habilidades a serem adquiridas e desenvolvidas no Ensino de História, espera-se que cumpra seus objetivos. Os duros golpes que a História tem recebido no âmbito escolar pelas políticas educacionais, como a proposta de reforma do ensino médio que descaracteriza as ciências humanas, secundarizando-a na oferta aos estudantes, talvez comprometa a importância de aprender história em nossa sociedade e o papel social do professor de História, que contribui para a tomada de uma consciência crítica por parte de seus alunos, suplantando o senso comum, que não sendo desconsiderado, precisa ser superado.

Como resistência tem sido a ordem do momento, a necessidade da formação do professor de História para além do pensamento tutelado precisa resistir e a educação histórica não pode ser um retrocesso!

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Espera-se que os apontamentos aqui realizados proporcionem reflexões e atitudes em relação a formação inicial e continuada do professor de História. O presente trabalho pretendeu ser uma contribuição teórica para os debates sobre o papel e a relevância do processo formativo de professores de História da educação básica, tão importantes para o processo de formação de consciências críticas, questionadoras, transformadoras e compromissada, dentro da perspectiva de uma escola-cidadã e de uma pedagogia libertadora.



Sabe-se que o ensino de História tem sua importância como fator de desenvolvimento cognitivo-intelectual que possibilita condições de interpretar, problematizar e desenvolver o espírito crítico conduzindo o estudante da educação básica para “o desempenho de seu papel ativo na sociedade, como cidadão responsável, consciente de seus direitos e seus deveres e assumindo suas responsabilidades” (SCHMIDT, 2004, p. 21).

As considerações explanadas neste trabalho elucidam que uma formação consistente do professor de História, na universidade e na prática docente, é essencial e que as políticas de formação devem ser constantemente revisitadas, reformuladas e ampliadas.

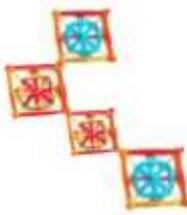
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O historiador Leandro Karnal refletindo acerca de um pensamento de Eric Hobsbawm<sup>4</sup> diz que “história é referência. *É preciso, portanto que seja bem ensinada*” (KARNAL, 2005, p. 19). Deste modo, o professor de História da educação básica tem uma função importantíssima no ensino deste componente curricular que evidencia a vida, a memória e a construção do sujeito em seus aspectos humanos, valorativos e de cidadania. O ensino de História permite a reconstrução da memória, a construção da identidade e o desenvolvimento da argumentação e da criticidade a partir de um pensamento democrático. Ele é necessário e útil, pois desvenda o mundo ao estudante, cotidianamente. Mas isso só se torna realidade na pessoa do professor. Não é colocar toda a responsabilidade sobre o docente, mas entender o papel fundamental que ele ocupa no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico.

Ensinar História no século XXI pode parecer caminhar por um terreno movediço (NETO, 2020) nestes tempos de liquidez da sociedade. Mas a História tem potencialidade para desnaturalizar o olhar, provocar a dúvida, questionar. Por isso, o Ensino de História, lança perspectivas de uma “compreensão holística e diferenciada da realidade” (NETO, 2020, p.23), mas para isso requer professores bem formados.

---

<sup>4</sup> “ser membro da consciência humana é situar-se com relação a seu passado, passado este que é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade” (HOBBSAWM, 2013, p. 25)



Formados numa graduação que rompa de vez com a organização bacharelesca do curso e dialogue com os programas de formação de professores. Preparados na seara da prática docente, no pró ativismo do professor e em políticas públicas de formação para o exercício docente na educação básica pautadas em perspectivas emancipadoras que valorizem não só o que ensinar, mas como ensinar e para que ensinar História.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A teoria da semicultura**. Primeira Versão, Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, Volume XIII, Ano IV, n. 191, maio/agosto 2005.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Valss. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 15 de março de 2019.

CHAUNU, Pierre. et al. **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

DELLA CRUZ, Gisele Thiel; SOUZA, Daniela dos Santos. **Fundamentos teóricos e práticos do ensino de História**. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

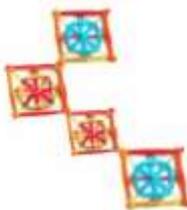
EXAME Nacional de Cursos – 2002. Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: uma análise. Brasília, set. 2001.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Caderno Cedes**. São Paulo: Cortez, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: companhia das Letras, 2013.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3ª ed. São Paulo: contexto, 2005.



MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier; GASPARIN, João Luiz. Formação de professores: para além do pensamento tutelado. **Anais**. XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

NETO, Sidney Miotti. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: entre práticas e problemáticas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Phelippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

REMOND, René. O contemporâneo do contemporâneo. In: CHAUNU, Pierre. et al. **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**, vol. 4, nº 7, jun/2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106. | <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>. Acesso em 31 jul. de 2020.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13. São Paulo: Anped, jan/fev/mar/abr, 2000. p 55-24.