

A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: APONTAMENTOS PARA REPENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, BACHARÉIS OU PROFISSIONAIS DA HISTÓRIA*

Marlene Cainelli**

"Quanto menos se é ensinado mais se aprende, pois ser ensinado é receber informações e aprender é procurá-las" (Cousinet)

O ensino de história vem sendo, recentemente, alvo do interesse da comunidade acadêmica, não apenas, por parte dos docentes envolvidos com a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino em História, mas também de outros docentes, não ligados diretamente a questões do ensino. Tal interesse com a história ensinada, vale ressaltar, foi forjado pelas medidas governamentais que atropelaram o cotidiano das universidades, impondo debates e discussões. No entanto, pode-se argumentar que apesar de não espontâneo, é um interesse legítimo. Uso o termo atropelaram, pois o distanciamento do universo acadêmico do ensino fundamental e o preconceito enraizado nos cursos superiores de licenciatura com relação as disciplinas pedagógicas impedia que os colegas professores universitários, discutissem questões pedagógicas como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, ligados ao ensino fundamental, as mudanças nos estágios, os parâmetros do ensino médio, entre outras questões, apenas quando "caiu" sobre os departamentos o documento das diretrizes curriculares (elaborado pelo Ministério da Educação) para os cursos superiores é que nas reuniões departamentais ganharam espaço algumas discussões pedagógicas.

Neste momento mobilizaram-se Anpuh e os departamentos de história das universidades em defesa da autonomia dos cursos universitários, promovendo reuniões e debates com os docentes,

* Texto apresentado na mesa-redonda "Relação Conteúdo e Metodologia de Ensino de História", da qual participaram a Profa. Dra. Rosa Godoy (UFPB) e a Profa. Dra. Ivone Cordeiro (UFC).

** Professora de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento de História - Universidade Estadual de Londrina - Doutoranda em História - Universidade Federal do Paraná - Coordenadora do Laboratório de Ensino de 1996 a 2000.

tendo como tema a definição de diretrizes curriculares para formação de seus profissionais. Criaram-se então comissões de discussão em algumas universidades, discutindo-se quais seriam as diretrizes para os cursos de história, o que resultou no documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de História, aprovado pela Anpuh em 1998 e em 2001 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

Faço este parêntese para iniciar a discussão da mesa, que tem por tema a relação conteúdo e metodologia no ensino de história. Relembro aqui outras falas minhas em outros congressos e penso que vou me repetir novamente, que mais uma vez falo sobre a dicotomia existente nos cursos de História, entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas¹⁸. Uma discussão que parece sempre se repetir nos congressos e nas reformulações curriculares. Começo então a refletir sobre esse impasse.

Com certeza a abordagem da relação entre conteúdo e metodologia de ensino de história, remonta de vários tempos, vários espaços. Uma discussão nunca resolvida nos cursos de história, balizados até hoje pela formação híbrida do historiador e do professor de história, uma formação que mais que curricular, faz parte da cultura universitária e do pensamento do professor universitário. Esta relação conflituosa não se resolve nas mudanças curriculares, nas infinitas discussões que abordam o problema, onde participam na maioria das vezes apenas os professores envolvidos com o ensino.

A chave para a solução deste conflito não está apenas no currículo, mas também no docente universitário, naquele que encarregado da formação deste profissional, o historiador e o professor de história, cria a dicotomia, faz a hierarquia, abre o distanciamento entre o bacharel e o licenciado entre a pesquisa e o ensino. Sei que a provocação é grande, mas no entanto, é necessária para o vislumbramento desta questão que parece insolúvel: a dicotomia conteúdo/metodologia e conseqüentemente a dicotomia professor/pesquisador.

Acredito que a pergunta inicial dessa mesa deveria ser: Qual curso é este em que impera esta relação conflituosa? Como nós

¹⁸ Sobre esta temática ver: CAINELLI, Marlene Rosa. "O lugar da Prática de Ensino na formação do professor de História". In SHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs) *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, pp.143-149; CAINELLI, MARLENE ROSA. "Diretrizes Curriculares", e "Formação dos Profissionais da História". In *História: Fronteiras*. USP/ANPUH, 1999, pp. 225-235. Os dois artigos são também originários de mesas redondas.

professores universitários pensamos esta relação? Qual aptidão temos nós para discutirmos estas questões? Qual o conhecimento que temos sobre a profissão de ensinar a ser professor? Entendemos que ser professor é uma profissão que se aprende? Ou acreditamos que basta Ter conteúdo? Ou basta Ter talento? Ou é apenas preciso Ter vocação?

Sempre vista e sentida como atividade menor dentro da universidade a formação de professores, vive em eterno conflito de significação, entre as faculdades de educação e os cursos de formação específicas, um conflito que vem gerando há anos insegurança nos alunos de graduação e que por muitas vezes impede uma formação satisfatória, seja ela qual for: Bacharel ou professor. Afinal, a pergunta que sempre fica é aquela muitas vezes repetida - o que forma o bom professor, conteúdo específico ou conteúdo pedagógico?

Várias pesquisas foram feitas e estão sendo realizadas sobre o assunto. A quantidade de trabalhos sobre o tema, assusta qualquer pesquisador, desde a Europa, América do Norte, América do Sul, aí incluindo o Brasil, a formação profissional inicial do professor vem sendo discutida. De vários ângulos e tendências, desde o currículo, até a profissionalização da função de ensinar, os artigos e estudos se multiplicam.

Aqui antes de generalizar a discussão, pois é ampla e não se adequaria a esta mesa, pretendo centralizar esta fala nos estudos sobre a formação do profissional, professor, e na impossibilidade que vejo a partir das diretrizes curriculares de história, de formar um profissional livre da dicotomia professor/pesquisador, pois apesar de reformulada e atual, as diretrizes continuam pensando o profissional que atua na área, de forma estanque e compartimentada, apesar de sugerir ao contrário.

A discussão fomentada pelos que afirmam que a dicotomia na formação do profissional da história tem como responsável a separação entre as faculdades de educação e as de história, não encontram respaldo na experiência da Universidade Estadual de Londrina, onde as metodologias de ensino e o estágio supervisionado estão no departamento de história. Então desloco-me para o que acredito ser o verdadeiro *locus* do conflito, a formação e qualificação dos profissionais que atuam nas universidades, a estrutura dos departamentos, a valorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento do ensino.

O argumento que defendo tem como base minha experiência no curso de História, da Universidade Estadual de Londrina onde somos sete(7) professores de metodologia do ensino de história, constituindo-se em uma das maiores áreas do departamento. Apesar da maioria dos professores não terem formação em educação, mas sim em história, como mestrado e doutorado, a área é muitas vezes referida em reuniões como o pessoal da educação. Aqui não há ingenuidade e percebo que os professores não abrem mão da relação entre poder e discurso, edificando a estratégia do monopólio privado do saber, admitindo como afirma Shaffel, baseada nas reflexões de Michel Foucault

*que os profissionais se fortalecem, na medida em que o domínio de um conhecimento específico lhes confere a autoridade de formulação do discurso sobre esse conhecimento.*¹⁹

As diretrizes curriculares de história são espelho desse pensamento.

O curso de História da Universidade de Londrina funciona em dois períodos diurno (licenciatura) noturno (licenciatura e bacharelado). O currículo de ambos é idêntico. Apenas no noturno há a possibilidade da opção em não se fazer a licenciatura e sim o bacharelado, como primeira opção, o que ocorreu apenas uma vez, com um único aluno, desde a existência do Bacharelado.

Formar para que? Para o mercado ou para cidadania? Estas são as primeiras perguntas que surgem nas discussões de reformulação dos currículos. Qual seria o repertório²⁰ de conhecimentos necessários à formação do profissional de história? E o repertório de conhecimentos do professor de história? Haveria diferenças entre formar um bacharel e um professor? Seriam formações distintas? Seriam complementares? Em muitas discussões realizadas em meu departamento, visando a reformulação curricular, alguns professores disseram que não formam profissionais e sim "Homens Livres", que este é o único compromisso que assumem. É uma questão instigante, porque remete ao nosso trabalho, como professores, nas universidades, qual o nosso papel? Qual o perfil de profissional, que

¹⁹ Shaffel, 2000, p. 111.

²⁰ Termo emprestado de Gauthier. Cf. GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Grupo Interuniversitário de Pesquisa sobre os saberes e a Escola. (versão preliminar), 1996.

escolhemos para trabalhar em nossas universidades, e qual o perfil do profissional que pretendemos formar?

É impossível mediar uma discussão que envolva os conteúdos das disciplinas dos cursos de história e as metodologias de ensino, sem a clara interpretação do que se coloca como espinha dorsal do curso. No meu entendimento, se não tivermos claro o que é currículo, qual o conceito que fundamenta as discussões sobre o tema, é impossível iniciar-se qualquer modificação e tudo não passará de retórica.

Em determinado momento no texto das diretrizes curriculares de história aparece mencionado que é condição fundamental para o desenvolvimento da proposta ali formulada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Como pensar nesta articulação dentro de uma estrutura universitária que pensa os departamentos, como categorias isoladas dentro de um organograma engessado pela burocracia, com professores que não admitem discutir seus programas de curso, clamando pelo direito a cátedra? Reunindo-se apenas para discussões administrativas e nunca acadêmicas? Discutindo as reformas curriculares apenas do ponto de vista da carga horária de cada disciplina?

Tanto na proposição de competências e habilidades ou na definição dos conteúdos as diretrizes curriculares continuaram, por manter o isolamento das habilitações dos cursos de história, uma formação para pesquisa e outra instrumental, para a licenciatura. O que estou afirmando é que as diretrizes dos cursos de história, optaram manter a dicotomia ensino/pesquisa/extensão claramente defendendo a idéia de que primeiro forma pesquisadores/historiadores e depois fornece a instrumentação que levará a alguma profissão complementar, professor do ensino fundamental e médio, gerenciador de patrimônio entre outras, que tenham como base de formação o conhecimento específico da história.

Importante para a discussão da relação conteúdo, metodologia no ensino de história é desvendar os nós dessa impossibilidade de formação integrada, não podemos ignorar que as relações estabelecidas entre as disciplinas depende fundamentalmente da proposta curricular, dos objetivos que pretende o curso e seus professores.

Acredito que as pesquisas que hoje estão sendo sendo desenvolvidas na área de formação de professores precisam ser incorporadas nas discussões de professores universitários de história

que formam professores nos cursos específicos, é impossível ficar alheio a estas discussões ou deixá-las a cargo das faculdades de educação, porque como afirma Vera Candau:

*A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado.*²¹

O que proponho é uma articulação entre o saber específico e o pedagógico, tendo em vista a multidisciplinaridade da formação de professor. O que precisa ser definido é a natureza do conhecimento específico, a natureza do conhecimento pedagógico e as formas de articulação, entre ambos. Não estou aqui reduzindo uma atividade como ensinar, tão complexa, na dimensão única do saber específico, ou pedagógico, estou sim, reconhecendo que a formação inicial dos professores precisa ser revista e que vários saberes se relacionam na arte de saber ensinar, o saber disciplinar, o saber curricular, os saberes das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial, o saber da ação pedagógica, enfim, os saberes formais que se exigem da profissão de professor são muitos, e estão nos momentos restritos as discussões entre o saber dos conteúdos específicos e o saber pedagógico. (Gauthier(1998) Tardiff(1999) Guarnieri(1997)

Entre os autores que defendem a complexidade da atividade do ser professor e por isto a necessidade do entendimento dos vários saberes como base para formação inicial dos professores, acredito instigante a questão do saber experiencial. Como formalizar em conteúdos os saberes experienciais, visto que a formalização destes conhecimentos é essencial para legitimá-los? Os autores que defendem a formalização do saber da experiência advogam que seria uma forma de aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação teoria/prática. Levar em consideração o saber advindo da prática o que Tardif chama de

²¹ Apud LELIS, Isabel Alice. "Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?" IN *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº74 Abril/2001 p.51.

"...saberes pragmáticos, que seriam os saberes construídos em contato com as coisas em si, isto, é, situações concretas do ofício de professor"²², transformaria as aulas, nos cursos universitários de palestras, seminários, discussões de textos, em espaços de troca de saberes entre professor e aluno, através da pesquisa, mudando o sentido conteudista das aulas, para um sentido de aprender a fazer, seja pesquisa, seja ensinar. Juntando-se a essa defesa talvez esteja o viajante emblemático de Benjamin "*tornando-se sábio pela incorporação de vivências de muitas vidas e pela ciência de muitas experiências*"²³

Para especificamente falar da relação conteúdo/metodologia no ensino de história vou utilizar como exemplo as mudanças curriculares propostas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) já aprovadas e a proposta curricular da comissão de reformulação curricular do curso de história da Universidade de Londrina.

O currículo versão 2001 da UFMG, tem a característica fundamental de mudar para o mesmo, o currículo permanece inalterado em vários aspectos, na estrutura disciplinar, na relação entre as disciplinas pedagógicas e de conteúdos, no modelo bacharelado/licenciatura e principalmente continua privilegiando o bacharelado como *locus* da pesquisa, com carga horária maior, maiores possibilidades de flexibilização horizontal e opções de disciplinas metodológicas ligadas a pesquisa.

Apesar das inovações historiográficas no campo da pesquisa histórica terem "*implodido há muito tempo a idéia de uma temporalidade linear, homogênea e única - e a queda das utopias revolucionárias, neste final de século, tenha feito estremecer a idéia do tempo inexoravelmente caminhando em direção ao progresso*"²⁴, a grade curricular do curso da UFMG tem como sua primeira disciplina história Antiga e Introdução aos Estudos Históricos, no 1º período, para ambas as habilitações e História da Arte, sendo uma disciplina optativa ou do núcleo complementar - enfatizando aqui que as disciplinas do núcleo complementar compreendem disciplinas

²² TARDIF, M., LESSARD, C e LAHAYE, L. "Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente". IN *Teoria e Educação* nº4 Porto Alegre: Pannônica, 1991.

²³ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In *Magia e Técnica, Arte e Política: Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p.223.

²⁴ SOUZA, Maria Cecília Cortez. "Sob o silêncio da escola: a memória". *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/ Editora Unijui, vol.17, nº33, 1997, p.283.

indicadas por um professor orientador a ser escolhido no 4º período do curso, para os alunos do bacharelado, pois o aluno da licenciatura não possui a figura do orientador e a definição das disciplinas fica a cargo "do colegiado" do curso ou de professores do Departamento de História escolhidos pelo próprio aluno". Seguindo a reflexão evolutiva no segundo período História medieval, no terceiro período Moderna, 4º período Contemporânea e a clássica divisão: **bacharelado: Iniciação a Pesquisa Histórica, Licenciatura: Prática de Ensino de História.**

Quais as implicações destas mudanças? Antes, no entanto, perguntaria: Quais mudanças? As mudanças aparentes no currículo da UFMG, estão nas ementas da Prática de Ensino de História, que perdeu na perspectiva da UFMG, o status de metodologia, são três disciplinas de 60 horas - com a seguinte ementa:

*Análise e exame de práticas tradicionais e alternativas e produção de material didático-pedagógico - a partir de recursos virtuais - sobre o ensino da história das Américas Pré e pós independência para o nível fundamental e médio.*²⁵

As três disciplinas tem a mesma vertente, mudando apenas os conteúdos do material didático a ser produzido (virtualmente) Prática II, Sociedades pré e pós industrial, Prática III as especificidades da história brasileira no contexto das Américas e do mundo moderno e contemporâneo. Saliento aqui, que não se trata por exemplo de reivindicar uma metodologia específica para determinado tema ou conteúdo, o que já seria na minha opinião, bastante discutível, mas apenas produzir materiais didáticos - pedagógicos virtuais.

Estes exemplos que destituem completamente a disciplina de Metodologia de Ensino de seus conteúdos específicos, reforçam e reiteram 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. É ignorar a relação entre teoria e prática, num ir e vir entre prática-teoria-prática.²⁶

²⁵ Grade Curricular, Curso de História - UFMG.

²⁶ PERRENOUD, PHILIPPE, PAQUAY, LÉOPOLD, ALTET, MARGUERITE E CHARLIER, ÉVELYNE (orgs) *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p.25.

As diferenças de tratamento institucional entre o aluno que opta pelo bacharelado, em detrimento do aluno que faz opção pela licenciatura, no currículo da UFMG, são reforçadas nas informações finais do currículo.

O aluno que optar pela licenciatura poderá retornar à Universidade para fazer bacharelado na modalidade Continuidade de Estudos. Entretanto, essa volta ao curso estará condicionada a uma pré seleção onde o interessado deverá apresentar seu curriculum vitae, um projeto de pesquisa e indicar o nome de um professor orientador do Departamento de História para ser seu orientador, mediante carta de aceite do referido professor. Caberá ao colegiado a decisão de aceitá-lo ou não. Uma vez aceito, deverá cumprir a carga horária de disciplinas obrigatórias do bacharelado, bem como a do núcleo de formação complementar. Além de completar os créditos de optativas, que no bacharelado é superior à licenciatura" Já no caso do aluno que faça a primeira opção pelo bacharelado, terá que cursar as disciplinas obrigatórias na FAFICH e na FAE.²⁷ (grifos meus)

As dificuldades que se impõe a continuidade dos estudos pode Ter uma justificativa, que não aparece claramente no currículo. Seria esta justificativa procedente, visto que ambos formaram-se no mesmo curso?

No caso da Universidade Estadual de Londrina há uma clara intenção de mudança na proposta que está sendo discutida pela comissão de reformulação. O curso teria 3200 horas computados as 300 horas de estágio que seriam realizadas fora do horário do curso. Seriam distribuídos ao longo do curso várias disciplinas ligadas ao ensino de história, como Historiografia do Ensino de História, Fontes para o ensino e a Pesquisa em História e várias Metodologias e Práticas de Ensino de História. O currículo perderia sua característica linear, cronológica do mundo antigo ao contemporâneo, ganhando contornos de discussões historiográficas sobre temáticas relacionadas

²⁷ Currículo da UFMG.

ao conhecimento histórico. Ainda seria incorporada como disciplina uma atividade que hoje é desenvolvida na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino em História, chamados de Projetos de Ensino.

A proposta inclusive é criar-se vários espaços de ensino-aprendizagem, que chamaram na proposta de Laboratórios- seriam: Centro de Documentação, Núcleo de Estudos do Meio ambiente, Núcleo de Ensino de História, que seriam espaços institucionais de realização de atividades.

No entanto, é uma proposta que dificilmente ganhará adeptos, seja pela falta de discussão institucional sobre a formação dos profissionais que estão sob nossa responsabilidade, seja pela dificuldade de abrir-se mão das disciplinas que há anos são de domínio de determinado professor. Outro problema que vejo na proposta a ser apresentada, é a confusão gerada nas discussões sobre o currículo. Em primeiro lugar porque não há uma proposta de formação profissional, não sabemos qual a identidade deste professor, então não conseguimos definir quais disciplinas são necessárias a esta formação, que determinaria o perfil do profissional que queremos ao apresentar este currículo.

Esta falta de discussões sobre o perfil do profissional que somos e o profissional que pretendemos formar, gera distorções curriculares, como por exemplo a proposição de disciplinas como Inglês Instrumental I e II, Produção de Texto, Psicologia da Educação e História, sem que se estabeleça alguma especificidade para a inclusão dessas disciplinas com o conhecimento histórico. O que predomina então é uma grande colcha de retalhos sem que se consiga definir um conteúdo significativo necessário para o profissional a ser formado.

Salvo algumas exceções praticamente todos os cursos de história padecem do mesmo problema que coloco como primordial nas discussões de reformulação dos currículos. O tratamento da formação pedagógica como atividade menor. Envolvidos com o bacharelado, ou apenas com a pesquisa, a problemática da formação dos professores acaba relegada ao professor de prática de ensino ou as Faculdades de Educação como ocorre nas Universidades Federais, Unicamp, Unesp, USP e outras.

Nosso maior problema reside na falta absoluta de discussões sobre qual formação pensamos para nossos alunos o que reside na minha opinião na frágil dimensão da identidade da profissão de docente universitário.

As possibilidades de avanços nestas discussões só serão possíveis, precisamos reconhecer quando discutirmos nossa identidade profissional, dificilmente conseguiremos levar adiante alguma mudança significativa na problemática que envolve a formação dos profissionais de história. Enquanto prevalecer a idéia de que a universidade de pesquisa admitiu formar professores como uma "espécie de tarifa que ela paga para poder fazer ciência em paz"²⁸

Refaço a pergunta que muitas vezes fazemos para os alunos que formamos. Qual o perfil de profissionais que contratamos em nossos departamentos? Quem somos nós professores universitários? Qual o curso de história que queremos ser professores? Quais conteúdos queremos ensinar? Queremos ensinar? Somos professores/pesquisadores ou pesquisadores/ professores? Estamos dispostos a dividir o poder do saber/conhecimento com nossos alunos? Qual é nosso espaço dentro da Universidade? Qual o nosso compromisso institucional? Enfim, qual nossa identidade profissional? Como estabelecer esse processo de construção identitária, afinal

*esse processo de construção se efetiva a partir da relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, representa a concepção simbólica, pessoal e interpessoal, produto desta relação*²⁹

Inverter o processo de questionamento do perfil do profissional que queremos formar para o perfil de profissionais que queremos ser ou que somos, talvez resolva o problema de identidade na formação dos nossos alunos, que hoje saem dos cursos, sem saber ao certo para que foram formados, se professor ou pesquisador. Na minha opinião apenas a descoberta do sentido da profissão que exercemos, poderá resolver o problema da falta de identidade e rumo dos cursos de história, que não formam no momento, nem pesquisadores, nem professores. Quem sabe o que?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In *Magia e Técnica, Arte e Política: Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

²⁸ MENEZES, L. C. de. "Formar professores: tarefa da universidade". In CATANI, D. B. et. Al. (orgs) *Universidade Escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.120.

²⁹ Gonçalves, apud, Sahaffel, p. 109/110.

CAINELLI, Marlene Rosa. "O lugar da Prática de Ensino na Formação do Professor de História". In SHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs) **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, pp.143-149.

_____. Diretrizes Curriculares, currículos e formação dos profissionais de história. **HISTÓRIA : FRONTEIRAS**. São Paulo: Humanitas FLCH/USP: ANPUH, 1999, pp. 225-234.

CANDAU, VERA MARIA, (org) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, nº2, Porto Alegre: Pannônica, 1990.

FORQUIN, Jean Claude. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº73, dezembro/2000, pp. 47-70.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Grupo Interuniversitário de Pesquisa sobre os saberes e a Escola. (versão preliminar), 1996.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº74 Abril/2001 pp. 43-58.

MENEZES, L. C. de. Formar professores: tarefa da universidade. In Catani, D. B. et. Al. (orgs) **Universidade Escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed.. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, PHILIPPE, PAQUAY, LÉOPOLD, ALTET, MARGUERITE E CHARLIER, ÉVELYNE (orgs) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Maria Cecília Cortez. "Sob o silêncio da escola: a memória". **Revista Brasileira de História. Associação Nacional de História**. São Paulo, ANPUH/ Editora Unijui, vol.17, nº33, 1997, pp. 280-292.

STEPHANOU, Maria. "Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar". **Revista Brasileira de História**. Dossiês: Ensino de História: Novos Problemas, Do Império Português ao Império do Brasil, São Paulo. Anpuh/ Humanitas .v.18, nº36, 1998, p.15 a 39

TARDIF, M., LESSARD, C e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº4 Porto Alegre: Pannônica, 1991.

Documentos

- 1- Diretrizes Curriculares dos Cursos de História
- 2- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer, nº009/2001
- 3- Currículo de História - Versão atualizada 2001 - Universidade Federal de Minas Gerais
- 4- Versão Preliminar de Reformulação do Currículo de História, Universidade Estadual de Londrina (Proposta de grupo de Trabalho)