



Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa.

Júlia Silveira Matos^{*}
Adriana Kivanski de Senna^{**}

Resumo: A separação na formação dentro dos cursos de História entre Licenciatura e Bacharelado tem sido apontada como um dos problemas na deficitária formação de professores, isso indicaria um distanciamento entre a formação pedagógica e a pesquisa. Esse cenário contribuiu para que muitos estudiosos e os próprios docentes apresentassem uma visão sobre a pesquisa e o ensino de forma hierarquizada, como se a pesquisa estivesse em um patamar superior ao ensino. A partir dessa percepção, no presente texto discutiremos o papel da modalidade de Pós-graduação *Stricto Sensu* indicada como “Profissional”, no atual momento das diretrizes de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Ensino de História. Mestrado Profissional. Formação de professores.

Abstract: The separation in training courses within the history between degree of licensed and Bachelor has been identified as one of the problems in teacher education deficit, this would indicate a gap between the pedagogical and research. This scenario contributed to many scholars and teachers themselves present an insight into the research and teaching in a hierarchical way, as the research was on a higher level education. From this perception, in this paper we discuss the role of modality Postgraduate *Stricto Sensu* indicated as "Professional", at the present guidelines for continuing education of teachers.

Key-words: History Education. Professional Master. Teacher

No Brasil há várias décadas ocorreu uma separação dentro dos cursos superiores de História entre a formação de professores e a de pesquisadores. Muitos estudiosos e os próprios docentes apresentam sua visão sobre a pesquisa e o ensino de forma hierarquizada, como se a pesquisa estivesse em um patamar superior ao ensino. Conforme pesquisa substanciada em entrevistas realizada por Arnaldo Lucas Pires Junior & Carlone Trapp de Queiróz:

^{*} Doutora em História, professora dos cursos de graduação em História e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

^{**} Doutora em História, professora dos cursos de graduação em História e do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.



A diferença entre ensino e pesquisa é ressaltada pelo mesmo entrevistado como fator de hierarquização, embora a relação entre estes eixos seja defendida quase que unanimemente. Ou seja, apesar do discurso sobre a união entre ensino e pesquisa, os meios de avaliação da atuação docente são definidos em termos de sua produção enquanto pesquisador (JUNIOR & QUEIROZ, 2012, p. 06).

O olhar que distingue as formações de pesquisador e docente presente na pesquisa apontada pelos autores Pires Junior e Queiróz, não está presente apenas no entendimento sobre o papel a ser exercido pelo pesquisador e pelo docente, mas nos próprios referenciais curriculares nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, de abril de 2010. Nesse documento, encontramos nos referenciais dos curso de graduação em história bacharelado a seguinte definição:

O Bacharel em História ou **Historiador** atua, de forma generalista, nas investigações e análises pertinentes à compreensão das relações sociais no processo histórico. Em sua atividade, atua no desenvolvimento de pesquisa, na produção e difusão do conhecimento histórico, considerando as múltiplas dimensões dos sujeitos ao longo da história e os parâmetros sociais e culturais de cada época, sob as diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas. Além disso, pode trabalhar no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio histórico, artístico e cultural. Coordena e supervisiona equipes de trabalho, elabora pareceres, projetos e laudos sobre assuntos históricos. Em sua atuação, considera a história como prática social que compõe a identidade nacional (BRASIL, RNCG, 2010, p. 70).

Conforme exposto no documento, o egresso dos cursos e bacharelado em História é apontado como “Historiador”, aquele que deveria receber uma formação generalista, para atuar diretamente em investigações e pesquisa. A ênfase dada na expressão “Historiador” para definir o Bacharel em História confere a modalidade de graduação um status científico de pesquisador. Tal característica contribuiu para um distanciamento entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Podemos confirmar a presente análise ao lermos a conceituação conferida pelo mesmo documento sobre a licenciatura em História, segundo a qual,

O Licenciado em História é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao ensino de História. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da História, sobre seu desenvolvimento e suas relações com as diversas áreas; assim como sobre estratégias para a transposição do conhecimento histórico em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza



ainda pesquisas em Ensino de História, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, RNCG, 2010, p.71).

Com podemos perceber, ao contrário da definição do Bacharel em História, no texto referente ao Licenciado em História, a expressão que o define é “professor”, formado para desenvolvimento das atividades centradas no ensino de História. Nessa conceituação da licenciatura em História, a atividade de pesquisa é apontada unicamente ligada ao Ensino de História e novamente centrada no desenvolvimento do educando. Aqui claramente o licenciado em História aparece como um profissional que não pesquisa História, não produz o conhecimento pelo qual se constroem as reflexões próprias do fazer histórico. Docente nessa definição seria um executor das pesquisas realizadas unicamente pelos “Historiadores” bacharéis em História. Entretanto, no Brasil a docência é o principal espaço de colocação profissional do Historiador, sendo assim, sejam bacharéis ou licenciados, ambos acabam por se inserir no mercado de trabalho enquanto docentes. O resultado desse cenário é que os bacharéis acabam investindo em uma formação continuada, mestrados e doutorados e ao final ingressam na docência no Ensino Superior. Esses bacharéis acabam por tornarem-se os responsáveis pela formação de professores em História que devido as demandas em sua grande maioria serão absorvidos pela Educação Básica.

Aqui não devemos nos centrar na crítica da percepção de que temos profissionais sem formação para a docência formando os futuros docentes, mas no fato de que a hierarquização ou valorização de uma formação sobre a outra, não contribui para cursos de História que realmente contribuam para a formação de Historiadores, pesquisadores e professores. Nessa perspectiva, segundo Giselda Brito,

Quando se trata de discutir a dissociação entre a licenciatura e a pós-graduação em História, os representantes da área são unânimes em afirmar que o problema parte de questões internas ligadas à estrutura curricular dos cursos de licenciatura em História, na qual predomina a separação da licenciatura com o bacharelado. Tal estrutura acaba tendo seus reflexos nos programas de pós-graduação da área que estão abertos à recepção de licenciados e bacharéis (BRITO, 2005, p.165).

O problema percebido dentro dos Programas de Pós-graduação em História atualmente, como apontado por Brito, seria efeito justamente dos processos de separação dentro dos cursos de História entre Bacharelado e Licenciatura. Entretanto, aqui precisamos concordar com a autora que o problema central não está localizado na separação entre



bacharéis e licenciados, mas na distinção formativa que é feita entre os dois. Isso porque uma formação voltada para a pesquisa não deve ser o eixo central do bacharelado, mas da licenciatura também. A partir dessa percepção, no presente texto discutiremos o papel da modalidade de Pós-graduação *Stricto Sensu* indicada como “Profissional”, no atual momento das diretrizes de formação continuada de professores.

1.1 Historiador-professor e a formação para a pesquisa-docência

A docência e a história quando propostas enquanto saberes imbricados promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente, o qual não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas, é o pesquisador que de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade. O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica. Dessa forma, em concordância com Fonseca, o que se busca é “a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico. Logo, o objetivo é a compreensão da totalidade do ato de conhecer” (2003, p.76). Essa totalidade do conhecimento é o próprio efeito da análise, da constituição de habilidades para a crítica do presente em relação ao passado. É um olhar que alcança a associação entre os conteúdos e os saberes práticos da vida cotidiana, que consegue transformar saberes históricos em conhecimentos aplicáveis para as relações com o trabalho e a sociedade.

Nessa direção, entende-se que o saber histórico é a matéria prima do historiador-docente para a constituição de uma educação para a diversidade, seja ela, religiosa, econômica, de gênero ou étnica, pois, de acordo com Marc Ferro, “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida” (1983, p.11). Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a



importância, sempre atual, do ensino de História. (...) A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2010, p.19). Nessa citação, os autores chamam a atenção de que o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, não é a disciplina de História que contribui para a formação do sujeito pensante, mas o professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes Históricos de forma que estes instrumentalizem seus alunos na arte de pensar.

Ainda segundo Ferro (1983), é preciso se levar em conta que o conhecimento do passado não é apreendido de forma uníssona por todos, para cada sujeito ele promoverá múltiplas significações e se transformará no mesmo ritmo das mudanças vivenciadas pela sociedade. Nesse sentido, conforme discorreu George Snyders (1995), o professor é o responsável pelo fornecimento de uma espécie de matéria prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades para o raciocínio, da crítica e da reflexão e mais importante que isso, o docente ensina ao educando que existe a possibilidade concreta de se raciocinar. Ainda nessa linha, afirmou Jean Vogler que, a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social. No entanto, essa capacidade de influência e contribuição para a formação das memórias coletivas da disciplina de História não ficou no passado. Para o autor, “a escola e, mais precisamente, o ensino de História têm um papel importante neste domínio. Toda a questão está em saber qual a memória social deve-se desenvolver hoje” (VOGLER, 1999, p. 6). O papel formativo dos saberes históricos, conforme apontado por Vogler, devem ser trabalhados de forma consciente pelo historiador-docente, ou seja, esse deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos históricos ensinados.

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que o possibilite adquirir as ferramentas necessárias para o trabalho. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (2010, p. 67).

A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, de ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e



principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schimidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010, p.57).

Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito, transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e os possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentaliza-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos no qual se insere. Nessa direção, de acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010, p. 57). É o espaço do público, do coletivo, mas também do fazer-se individual, como afirma a autora. No entanto, sabemos que esse é um processo de depende da emancipação e empoderamento do próprio professor de História. Isso porque conforme afirmou Olavo Pereira Soares, “Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos” (2008, p. 11). Entretanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das produções de outrem, e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e partícipe do conhecimento histórico. Afinal, para Schmidt, na sala de aula, diariamente o historiador-docente, ciente de seu papel como sujeito histórico, trava “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e



pesquisa” (2010, p. 57).

Esse espetáculo de tensões como a autora se refere às relações professor-aluno, se estabelece diariamente em grande parte das salas de aula e somente a partir de uma reflexão sobre a prática do historiador-docente e da própria prática docente, se consegue pensar a sociedade. Desta forma, para se poder analisar, mesmo que de forma superficial, determinada sociedade e sua educação, tem-se que entender a ideologia desta sociedade, sua visão de mundo. A visão de mundo de cada sociedade, seus dogmas, e tabus são elementos pertencentes à ideologia. O Brasil neste caso não pode ser enquadrado em uma única ideologia. Assim, em uma mesma cidade, seus bairros possuem realidades diferentes e maneiras diferentes de encarar o mundo. Essa realidade nada uniforme, precisa ser compreendida para ser superada pelo historiador-docente todos os dias.

A sociedade atual tem aceitado pacificamente, a influência e o papel educativo dos meios informatizados de comunicação. A televisão, a internet, filmes e outros tem buscado cada vez menos acordar o cidadão deste coma, em que o capitalismo o colocou. A realidade da informatização é de que cada vez menos o ser humano precise pensar, melhor dizendo, as classes subordinadas, a grande massa. Esta posição não é para todos. As classes dominantes tem acesso a cultura de todas as formas, podendo analisar a realidade e mante-la, como mecanismo de defesa do grupo. Todos estes mecanismos de dominação oferecem educação, formando a ideologia de cada sociedade. Mas não pode-se afirmar que a ideologia é formada apenas de acordo com os interesses das classes dominantes. A educação familiar é a primeira a influenciar, formando a personalidade do indivíduo. “Da família à sociedade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos ministérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos”. (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Segundo José Carlos Libâneo, a desigualdade social, original do sistema econômico, determina as condições materiais do cidadão à sobrevivência, seu acesso a cultura e a educação. Os trabalhadores recebem uma educação voltada para prepará-lo ao trabalho físico, sendo obrigados a conformar-se com uma educação deficiente. Os meios de educação são livremente utilizados para a disseminação, da ideologia dominante.

A prática educativa, portanto, é parte da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social, suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos



professores. (LIBÂNEO, 1994, p. 21)

O papel do professor neste contexto é fundamental, pois é através da educação, que o meio social exerce influência sobre o indivíduo. Este segue recriando essa influência, estabelecendo um relação dialética com o meio social. Estas influências são manifestadas através do conhecimento de cada indivíduo, em seus hábitos e costumes, e repassados em para as novas gerações que as recriam de acordo com sua realidade. As práticas de ensino precisam ser adaptadas de acordo com cada realidade. A tarefa central do professor, para que haja uma melhor interrelação entre o conteúdo aprendido e a realidade social do aluno, é estabelecer esta ligação, fazendo com que o aluno analise seu meio, seu país e realidades politico-econômicas.

Conforme discutido, o papel dos docentes na atualidade é fundamental para a ampliação da qualidade de ensino, entretanto, podemos perceber que apenas a graduação em História Licenciatura não atendem as necessidades de formação para a pesquisa-docência tão necessárias para a promoção de um ensino de qualidade. Em tal direcionamento e demanda, nasceram os chamados Mestrados profissionais, os quais tem como função a capacitação dos docentes para a pesquisa em sua área, com foco principal em sua própria prática. Nessa esteira, afirmou Jurandir Malerba (2012),

Carecem de capacitação os jovens historiadores abertos às novas faces do mercado, nas instituições públicas e privadas ligadas à preservação da memória e patrimônio, ao lazer e tempo livre, à mídia e novas tecnologias e linguagens de comunicação e mesmo ao business. Sobretudo, precisamos qualificar os historiadores que estão lá na ponta, na sala de aula, na nobre e difícil missão de educar jovens cidadãos brasileiros. Foi-se tempo de Ranke, Braudel, Sérgio Buarque, de teses como O Mediterrâneo e Visões do Paraíso. É hora e vez de repensarmos nossa missão no cenário brasileiro. O mestrado profissional poderá ser o caminho para o fortalecimento da área e do país (MALERBA, 2012, p. 01).

A capacitação dos docentes inseridos na educação básica, apontada por Malerba, passa exatamente pela pesquisa, pois, os mestrados profissionais em História, voltados para a formação continuada de professores – como bem exemplifica a experiência da FURG, que iniciou as atividades de seu Mestrado Profissional em agosto de 2012 – tem por finalidade a qualificação dos profissionais de ensino de História nos níveis fundamental e médio, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de reflexões sobre o ensino de História, a cidadania, a profissionalização e a responsabilidade social, assim como,



o aprimoramento de uma cognição histórica.

Na mesma direção, os mestrados profissionais em História voltados para a formação continuada de professores deverão refletir sobre a pesquisa no ensino de História, como forma de valorização dos saberes docentes e discentes sobre ideias substantivas (como democracia, revolução etc) e/ou sobre a natureza da História (como explicação, evidência, significância, temporalidade, consciência histórica). Isso com vistas a dar continuidade à formação do historiador-docente, assim como, desenvolver pesquisas voltadas à análise do ensino de História como aparelho cultural, social e político, capaz de interferir *na formação da memória e das identidades coletivas*. Propõem-se aqui a ampliação e a atualização de conhecimentos em História, a aquisição de novos saberes e o contato com metodologias nas áreas do ensino de história, a transposição de saberes da disciplina de História para contextos escolares, assim como, a análise reflexiva e crítica de situações e vivências de ensino-aprendizagem dos conhecimentos históricos.

Nesse interim, os Mestrados Profissionais em História, com ênfase em ensino, devem promover um debate que apresente a pesquisa como algo próximo e imbricado com a prática do ensino de história, com vistas a habilitar o historiador-docente a pesquisar ensinando ou ensinar pesquisando e assim, intervir nos problemas que afetam o ensino de história através da pesquisa. De forma que o historiador-docente em sua prática e pesquisa seja capaz de contribuir para os interesses práticos da vida dos discentes numa situação imediata de inserção social e no campo do trabalho, com vistas a debater as práticas nas quais o historiador-docente deve estar habilitado para realizar a pesquisa histórica e ensino através da pesquisa. E indo além do espaço escolar, sua proposta formativa deve, a partir da percepção de que no processo geral de produção dos saberes históricos, segundo Marcos Silva (2000), articular a historiografia existente (acadêmica) e o conhecimento produzido por professores e alunos em seu dia-a-dia escolar, os quais são dotados de outros saberes e tradições capazes de explicitar “interpretações de historicidades” (2000, p.121). Essa perspectiva de atuação do historiador-docente em sala de aula, como afirmou Silva, “no processo de ensino traz para elas a possibilidade de esclarecimentos críticos, recíprocos e permanentes” (2000, p.121). Ainda dentro da perspectiva do autor, podemos concluir que “dar sentido e compreensão histórica a um fato é um dos trabalhos do historiador, de forma geral” (2000, p.127). Ser historiador e assim, produtor do conhecimento histórico, é também ser professor, pois todos os dias, nas milhares de salas de aula distribuídas pelo Brasil, múltiplos conhecimentos e reflexões históricas são produzidas e muitas vezes não registradas.



Neste sentido, concordamos com Charlot quando propõe que a única forma de superação do fracasso escolar é o desenvolvimento de “uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (2000, p.78). Essa relação do sujeito com o mundo e com ele mesmo é o seu empoderamento, o seu desenvolvimento de habilidades que o possibilitem ao pleno exercício da cidadania. Portanto, a situação de falência de uma educação histórica voltada ao desenvolvimento pleno da cidadania, segundo Izabel Barca, não possui uma solução infalível. No entanto, é sabido que é preciso fazer um profundo investimento em ações que visem o aprimoramento da formação docente. Para Barca,

Alguns modelos e versões da História são mais atualizados do que outros, alguns temas e escalas de abordagem adquirem mais relevância para responder a problemas da sociedade de hoje do que outros. A adoção de um modelo de História narrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades (BARCA, 2007, p.6).

Na visão da autora, é necessário investimento em uma proposta de formação de professores de História que adote um modelo de História narrativa-explicativa, ou seja, que através da aplicação de pesquisa no ensino se valorize os conhecimentos históricos tanto globais, quanto locais, de forma a contribuir para o desenvolvimento da cidadania em respeito a diversidade identitária. Portanto, essa deve ser a proposta dos Mestrados Profissionais que se voltem ao aprimoramento das práticas de pesquisa no e para o Ensino de História e assim contribuir para a construção de um ensino de história que privilegie a pesquisa, o pensamento reflexivo e crítico. Esses são e precisam ser objetivos perseguidos pelos historiadores-docentes, como processo que alia teoria e prática, constituindo o que podemos conceituar como uma práxis docente. Mas, uma práxis, voltada à formação do sujeito pensante livre e não centrada conforme discorreu Michel Foucault (1989), em um profundo investimento de adestramento do sujeito para sua inserção no campo social.

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil, a profissionalização do historiador passa a muitas décadas primeiro pela docência, como já referido, pois, a inserção do profissional da História em outras atividades, como centros de referência em Pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros



campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva, discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp. 107-117.

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (org.) **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p.137-162.

ALLIEU, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF Editeur, 1995.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In. ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004, p.131-144.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e Memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 39-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia a História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Referências Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: 2010.

BRITO, Giselda. A dissociação entre a pós-graduação e a licenciatura em História. **Revista brasileira de pós-graduação – RBPG**, 2005, disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_3_mar2005_/163_170_dissociacao_licenciatura_posgraduacao_historia.pdf, Acesso em 01/08/2013, as 00:28.



- CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In. CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-31.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- EDWARDS, Verônica. Las formas del conocimiento em el aula. In. ROCWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México. Fondo de Cultura Econômica, 1995, p.145-172.
- FABREGAT, Clemente Herrero. **La formación Del profesorado em ciências sociales**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysy Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. 2.ed. Petrópolis:Vozes, 2009.
- JANINE RIBEIRO, Renato. Ainda sobre o mestrado profissional. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.
- JANINE RIBEIRO, Renato. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Seção Debates. Disponível em: http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Debates_Artigo_1_n4.pdf. Acesso em: 20 dez. 2006, as 13:45.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2.ed.Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.
- MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 93-120.
- NETO, Antônio Simplício de Almeida. **Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores**. Tese de doutorado: FEUSP, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17-36.
- PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- PIRES, Arnaldo Lucas Junior & QUEIRÓZ, Carlone Trapp de. **Licenciatura ou Bacharelado?** Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338330321_ARQUIVO_PIRESJUNIOR.QUEIROZ.LicenciaturaouBacharelado.pdf, Acesso em 01/08/2013, as 00:06.



POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 98-106.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Gabriela & PADRÓS, Enrique Serra. História Imediata e pensamento único: reflexões sobre a História e o ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 123-139.

RODRIGUES, Maria Rocha. **Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de história. **Revista comunicação e educação**. São Paulo: USP/Moderna, 1995, p. 81-87.

SCHAFF, Adam. “Descrição –Explicação - Avaliação” In: SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 54-66.

SILVA, Marcos A. da. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de história**: processo de formação de professores e alunos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; GUTIERREZ, Suzana de Souza. **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VOGLER, Jean. **Pourquoi enseigner l’histoire à l’école?** Paris: Hachette, 1999.

MALERBA, Jurandir. **Ser Historiador no século XXI**. Disponível em: <http://cafehistoria.ning.com/page/artigo-ser-historiador-no-brasil-do-seculo-xxi>, acesso em 9 de julho de 2012, as 23:44.

Recebido em Julho de 2013

Aprovado em Julho de 2013