

Os saberes e as práticas docentes nas aulas de História: implicações na formação do licenciando e na ação-reflexão-ação do professor da Educação Básica.

DULCINEA CERQUEIRA COUTINHO BARROS*

A experiência como Professora Supervisora da Educação Básica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (CAPES-UEFS), minha atuação como professora de História na rede estadual de ensino da Bahia, os Relatórios de observação da prática docente elaborados pelos bolsistas do referido Programa e o Relatório de acompanhamento e avaliação de atividades elaborado pelo Professor Coordenador do PIBID-História/UEFS são os pontos de ancoragem dessa minha reflexão sobre os saberes e práticas em História desenvolvidos por mim e por outros professores da disciplina, em escolas parceiras do Programa, em Feira de Santana, Bahia. Neste artigo, apresento os dados levantados por esses Relatórios, ao passo em que evidencio a sua repercussão tanto na ação-reflexão-ação do professor regente quanto na formação dos futuros professores de História, bolsistas do Programa.

Investigar questões tão diretamente ligadas ao nosso fazer diário enquanto professores de História é uma necessidade que se forja na busca por uma atuação mais reflexiva e planejada, que possa ser capaz de ajudar-nos a responder aos desafios enfrentados ao tentar tornar compreensível aos alunos a ação do Homem no tempo. Pensar esses saberes e, sobretudo, nossas práticas, não deixa de ser um exercício de escuta aos reiterados questionamentos (por que não chamarmos de queixas?) de muitos de nossos alunos dos ensinos fundamental e médio: "Pra que saber da vida de sujeitos que viveram em outros tempos e lugares?" "Pra que estudar História?". Além disso, nos permite pensar a adequação da nossa formação profissional às reais demandas que emergem da sociedade e da sala de aula, sinalizando uma possível dessincronia da relação teoria-prática, ensino-pesquisa, ensino-aprendizagem.

*Professora de História vinculada a Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Bolsista Professor-Supervisor do PIBID (CAPES-UEFS-IEGG); Mestranda em História pela UEFS-Universidade Estadual de Feira de Santana.

Nesses tempos em que o culto ao passado parecem ser mesmo coisa do passado e as rápidas e permanentes mudanças na sociedade impõe a adoção de novas atitudes em relação ao saber escolar, especialmente, ao saber histórico escolar, mais do que nunca, cabe-nos ressignificar esses saberes e nossas próprias práticas afim de melhor situar a importância do conhecimento histórico no entendimento do presente vivido. É pensando neste cenário em que tudo, à todo instante, parece nos escapar, que Monteiro (2007) situa e defende a importância do ensino de História:

"num mundo onde os meios de comunicação acentuam a presentificação do tempo, no qual o "aqui" e o "agora" parecem ocupar todas as atenções e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável, o estudo da História torna-se uma tarefa difícil e desafiadora[...], o ensino desta disciplina, mais do que necessário, torna-se cada vez mais essencial, por contribuir para auxiliar os alunos a compreender a historicidade da vida social, superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social". (MONTEIRO, 2007: 11)

Ensinar, em qualquer circunstância que seja, nunca foi tarefa fácil. Para muitos analistas de primeira viagem basta o professor ter o domínio de um saber específico, que a aula vira um show. No entanto, trata-se de uma ação educativa complexa, que não se reduz a um mero traço de personalidade do professor ou a técnicas de como ensinar. Mais do que tudo isso junto, ensinar exige de nós, professores, um compromisso de pensar e repensar as aprendizagens continuamente, integrando a esse fazer, a curiosidade investigativa sobre os processos de ensino-aprendizagem. Assim, seja na formação inicial ou continuada, seja fazendo-se professor(a) no exercício da profissão, o diálogo entre teoria-prática, ensino-pesquisa torna-se fundamental para a definição ou redefinição de princípios norteadores do trabalho docente. É nesse sentido que Ferreira e Andrade (2012) pensam a formação inicial do profissional da História, especificamente, do professor, quando enfocam a necessidade da formação integrada do pesquisador e do professor, na qual torna-se essencial

superar a visão de que a pesquisa não deve ou não pode estar afeita à formação do professor, até porque a pesquisa e a sua relação com o ensino e a educação são inerentes à docência, estando necessariamente presentes no exercício da profissão em qualquer nível ou modalidade de ensino (FERREIRA; ANDRADE, 2012: 30).

Essa ênfase da integração do ensino com a pesquisa na formação e prática do professor é uma tendência que vem ganhando força desde as décadas finais do século XX, fruto das transformações sócio-políticas e das emergentes demandas educacionais por que passam os diversos países, inclusive o Brasil. Mas, para além dessas formulações teóricas sobre a necessidade do professor ser também um pesquisador, outros fatores intervêm na efetivação dessa prática. Muitos de nós, profissionais da educação, após a formação inicial, devido a variados fatores, entre eles, o excesso de hora/aulas e o cumprimento de atividades burocráticas, centramo-nos nas atividades de ensino, na transmissão de conteúdos curriculares, atrofiando a relação teoria-prática, ensino-pesquisa.

Menga Lüdke et al. (2007) defensora da articulação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores, desenvolveu um estudo sobre as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa e constatou que fatores como os já citados, representam obstáculos à pesquisa de um modo geral, e, principalmente, quando se trata de uma pesquisa voltada para a prática docente, ou seja, o professor não reflete sobre sua prática ou não sistematiza e registra suas reflexões, pois, nem sempre encontra tempo para o desenvolvimento de mais uma atividade analítica, a pesquisa. Ainda que levando em conta esses primeiros entraves para o desenvolvimento da pesquisa na escola, André (2005) nos aponta algumas características, segundo ela essenciais, para a efetivação da pesquisa na prática docente:

é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ, 2005: 60).

É provável que a efetivação das mudanças em curso na formação de professores associada a critérios mínimos para o desenvolvimento de uma análise crítica da própria prática, repercuta no perfil dos novos professores formados, auxiliando-os a resolver os sérios problemas de aprendizagem histórica entre os alunos da educação básica. Seja ele o professor reflexivo/pesquisador (SCHÖN, 1995) ou o autônomo (FREIRE, 2002), o ensino e aprendizagem, em tese, tende a ganhar novas feições, contrapondo-se, misturando-se, e em

muitos casos, superando práticas ainda muito corriqueiras nas nossas salas de aula dos ensinos fundamental e médio. É possível, também, que no processo de formação continuada, os professores que atuam há mais de uma década em atividades de ensino e, que não tiveram acesso a esta mesma concepção de formação, comecem também a despertar para a necessidade de reflexão sobre sua ação, revendo progressivamente, seus saberes e práticas até então sólidos e incontestáveis. É nesse ínterim que encontro-me no momento.

O PIBID ao promover a troca de experiências entre professores de História da educação básica, destes com estudantes de licenciatura em História e com professores universitários envolvidos com a formação de professor despertou-me para o início de uma reflexão sobre minha própria prática docente. Essa reflexão esteve orientada todo o tempo por algumas preocupações: Quais saberes e práticas são desenvolvidos nas aulas de História das escolas parceiras do PIBID? Os professores de História refletem sobre os saberes ensinados e sobre sua prática docente? Esses saberes e práticas em evidência nas escolas analisadas influenciam e referendam a atuação dos licenciandos, futuros professores de História? O diálogo estabelecido entre professores da rede pública de ensino, licenciandos e professor universitário envolvidos no PIBID tem produzido novas estratégias de atuação docente e uma "reflexão na ação"? As respostas que já começo a encontrar ajudam-me na compreensão, não apenas da minha prática docente, mas também, das experiências educativas de um grupo de professores, que assim como eu, abriram, espontaneamente, as portas de suas salas de aula para os licenciandos em História, bolsistas Programa, e para o Professor-Coordenador do PIBID.

No que tange, por exemplo, à seleção de conteúdos de ensino para serem trabalhados em sala, os Relatórios de observação da prática docente, apontaram um forte conservadorismo entre os professores das duas escolas participantes do PIBID. Observa-se que, ainda que ocorram momentos coletivos destinados a sua seleção e seu planejamento, tanto no início do ano letivo quanto, semanalmente, nas Atividades Complementares("AC"), todos os professores observados seguem rigorosamente a sequência cronológica apresentada pelo livro didático adotado e, mais do que isso, mesmo em escolas que dão abertura para que o professor possa atuar com mais autonomia na definição desses saberes, ainda assim, os professores mantiveram a crença do "quanto mais melhor" atuando, sem um aprofundamento dos assuntos enfocados. A maioria dos licenciandos em História, responsáveis pela observação e

elaboração dos Relatórios, afirmaram que os saberes eram trabalhados de forma linear e factual, muitas vezes, apresentavam-se como verdades inquestionáveis e eram quase sempre validados pelo livro didático adotado. Vejamos alguns trechos destes relatórios:

não há uma sintonia entre a produção historiográfica e o que é trabalhado em sala de aula. Um claro exemplo são as visões equivocadas sobre conteúdos de história antiga. Pesquisas publicadas há décadas sobre o assunto ainda não estão nas escolas. (L.S.S.)

Observando diferentes professores de uma mesma escola é perceptível, de um lado, a história engessada no livro didático e, no outro, algumas tentativas de dar sentido ao conteúdo histórico. (C.C.N. J.)

As aulas eram expositivas e com a utilização de slides na TV pen-drive, o domínio do conteúdo por parte da professora era evidente, porém os debates e as discussões não avançavam, apenas uns poucos participavam. (G.B.S.A)

Devido ao pouco tempo da aula(50 minutos), os conteúdos muitas vezes não são aprofundados e é justamente por isso que os saberes históricos são transmitidos à partir do livro didático. No entanto, quando o professor acha oportunidade, ele problematiza os conteúdos e faz interfaces com a experiência de vida dos alunos. (F.M.O.S.)

Durante as aulas de História na EJA, a professora se utilizava de questionamentos e temas-problemas a fim de serem trabalhados em sala, buscando, de um lado, uma abordagem que partisse dos saberes dos educandos, e do outro, a participação deles na construção do conhecimento histórico. (T.S.)

De fato, o currículo de História, sobretudo, os saberes que envolve o seu ensino, não vinham sendo pensados nem questionados pelo corpo docente das escolas participantes do PIBID. Estávamos trabalhando num vazio no qual não se reconhecia como questões relevantes, por exemplo, a discussão sobre o objetivo do ensino de história na contemporaneidade, nem sobre a relevância desse ou daquele saber para o entendimento do presente. Assim, o caminho escolhido pela maioria dos professores foi seguir a sequência ditada pelo livro, se questioná-la. Destarte, apesar de se detectar que o foco de preocupação dos professores recaia sobre o cumprimento do Plano de Ensino, em detrimento de uma abordagem mais ampliada e sistematizada dos saberes históricos, notou-se também, boas iniciativas no sentido de se trabalhar os conteúdos históricos à partir de temas-problemas, sobretudo, em modalidades em que a carga horária destinada para o ensino de História é maior e a ênfase do estudo esteja pautada em eixos temáticos voltados para a realidade do aluno-trabalhador, a exemplo da modalidade EJA.

Em alguns desses Relatórios encontramos uma discussão sobre a natureza dos saberes trabalhados na aula de História e muitos afirmaram se tratar de um saber próprio do espaço escolar, que apresenta nuances do saber acadêmico, mas, que é marcado por uma prática cotidiana, em alguns casos, um certo "improvisado" do professor. Apesar de todos os licenciandos terem passado por salas de aula e terem estudado a disciplina História durante toda a vida escolar, muitos se dizem surpresos com a dinâmica da sala de aula, as formas de abordagem do conhecimento histórico, a metodologia adotada pelo professor e o tempo e ritos presentes na aula. "É como se estivesse pela primeira vez ido a uma escola. Estar do lado de cá (observando professores e alunos) é diferente", afirmou uma das bolsistas do Programa. Uma outra licencianda comentou com muita pertinência que diante da carga horária destinada para o ensino de História nas escolas, o professor consegue fazer muito, em pouco tempo, ou seja, ele dá conta de cumprir, mesmo que de forma superficial, o que foi estabelecido pelo Plano de Ensino, vejamos:

Para mim, graduanda cheia de teorias, metodologias e estratégias de ensino é fácil apontar os desacertos de uma profissional que já trabalha há bastante tempo, conhece a cultura escolar e domina muito bem o espaço da sala de aula. Apesar de considerar tradicional a sua metodologia de ensino, a referida professora, utiliza o tempo minúsculo das aulas de História muito bem (algo que me impressionou) porque entre chamada, explicação do assunto e correção de tarefa, o tempo voa! (G.B.S.A.)

Como já era de se esperar, a preocupação central das observações feitas pelos licenciandos focou o "como ensinar". Assim, em relação às práticas adotadas pelos professores de História observados, quatro modelos se destacaram: 1) aula centrada no livro didático, em sua leitura, facção de resumos, exercícios e/ou correção das atividades; 2) aula expositiva centrada na escrita de esquema no quadro e na fala do professor, na qual, o papel do aluno é copiar e ouvir. 3) Aula expositiva centrada na fala do professor mediada por recursos imagéticos ou tecnológicos (mapas, TVpendrive, imagens do livro, etc) com pouca ou quase nenhuma participação do aluno; 4) Aulas expositivas, porém, estimuladoras de debates e participação dos alunos, durante ou pós-exposição do professor.

A ação docente visando a mobilização dos diversos saberes que envolve a aula é criticada em vários destes relatórios pelo fato do professor quase sempre assumir uma postura de narrador,

com ênfase nas exposições orais, típica daquilo que MONTEIRO(2007) denominou de "aula magistral". Segundo eles, essas aulas expositivas não estimulam a participação dos alunos, mas apesar de se configurar um modelo utilizado pela maioria dos professores, apontaram variações conforme o assunto da aula e o interesse despertado no aluno, ou seja, dependendo do assunto trabalhado, o professor se utilizava de situações vividas no cotidiano, de propostas e metodologias diferenciadas que quebravam a rigidez de sua exposição, promovendo as intervenções de alunos, debates e uma melhoria da aprendizagem, como discorre um dos licenciandos:

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas na escola, a professora se utiliza de diversos recursos para dinamizar as aulas de História, o principal e mais utilizado é a TV Pendrive, que auxilia as aulas expositivas com a introdução de slides, fotos e até vídeos para uma melhor aprendizagem dos alunos. (C. C. N. J.)

Foi interessante encontrar nesses Relatórios, observações relacionadas a fatores que concorrem para que a aula siga um padrão considerado "tradicional". Entre eles, a dificuldade dos alunos em leitura, interpretação e escrita de textos, daí alguns professores justificarem a utilização com tanta ênfase do livro didático na sala. Além disso, foram citados outros fatores não menos importantes e que interferem na dinâmica da aula: a falta de manutenção do espaço escolar e dos poucos materiais de apoio existentes na escola (as instalações elétricas precárias que não permitem o uso de equipamentos audio-visuais em todas as salas, TVpendrives quebradas, inexistência de mapas históricos e geográficos, falta de uso da biblioteca e do laboratório de informática, a quantidade de turmas e, conseqüentemente, de alunos que cada professor precisa ter para completar sua carga horária, entre tantos outros).

É fato que essas observações descortinaram a dinâmica própria existente em cada escola, ambiente rico em sociabilidades e informações, que estudiosos como Dominique Julia(2001) e Jean-Claude Forquin(1993) denominam de Cultura Escolar. Dessa forma, para os licenciandos/ bolsistas, essas observações permitiram uma vivência impar do ambiente escolar e um contato mais próximo com o saber histórico praticado nas escolas. Para nós, professores observados, representou um momento desafiador, aliás, estar na mira do olhar externo, sujeito à críticas é algo desconcertante, mesmo para àqueles que já possuem um sólida experiência docente. Ao mesmo tempo, pelo caráter espontâneo em que abrimos nossas salas de aula para

a observação, sabíamos, certamente, que estaríamos a expor além de nossos saberes e práticas, fruto de um contexto específico de formação e construídos na experiência cotidiana, nossas fragilidades, limitações e angústias e, principalmente, nossa vontade de fazer diferente a partir da reflexão sobre a prática, da discussão teórica e construção de novas formas de intervenção junto aos educandos.

Percebo que os estudos de Donald Schön (1995) pode auxiliar-me nessa busca, pois, ressalta a necessidade de criação de uma nova epistemologia da prática profissional, na qual, o professor passa a exercer uma escuta sensível a partir da observação das estratégias individuais usadas pelos alunos para aprender, respeitando, sobretudo, seu conhecimento do cotidiano, da experiência, articulando-o com o saber escolar. O professor-reflexivo proposto por Schön, além de valorizar a experiência de aprendizagem do aluno, produz uma reflexão-ação, que permite ao profissional do ensino elaborar novas estratégias de atuação, garantindo uma aprendizagem pela ação reflexiva e, não mais, pela rotinização do processo de transmissão do saber escolar. Nessa nova epistemologia da prática profissional do professor, teoria e prática, ação e reflexão, ensino e pesquisa são elementos indissociáveis na ação educativa, são responsáveis em dar o suporte ao pensamento do educador no processo de ensinar-aprender.

Não há dúvida de que depois da leitura desses Relatórios de observação da prática docente e das discussões travadas no ambiente do PIBID, começamos a refletir sobre nossa própria prática docente, sobre a necessidade de se pensar o currículo de História, os programas de ensino e sua compatibilização com as demandas sociais dos nossos alunos, as novas produções acadêmicas no campo do ensino de História, enfim, nos permitiu reorientar os saberes e práticas adotados, como enfatizamos nas palavras abaixo:

"O grupo é bom, conseguimos dialogar, trocar experiências. Sempre tive minhas aulas observadas por estagiários, sem retorno algum. Agora, encontro-me na mesma situação, só que está ocorrendo uma troca, um retorno, discussões sobre a prática e a teoria educativa, observando o que se pode alterar no dia a dia, para que as aulas de história se tornem mais significativas/atrativas. Aprendizagens estão sendo muitas... Que o diga a minha coordenadora, porque já comecei a lançar idéias para mudar o nosso currículo de História e Geografia - já estamos tendo algumas discussões" (Professor de História e Supervisor do PIBID)

A condição de ser professora-supervisora do PIBID trouxe, de imediato, a possibilidade de manter-me em contato e atualizada com a produção acadêmica sobre Ensino de História, permitindo, em contra-partida, uma reflexão sobre minha prática docente e os processos de aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos. Essa troca de saberes entre Escola Básica e Universidade, a qual o PIBID estabelece, tem se configurado como um caminho possível na busca da otimização dos processos de ensino e aprendizagem tanto para mim, que à partir das discussões travadas nas reuniões com o Professor Coordenador e estudantes licenciandos, passei a refletir e planejar mais e melhor os conteúdos de aula, quanto para os estudantes licenciandos que passaram a ter contato com o espaço da sala de aula, com as experiências de aprendizagem, suas dificuldades e possibilidades. Assim, em pouco tempo, o PIBID provocou algumas mudanças na minha atuação docente, pois, tirou-me de uma suposta zona de conforto, da rotinização das atividades docentes e impulsionou-me a pesquisar mais sobre os processos de ensino-aprendizagem em História. (Professor de História e Supervisor do PIBID)

O projeto do Pibid tem se mostrado importante para mim, está trazendo discussões novas acerca de temas já “antigos”; um novo olhar sobre o “que” e “como” ensinar. (Professor de História e Supervisor do PIBID)

Tomados em suas particularidades, esses depoimentos demonstram em essência que a formação continuada de professores, sua participação em grupos de estudo e a troca de experiências são fundamentais para a melhoria do ensino de História. A participação no PIBID nos permite olhar sob um outro prisma as questões relacionadas aos saberes escolares em História. Essa tomada de consciência de que os saberes e práticas desenvolvidos até então, na sua grande maioria, não mobilizavam de fato nos alunos uma aprendizagem histórica significativa é que nos faz buscar novas leituras que referendem uma nova abordagem dos saberes e das nossas práticas, tendo como principal preocupação a efetiva aprendizagem do aluno. Para que isso se concretize o professor precisa ser um investigador, um pesquisador atento dos processos de aprendizagem histórica que ocorrem ou deixam de ocorrer em sua aula, precisa querer ensinar, mas também, querer aprender com as experiências de aprendizagem dos seus alunos.

É interessante perceber também como nós, professores, vamos nos formando durante a trajetória profissional. Da formação inicial passando pelos anos de vivência na docência, construímos e mobilizamos variados saberes, dos disciplinares e pedagógicos (típico da formação universitária) aos saberes da experiência. À todo tempo podemos nos mostrar capazes de superar desafios impostos pela rotina incessante da sala de aula, garantindo novas aprendizagens, reformulação de saberes e práticas associada a uma ação-reflexão-ação

permanente. Já para àqueles que estão em processo de formação inicial para a profissão docente, a experiência no PIBID vem antecipando o vínculo dos futuros professores com as salas de aula da rede pública, diminuindo a dicotomia existente entre formação teórica e formação prática na área de Educação.

Entendendo a necessidade dessa integração entre teoria-prática, ensino-pesquisa, o PIBID insere os licenciandos no espaço escolar à partir do segundo semestre da graduação, evitando assim, antigas lacunas da formação de professores, quando muitos alunos só vinham a ter contato com o universo da escola e da sala-de-aula nos anos finais da sua formação. Para eles, o contato com alunos da educação básica e com professores mais experientes é importante na medida em que evidencia a necessidade de preparo (teórico e metodológico) para adentrar numa sala e assumir seus trabalhos com efetividade.

Perguntados sobre se a forma como o professor regente concebe os saberes e práticas no ensino de História influencia sua formação enquanto professor, esses licenciandos, responderam quase que de maneira unânime que influencia de forma direta, apesar de não concordarem com o modelo de ensino desenvolvido por alguns deles. Segundo a maioria, a partir das observações em sala, pode-se traçar um panorama daquilo que funciona ou não no trabalho docente, quais práticas dão ou não bons resultados de aprendizagem. Alguns destacaram que a experiência de acompanhar o trabalho de um professor experiente os capacita para tomar decisões quando estiverem à frente de uma sala-de-aula, ou seja, influencia na aprendizagem e na experiência com o cotidiano escolar, pois é preciso uma postura diferenciada para a manutenção da ordem durante a exposição dos conteúdos. Neste último exemplo, fica evidente que se o aprendiz de professor não adotar uma atitude crítica frente às posturas tidas como conservadoras e tradicionais, eles acabarão por repetir as mesmas práticas anteriormente questionadas nas experiências de ensino dos professores regentes.

Por fim, estamos aprendendo que devemos estar abertos para o novo, para o exercício da ação-reflexão-ação, da prática da pesquisa no contexto escolar, do aprender contínuo necessário à formação do professor nestes novos tempos. Como nos ensinou Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000: 32).

Como já fora dito, ensinar exige de nós um compromisso de pensar e repensar as aprendizagens continuamente, integrando a esse fazer, a curiosidade investigativa sobre os processos de ensino-aprendizagem. No contexto de formação do PIBID, professores de História da Educação Básica, licenciandos e professor universitário começam a acreditar na possibilidade real de mudança dos saberes e fazeres que envolve a ação docente. Nessa busca da docência autônoma e reflexiva, a força do encontro, das vivências e trocas entre os sujeitos potencializam nossa prática. Continuemos construindo os alicerces que nos ajudarão a superar alguns dos tantos desafios inerentes ao ensino de História na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli(org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Editora Papirus, Campinas, São Paulo, 2001. (Série Prática Pedagógica)

FERREIRA; ANDRADE. História local, ensino de História e estágio curricular: uma experiência na UEFS. DiversaPrática: revista eletrônica da Divisão de Formação Docente. - V.1, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2012.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Ed. Autores Associados, n. 01, jan/jun 2001.

LÜDKE, Menga. et al. O Professor e a Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2007.- (Série Prática Pedagógica).

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.