

## O Estágio Supervisionado e a circularidade de saberes no entre-lugares de formação do professor de História

FRANCISCO EGBERTO DE MELO\*

Todos os anos, os cursos de Licenciatura em História de várias universidades fundadas com o objetivo de atender a demandas regionais lançam nas redes escolares alunos que durante quatro anos se deslocam de diversas cidades do entorno dessas Instituições de Ensino Superior em busca de uma formação acadêmica que lhes garanta o direito legal do exercício da docência na escola básica. No Ceará, por exemplo, temos os cursos da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA); da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC, da Universidade Estadual do Ceará – UECE); da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM-UECE); e da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os professores do curso de história da URCA, especialmente os da área de ensino, buscam se adaptar às mudanças pelas quais vêm passando as licenciaturas País a fora desde a legislação resultante da Constituição de 1988 que criou uma série de demandas às quais o professor de História precisa considerar e atender em suas práticas escolares, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) e suas respectivas alterações, introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008; o Estatuto da Criança e do Adolescente e o do Idoso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCN, 1997) e o Programa Nacional de Educação (Brasil, PNE, 2001), dentre outras.

A toda essa legislação somam-se às significativas propostas de mudanças no processo de ensino/aprendizagem da disciplina História pelos estudiosos que tratam do assunto a partir dos anos de 1980 e da luta contra a Legislação autoritária do Regime Militar. A efetivação de todas estas exigências, geralmente, busca apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que priorizam um ensino de História arrimado na interface entre

---

\* Professor de Estágio Supervisionado do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História Social e Doutor em Educação. A comunicação é resultado parcial de pesquisa que teve a participação da aluna Michelle Juliane Ferreira Oliveira, bolsista de iniciação científica PIBIC/URCA.

2

o “eu” e “nós” e que interfira nos elementos cognitivos do aluno, de forma a fazê-lo compreender os elementos que constituem o mundo, as relações entre eles, entre eles e o aluno e no que ele interfere para modificá-lo ou não.

“Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro realidade do aluno, do seu cotidiano e de seus conhecimentos prévios, rompendo com a tradição dos heróis, dos fatos e das datas comemorativas.” (Brasil, 1998: 35)

Por outro lado, a efetivação dessa proposta vai ao encontro das renovações pedagógicas que se consubstanciaram no Brasil em paralelo às renovações teóricas e metodológicas do ensino de História nos últimos anos, como afirma Oliveira

“É nessa conjuntura em que frases do tipo estudar é construir conhecimento, estudar história a partir da realidade do aluno, estudar conteúdos que tenham utilidade prática, colocar no ensino o que a pesquisa tem descoberto... tornaram-se lugares-comuns por serem excessivamente repetidas.” (2007, p. 10)

Todas estas inovações modificaram bastante o que se tinha trinta anos atrás, quando predominava um ensino de História focado na memorização, sem relação com as problemáticas do presente e limitado às façanhas dos heróis e dos grandes personagens, apresentados como figuras atemporais e rememorados nas atividades cívicas e datas comemorativas do calendário escolar.

Atualmente, parte considerável dos professores dos cursos de graduação propõe-se a formar futuros professores que favoreçam o diálogo entre passado e presente e uma seleção de fatos históricos relevantes para a história cotidiana de seus futuros alunos em diferentes contextos. Uma seleção de fatos que substitua a História dos sujeitos históricos limitada a personagens ilustres, para incluir pessoas comuns, dos mais variados grupos sociais, como crianças, mulheres, velhos, pobres, e outros, sem que sejam heroicizados, mas que sejam interpretados em seus contextos cultural e historicamente constituídos.

Tais propostas acompanharam as novas tendências historiográficas que colocaram em xeque todo ensino de história chamado ‘tradicional’, contestado em suas diferentes vertentes de apoio, como “o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtores de grandes sínteses, constituidoras de

4

macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas em suspeição”. (Brasil, 1993: 28-29). Questionou-se, assim, o processo histórico apresentado como pronto e acabado numa seriação de fatos e acontecimentos centrados na história européia, por reduzir a capacidade cognitiva do aluno e não identificá-lo como sujeito atuante e agente de seu próprio processo histórico.

Outros debates que ganharam os espaços dos cursos de formação de professores giram em torno dos conceitos de cultura escolar e cultura da escola (FORQUIM 1993), transposição didática (CHEVALLARD, 1991) mediação didática (LOPES, 1999), o que gera questionamentos sobre as práticas e recursos que possam ser utilizados para aulas que se tornem mais dinâmicas, menos monótonas e que, em se somando às novas abordagens historiográficas e sobre o ensino de história sejam capazes de formar professores que desenvolvam práticas futuras que favoreçam aos seus futuros alunos uma consciência histórica, necessidade humanas de se perceber temporalmente e o sentido de sua identidade em sua prática cotidiana.

Ou seja, de alguma forma, o que muitos professores formadores de professores buscam, é que seus alunos percebam a possibilidade de um ensino capaz de gerar uma consciência histórica entendida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretem sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSSEN, 2001: 57).

No entanto, todas estas renovações têm gerado alguns riscos, como acreditar que a substituição do Projeto Político Pedagógico de uma licenciatura em História baseado numa história dita ‘tradicional’ por um novo PPP fundado em novas concepções pedagógicas, de ensino e nas atuais tendências historiográficas levará a uma história mais próxima do aluno e resolverá todos os problemas do ensino de História, ao mesmo tempo em que atingirá as necessidades que lhe são exigidas na contemporaneidade.

Os que assim possam pensar ocorrem em erro, mesmo porque boa parte do que os futuros professores farão em sala de aula será determinado por suas próprias

5

ações realizadas para enfrentar as dificuldades e situações as mais adversas que se possa imaginar. Pois, ao final das contas, é o professor que aplica, ou não, por compreender, ou não, ou por não querer, por concordar ou não com o que lhe puseram em seu saber fazer e ser professor. Afinal, como salienta CABRINI (1986: 19), tudo o que o professor faz em sala de aula “depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como ele encara o processo ensino/aprendizagem e de sua concepção de história”.

Neste sentido, é que se desenvolveu esta pesquisa, buscando compreender como os professores de História formados nos últimos trinta anos em uma universidade regional cujos alunos retornam às suas cidades e, quase sempre às suas escolas, de origem para estagiarem e futuramente exercerem a profissão se tornam professores. Procurou-se identificar o que pensam estes profissionais sobre suas práticas e seus saberes, e como os mesmos são adquiridos? Esperamos com isso entender melhor como, e o quanto, as mais variadas inovações no campo do ensino de História se incluem nas escolas de educação básica.

Objetivou-se identificar e analisar a partir das narrativas dos professores formados nos últimos trinta anos pela Universidade Regional do Cariri e que atuam em escolas nas quais os atuais alunos da mesma Universidade estagiam, a aproximação e/ou distanciamento das práticas destes professores em situação de ensino/aprendizagem das atuais propostas para o ensino de História, e até que ponto estas práticas estão vinculadas à formação para a docência ofertada pelos cursos de licenciatura em História, especialmente da Universidade Regional do Cariri. Ou seja,

Como fontes iniciais foram utilizados os relatórios elaborados pelos alunos/estagiários. Em seguida, foram feitos questionários com 30 professores ligados ao projeto PRODOCÊNCIA<sup>1</sup> de História da URCA, que recebem os alunos estagiários nas salas de aula que atuam. A partir dos questionários foram selecionados três professores formados pela URCA de foram que os anos de formação fossem representativos do período de existência da universidade: 1988, 2002, 2008.

---

<sup>1</sup> O projeto Prodocência de História da URCA, firmou uma pareceria com nove municípios da região do cariri, para que os alunos estagiassem nas escolas municipais ao mesmo tempo em que seriam desenvolvidas atividades de formação continuada dos professores para o ensino de história local.

6

A observação dos relatórios e dos questionários permite identificar que, no geral, os futuros professores que passam pelas licenciaturas em História, no País, são formados em cursos que buscam seguir as orientações da legislação nacional e o amplo debate em torno do ensino de História consubstanciado em significativa produção de artigos, livros e revistas especializadas no campo. Ou seja, os alunos, ainda que em ampla variedade escalar entre cursos, universidades e regiões, são levados a uma constante reflexão sobre a significativa renovação necessária às práticas de ensino da disciplina, na utilização de seus recursos, nas temáticas abordadas, nos livros didáticos e nas formas de sua utilização, nos conceitos trabalhados, nos objetivos e nos conteúdos.

O que se percebeu nas entrevistas realizadas com os professores que passaram pela universidade é que se estabeleceram alguns pilares sobre o ensino que se perpetuaram ao longo dos tempos, de forma que os discursos dos dois professores cujo tempo de conclusão do curso, na mesma universidade, dista em 20 anos são bastante semelhantes. O que nos leva a reforçar a idéia de que aos saberes da experiência escolar e aos saberes acadêmicos somam-se outros saberes que se deslocam no “entre lugares” de aprendizagem.

O curso da URCA, forma anualmente cerca de 130 profissionais, há 27 anos. Muitos destes recém-formados retornam às suas cidades de origem, localizadas na região do cariri, para atuarem como professores na rede de ensino básico. Antes de concluírem o curso eles passam por uma carga horária de 450 horas aulas, concentradas nos últimos três semestres, dedicada à prática de ensino nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III, respectivamente nos semestres VI, VII e VIII. Ao final de cada semestre de estágio, apresentam um relatório no qual descrevem e analisam as atividades desenvolvidas nas escolas que lhes recebem para a prática do estágio.

É comum, nos cursos de História, alguns professores que acompanham seus alunos nos estágios desenvolverem atividades de discussão sobre as práticas desenvolvidas pelos estagiários nas salas de aula auxiliadas por bibliografia pertinente aos temas debatidos, o que funciona como uma espécie de iniciação em ações reflexivas do futuro professor. Ou seja, há uma busca por uma formação “na valorização da prática

7

profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002: 19).

Por sua vez, as reflexões feitas nos encontros semanais sobre as práticas cotidianas do estágio auxiliam os alunos na elaboração de seus relatórios no final de cada semestre de estágio. Uma leitura rápida destes relatórios permite identificar que, com raríssimas exceções, os professores da rede escolar básica da região do cariri são formados pela URCA.

Esta comunicação é resultado de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Regional do Cariri que teve como ponto de partida os relatórios de estágio dos alunos de curso de licenciatura em História, seguidas de entrevistas com professores da rede básica de ensino da região do cariri como forma de contribuir para aferição das implantações dos “currículos prescritos” (SACRISTÃ, 1998; 107) nas Instituições de Ensino Superior e nas escolares públicas estaduais e municipais de educação básica.

Tomei os relatórios como ponto de partida para avaliar em que medida as propostas curriculares de formação de professores reflexivos (SCHON, 1992), autônomos (CONTRERAS, 1997), pesquisadores capazes de refletir sobre suas práticas considerando o meio no qual são desenvolvidas (ZEICHNER, 1998) e de colocar suas práticas a serviço de transformações democratizantes (GIROUX, 1990) têm se consubstanciado em ações e práticas concretas nos currículos realizados na escola básica.

A observação dos relatórios e as informações dadas pelos alunos-estagiários demonstram que com raríssimas exceções os professores titulares das escolas nas quais eles realizam suas atividades de estágio são ex-alunos do curso de História da URCA, o que confirma a presença da URCA como formadora de professores, nos últimos 27 anos após a sua fundação, na região do cariri<sup>2</sup>.

Pode-se, portanto, afirmar que há uma circularidade aberta de troca de saberes no qual a URCA forma professores que recebem os alunos estagiários da referida

---

<sup>2</sup> Estou considerando apenas o período após a fundação da URCA, em 1986. No entanto, suas origens remontam à Faculdade de Filosofia do Crato, primeira instituição de ensino superior no interior do Ceará, criada em 1959. Atualmente, a URCA forma professores que atendem às demandas de 33 municípios nas regiões fronteiriças entre os estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba.

8

universidade que futuramente serão professores que receberão novos estagiários, o que por si já demonstra uma circularidade permanente de saberes entre a universidade e a escola básica na formação de novos profissionais.

Considero circularidade aberta na medida em que estes saberes ao circularem entre Universidade e Escola Básica, por veredas tortuosas, absorvem e resignificam outros saberes que se somam nos seus interstícios, como verdadeiros fios condutores, como destaca Tardif (2008). Uma permuta, portanto, que vai muito além da dicotomia entre a universidade que forma professores e a escola básica que os recebe.

Este discurso dicotômico entre universidade e escola básica pode ser superado quando se considera a noção de “entre-lugares” de Bhabha (2008, p. 20), segundo a qual “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação [*nationnes*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”.

Esta negociação aberta “entre-lugares” Urca-escolas do cariri é reforçada pelo fato dos alunos realizarem seus estágios em suas cidades de origem, quase sempre nas escolas que estudaram e com os seus antigos professores. Assim, embora se afirme que um dos objetivos fundamentais do Estágio Supervisionado “[...] é propiciar ao/a aluno/a uma aproximação à realidade a qual atuará”. (PIMENTA, 2004: 45), podemos afirmar que neste caso mais do que uma aproximação ocorre um reencontro com uma realidade da qual o aluno já fazia parte antes de entrar na Universidade.

Teremos, portanto, uma troca de experiências entre os professores das escolas de ensino fundamental e médio e os alunos que estão prestes a adquirir o título de licenciados, que já foram alunos da escola e que voltam ao seu chão escolar na condição de futuro professor. Mesmo quando os estagiários não voltam para sua escola de origem, levam a experiência adquirida quando estudantes da escola básica para outros espaços, como é possível observar nos depoimentos de professores que já foram alunos da URCA e hoje recebem alunos estagiários.

9

O professor Diego<sup>3</sup>, que concluiu o seu curso em 2008, ressalta ao ser indagado sobre a o que o levou a escolher o curso de história para ao ingresso na universidade, respondeu:

Eram duas as áreas que eu gostava... Que eu achava interessante e foram as duas áreas que eu tive bons professores durante o ensino fundamental e médio. Só que eu gostava muito da questão da leitura, da questão da reflexão, e alguns professores durante o ensino médio, acabaram, vamos dizer assim, pela forma como davam aula, como eles trabalhavam o conteúdo, acabou despertando um interesse, em realmente fazer história.

Observa-se que o professor Diego deixa muito evidente a influência que os professores da escola básica tiveram sobre sua decisão, inclusive entre biologia e história.

Na mesma linha fala o professor Carlos Aparecido<sup>4</sup>

... desde o ensino médio que tive essa vontade. O professor de história que eu tinha gostava das aulas dele e me interessei pela disciplina, foi influência do professor.

Em outro momento da entrevista do professor Diego, ele salienta, ao ser questionado sobre o distanciamento entre a universidade e a escola básica, que:

... Existe esse distanciamento entre muitas vezes o que você aprende, na universidade é muito teórico e você muitas vezes não é nem esclarecido de como você vai encontrar o sistema educacional básico. Quando eu cursei a minha faculdade, as disciplinas de estágio foram no sétimo e oitavo semestres, mesmo assim, ainda enfrentei dificuldades dentro da sala de aula... Eu penso que se aluno desenvolver o estágio nos primeiros períodos do curso, ele vai começara a entender a dinâmica da sala, como se dar uma aula no ensino fundamental, no ensino médio que é muito diferente da realidade da faculdade, da sala de aula do ensino universitário.

Se não foi na universidade, inclusive nas aulas de estágio, tendo em vista o pouco tempo de sua realização e o deslocamento com relação às aulas teóricas, por ser no final do curso, quando as outras disciplinas já foram cursadas, que ele aprendeu a

---

<sup>3</sup> Professor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Amália Xavier, em Juazeiro do Norte, Ceará, terminou a licenciatura em História na URCA em 2008.

<sup>4</sup> Professor da escola de ensino fundamental Josefa Alves, no município de Barbalha, concluiu o curso de História na URCA, em 2002

10

“dar aula”, é evidente que os mesmos professores que lhe influenciaram na decisão de fazer o curso de história, “pela forma como davam aula, pela forma como eles trabalhavam os conteúdos”, também influenciaram e influenciam em suas práticas de ensino de história.

O mesmo pode ser percebido na entrevista da professora Neuma<sup>5</sup>, que concluiu seu curso em 1988, “época na qual só existia URCA para fazer uma escolha lá dentro”. A professora, assim como o professor Diego tinha outra opção. Neste caso, para fazer a opção por história,

...entram várias questões, inclusive a concorrência, eu sempre fui interessada e curiosa pela pesquisa, sempre me interessei por leitura de mundo, de entender a sociedade, já me chamava atenção as diferenças sociais, quando eu era jovem, as desigualdades e sempre me fascinou as aulas de história na minha fase escolar

É provável que a idéia de escolher um curso que possibilitasse a pesquisa, entender a sociedade, e leitura do mundo, sejam elementos que a professora tenha adquirido no próprio curso no qual se formou, mas o fascínio pela aulas de história torna-se um fator decisivo para sua escolha, uma vez que não podia fazer o curso de seu sonho, Psicologia, pois “não havia o curso em sua região e a família não tinha condições de bancar os estudos fora”. Se estas aulas fascinavam a professora, certamente lhe serviram, e servem de referência para desenvolver suas aulas.

Já o professor Diego chama atenção para a importância das aulas teóricas da universidade, ainda que deslocadas da realidade da escola básica, logo estas também se tornam importantes em suas práticas de ensino, pois, certamente não foi durante sua formação no ensino fundamental e médio que aprendeu que: ensinar história é:

...tentar mostrar que o conhecimento histórico não, é algo encerrado, acabado, atrasado, velho, principalmente na realidade de hoje... Então, a gente tenta, na medida do possível, da realidade que a gente se encontra, mostrar que o conhecimento histórico é atual, prá tentar entender a realidade deles.

---

<sup>5</sup> Professora da Escola de Ensino Médio Governador Aduino Bezerra, Juazeiro do Norte, Ceará, formada em 1988, pela Universidade Regional do Cariri.

11

Assim, vale enfatizar que, apesar do constante discurso da distância entre universidade e escola básica, e que não se aprende a ser professor na universidade, mas sendo professor. É preciso destacar que estes dois saberes não são distantes quanto parece, pois os mesmos se entrecruzam constantemente desde o momento em que o aluno faz a opção pelo curso de licenciatura em história ao momento em que ele volta para a escola para realizar o seu estágio e ao longo de sua vida profissional. Afinal, os critérios que os novos professores utilizam para destacar este ou aquele professor como importante nas suas escolhas e como bons professores, são adquiridos, basicamente, nos cursos de formação.

Ou seja, as experiências que envolvem a prática de ensino são perpassadas por toda experiência de vida do professor, num movimento permanente de circularidade aberta de saberes. Quando o aluno volta para a escola básica ele não só retoma os saberes do ser professor, tendo como referência seus professores, como também usa os saberes adquiridos na universidade, mas, também traz novas experiências que são absorvidas pelo professor que o recebe como estagiário, como se pode observar nas palavras da professora Neuma

...quando vocês chegam, a gente começa a encher de perguntas, quais são autores que vocês estão vendo, quais são as discussões que vocês estão tendo agora, na universidade. É um momento que acaba sendo rico pra todos nós, Pro estagiário, é uma oportunidade pra ele visualizar a realidade de uma sala de aula, como é que o professor se sai nas situações difíceis que surgem na sala de aula.

Os depoimentos dos professores demonstram que outros saberes se somam ao adquirido na vida escolar o saberes adquiridos, por exemplo, os saberes dos livros didáticos, o que se percebe na fala da professora Neuma, ao destacar o momento de receber os alunos estagiários como

...uma experiência rica pros dois, a gente que ta fora da sala de aula por muito tempo, longe da formação acadêmica, de certa forma distanciada, muito mergulhada no livro didático, por conta das necessidades (no meu caso, eu trabalho três expedientes) me sobra pouco tempo pra pesquisa e leitura de autores. Eu fico muito, sem querer, mais presa ao livro didático.

12

Mas não se pode esquecer que o livro didático do qual a professora fala, traz as influências do saber acadêmico, pois fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja comissão que analisa, aprova ou não, os livros, é formada essencialmente por professores que de alguma forma estão ligados às práticas de ensino nos curso de licenciatura. Portanto, pensar os saberes que envolvem o saber fazer do professor precisa considerar uma teia de saberes que envolvem elementos que se entrecruzam sem que se distingam em seu emaranhado de complexidade.

Há de se considerar, ainda, que a professora reconhece que, em boa medida, são as próprias condições de vida e de trabalho que lhe aprisionam as leituras ao livro didático, de onde se conclui que estas condições tornam-se, também, fatores condicionantes na formação e no saber fazer do professor, o que reforça as idéias de Zeichner de que o professor reflexivo não pode fazer uma reflexão individual, como seus problemas fossem “só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais” (*Apud*, CAIMI: 171).

Por fim, as reflexões aqui expostas fazem considerar que para definir os saberes que se emaranham na formação e práticas do professor, mais uma vez recorrendo ao entre-lugares de Bhabha (op. cit. p. 20), que “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. Ou seja, a escola de formação básica pela qual o professor passou, as experiências de vida, o curso de licenciatura, os livros didáticos, as relações com os alunos e todas as experiências cotidianas de cada um, compõem os “entre-lugares” dos professores que lhes possibilitam seus saberes, estratégias, signos e idéia de sociedade, de escola e de ser e fazer do professor em suas estratégias de enfrentamento das dificuldades do dia-a-dia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

13

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1993.

CABRINI, Conceição e outras. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flavia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CONTRERAS, Domingo José. *La autonomía Del profesorado*. Madrid, Morata, 1997.

CORTEZ, Maria Cecília e SOUZA, Christiano de. *Escola e memória*. Bragança Paulista – SP: Edusf, 2000.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIRUOX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica Del aprendizaje*. Barcelona/Madri: Paidós/MEC, 1990.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 1999.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Parâmetros Curriculares Nacionais: suas idéias sobre a História*. in OLIVEIRA, Margarida Dias (org.) e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal, EDUFRN. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN Evandro (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: UNB, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata, 1988.

SCHON, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antonio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

14

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis,, RJ: Vozes, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998.