

## FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EM CAPINÓPOLIS, MG, BRASIL<sup>1</sup>

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior<sup>2</sup>

Luana Ferreira Santana<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto tem como objetivo analisar a formação, os saberes e as práticas de professores de história que atuam em uma escola pública localizada na cidade de Capinópolis, MG, Brasil. A abordagem metodológica utilizada foi inspirada na História Oral Temática. Foram entrevistadas três professoras de história que atuavam na rede estadual de ensino, desde os anos finais do ensino fundamental até o ensino médio, especificamente, na escola Sérgio de Freitas Pacheco, em Capinópolis. As narrativas orais foram transcritas e textualizadas com o propósito de refletir sobre a formação, os saberes e as práticas, mas também não deixando de lado as necessidades, dificuldades, vantagens, desvantagens e o processo da construção da identidade docente. Verificou-se que as professoras constroem suas identidades ao longo da vida, em diferentes espaços de formação. A formação docente, as condições de trabalho, as políticas públicas, direta ou indiretamente, são constitutivas dos saberes e das práticas pedagógicas. Mesmo diante das adversidades, essas professoras procuram desenvolver suas práticas na perspectiva de contribuir para a formação cidadã das crianças e jovens.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Saberes e práticas; Ensino de história.

## FORMACIÓN, SABERES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES DE HISTORIA: UN ESTUDIO EN CAPINÓPOLIS, MG, BRASIL

**Resumen:** Este texto tiene como objetivo analizar la formación, los saberes y las prácticas de los profesores de historia que trabajan en una escuela pública ubicada en Capinópolis, MG, Brasil. El enfoque metodológico se inspiró en la Historia Oral Temática. Se entrevistaron a tres profesoras de historia, que trabajaban en las escuelas públicas estatales en los últimos años de la escuela primaria y en la secundaria, específicamente en la escuela Sérgio de Freitas Pacheco, en Capinópolis. Narraciones orales fueron transcritas y transformadas en textos con el fin de reflexionar sobre la formación, los saberes y las prácticas, pero sin dejar de lado las necesidades, dificultades, ventajas, desventajas ni el proceso de construcción de la identidad docente. Se encontró que las profesoras construyen sus identidades a lo largo de la vida, en

---

1 Apoio: FAPEMIG/ APES/CNPq Editais: MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 e 13/2012 Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG e FAPEMIG Universal/2013.

2 Professor Adjunto do Curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, FACIP/UFU. E-mail: [silvajunior\\_af@yahoo.com.br](mailto:silvajunior_af@yahoo.com.br)

3 Graduada em História pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, FACIP/UFU. E-mail: [luanaferreirasantana@hotmail.com](mailto:luanaferreirasantana@hotmail.com)

diferentes espacios de formación. La formación del profesorado, las condiciones de trabajo, las políticas públicas, directa o indirectamente, son constitutivas de los saberes y prácticas pedagógicas. Aunque delante de adversidades, estas profesoras tratan de desarrollar sus prácticas con el fin de contribuir a la educación cívica de los niños y jóvenes.

**Palabras clave:** formación del profesorado, saberes y prácticas; enseñanza de historia.

### **EDUCATION, KNOWLEDGE AND PRACTICES OF TEACHERS OF HISTORY: A STUDY IN CAPINOPÓLIS, MG, BRAZIL**

**Abstract:** This text aims to analyze the training, knowledge and practices of history teachers who work in a public school located in Capinópolis, MG, Brazil. The methodological approach was inspired by the Thematic Oral History. Three teachers of history who worked in state schools since the final years of elementary school to high school, specifically in Sérgio de Freitas Pacheco School in Capinópolis, were interviewed. Oral narratives were transcribed and textualized in order to reflect on the training, knowledge and practices, but also not leaving aside the needs, difficulties, advantages, disadvantages and the process of construction of teacher identity. It was found that teachers construct their identities throughout life, in different areas of training. The Teacher training, the working conditions, the public policies, directly or indirectly they all are constitutive of knowledge and pedagogical practices. Even in the face of adversity, these teachers seek to develop their practices in order to contribute to civic education of children and youth.

**Keywords:** Teacher education, knowledge and practices; teaching of history.

## Introdução

Capinópolis localiza-se na região do Triângulo Mineiro, MG, Brasil, possui uma área territorial de 620.716 Km<sup>2</sup>. De acordo com o último censo do IBGE (2010), a população era de 15.290 habitantes. A economia da cidade gira em torno da plantação de cana-de-açúcar, que, cada vez mais, vem incorporando a mecanização, eliminando muitos postos de trabalhadores temporários. Os impactos disso não são sentidos somente na região, uma vez que se verifica alto índice de desemprego de trabalhadores migrantes de outras regiões. Esses trabalhadores são oriundos do norte e nordeste de Minas Gerais, Paraná e de vários estados nordestinos.

No município, funcionam oito escolas, sendo cinco para o ensino fundamental, duas de educação infantil e uma do ensino médio. Focamos nossa pesquisa na Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco, que oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Algumas questões balizaram nossa pesquisa: quem são os professores de história? Como foram formados? O que sabem? O que fazem? O que significa, para eles, ensinar história? Quais os desafios e possibilidades de ensinar história para jovens de uma cidade pequena no interior do Brasil? Ao entrarmos em contato com a escola, identificamos que os professores de história eram três mulheres. Contamos com a colaboração do universo das professoras de história que atuavam na escola no ano de 2013: Margarida, 51 anos de idade, atuava como professora de história há 23 anos; Rosa, 44 anos, lecionava há 14 anos; Violeta, 34 anos, atuava há 4 anos.

Tivemos como objetivo analisar a formação, os saberes e as práticas dessas professoras. A perspectiva metodológica baseou-se na história oral temática, por entendermos que, por intermédio das narrações, o registro da riqueza da experiência de cada uma das professoras colaboradoras dá significado às nossas questões. Segundo Bom Meihy (2002), essa tendência não é um modismo, ela é uma variante do conhecimento e, assim, não o mero resultado de uma onda passageira. A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais, vistos pelas pessoas que herdam os dilemas e as benesses da vida no presente.

Segundo Benjamim (1994), por meio da voz dos sujeitos, é possível trazer a experiência de volta à história. A luta por se fazer ouvir deve ser valorizada, é necessário falar

e ser ouvido. A voz sugere relações: a relação do indivíduo com o sentido de sua experiência e a relação do indivíduo com o outro, a compreensão é um processo social. Essa metodologia, ao valorizar a voz do narrador, traz ao centro das discussões aspectos como o sonho, a cultura e a experiência. Para o autor, isso significa escrever a história a contrapelo, preencher as lacunas, as brechas e não apenas fazer outro discurso, mas implodir o discurso dado. É fazer aparecer o que ficou apagado, é integrar os excluídos, enfim, trazer à tona as experiências dos sujeitos históricos.

As entrevistas foram semiestruturadas, por meio de um roteiro preestabelecido, orais, gravadas, transcritas e, posteriormente, textualizadas. A transcrição, segundo Szymanski (2004), é a primeira versão escrita do texto, da fala do entrevistado, que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como se deu. A textualização consiste na limpeza dos vícios de linguagem, ou seja, na passagem do oral para o escrito, as narrativas foram adequadas à norma culta da língua portuguesa. As cópias das transcrições e textualizações das entrevistas foram devolvidas aos colaboradores para a sua conferência. Todas as colaboradoras leram e concordaram com a textualização das entrevistas.

Este texto foi organizado em três partes. Na primeira, empreendemos reflexões sobre a formação da identidade docente. Na segunda, focamos na formação inicial e continuada. Na terceira, analisamos os saberes e as práticas docentes. Por fim, tecemos nossas considerações.

### **A formação de professores: olhares e vozes**

Concordamos com Guimarães e Zamboni (2008), ao afirmarem que a formação docente não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da sua vida profissional, em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades e projetos formativos. E acrescentamos: aspectos da vida pessoal também influenciam o ser e o formar-se professor.

Com o intuito de refletir sobre a formação das colaboradoras de nossa pesquisa, trazemos, inicialmente, algumas reflexões sobre o conceito de identidade. Dentre vários, optamos por abordar a visão de identidade na perspectiva inspirada nos estudos culturais. A seguir, exibimos um trecho de Stuart Hall, no qual essa visão é apresentada. Vejamos:

A identidade tornou-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada, desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2004, p. 13).

O autor distancia-se da óptica chamada essencialista, que compreende a identidade como algo definido biologicamente, herdado por nós de nossos pais, dos parentes, fixado no nascimento, que “naturalmente” herdamos, e é parte constitutiva do nosso eu. De acordo com essa abordagem, as possibilidades de mudanças, a história do indivíduo, as influências sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais teriam pouco ou nenhum peso na configuração da identidade do sujeito. Assim, a ideia de processo identitário, de construção histórica, de algo definido historicamente tem pouca ou nenhuma relevância na formação da identidade do sujeito. Hall (2004) se opõe a esta visão, dizendo que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” Ou seja, pensar a questão da identidade pressupõe pensar as diferenças, as desigualdades, a heterogeneidade, a contradição, a incompletude próprias do processo histórico, que é construção, invenção.

Ao retomarmos as narrativas das professoras, todas afirmaram que tiveram uma infância muito feliz. Por meio de suas vozes, reconhecemos a alegria e o prazer vividos no período em que eram crianças. Vivenciaram essa fase da vida, como vive grande parte das crianças que residem em cidades do interior. Uma infância marcada pela liberdade, pelas brincadeiras.

Outro aspecto que marcou as identidades das professoras colaboradoras foi a participação dos pais na vida escolar. Segundo elas, os pais participaram ativamente do processo escolar, mesmo não tendo formação escolar, percebiam, as incentivavam a estudar. Os pais de Violeta, os quais possuem o terceiro grau, além de estimular o estudo,

apresentavam propostas mais sólidas, como, por exemplo, a exigência e incentivo à leitura. Para isso, Violeta, desde criança, era sócia da Biblioteca Municipal, e ainda pegava livros na Biblioteca da escola.

Além dos aspectos da infância e da participação dos pais, é importante salientar que, no processo de (re)construção identitária, na perspectiva histórica e cultural, “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente” (Hall, 2004, p. 13). Isto quer dizer que as identidades se constituem por diferentes relações sociais e de poder; logo, definem-se por suas relações com outros. Trata-se de relações dinâmicas, contraditórias, de afirmação e negação, portanto, de identidade e diferença, que se aproximam e se distanciam em um movimento dialético, contraditório. Por meio das relações com o outro (relações de trabalho, sociais, culturais, afetivas etc...), nossa identidade se constrói, se afirma, se define. Dessa forma, procurando compreender alguns aspectos culturais vivenciados pelas professoras colaboradoras, iniciamos refletindo sobre como as professoras buscam informações para se manterem atualizadas.

De acordo com suas narrativas, procuram se informar por meio do jornal da televisão, da internet e de revistas. A Margarida aprecia ver jornal e ler livros de quando se formou, já a Rosa gosta de se manter informada e, com mais frequência, recorre à internet, mas também assiste ao jornal da TV e lê revista. E só lê livro em relação ao curso de pós-graduação, mas, apesar de gostar da ferramenta da internet, tem algumas dúvidas em relação ao seu uso. Violeta não gosta muito de jornais televisivos, busca mais informações na internet.

Outra evidência de que o “local” marca as identidades é a questão relacionada a hábitos culturais, como ir ao cinema e ao teatro. As colaboradoras foram unânimes em afirmar que não frequentam tais ambientes, pelo fato de a cidade não oferecer essa oportunidade. Acreditamos que a ausência desse hábito influi na maneira como ensinam história. A música, elemento marcante nas identidades, foi destacada por Margarida e Violeta. Margarida afirmou que gosta de todos os gêneros musicais. Violeta aprecia música popular, rock internacional dos anos de 1980. Rosa não se declarou sobre essa questão.

Ao longo das entrevistas, outro aspecto que nos interessou foi relacionado com a participação política das professoras. Partimos do princípio de que, para o professor de história que tenha como meta formar cidadãos críticos, que lute pela transformação da

sociedade, pelo mundo mais justo, é fundamental discutir política na sala de aula. Sobre essa temática, vejamos o que as professoras nos disseram:

O meu interesse em política é grande; só que eu tenho muita decepção com a política. Meu interesse é grande e maior é minha decepção (Margarida, 2012).

Acho que a política partidária ou não é de interesse de todo cidadão. É nossa obrigação participar e fazer política. As consequências da forma como é conduzida é sofrida por todos nós, em todos os setores, principalmente o social. Através do voto, reivindicando meus direitos e cumprindo com meus deveres (Rosa, 2012).

E assim, meu pai também é bem informado em relação à política, mas sempre tive uma dificuldade para entender política, e ter aquele olhar crítico. Quando há algum assunto da mídia que esteja relacionado à política, conflitos, sempre pergunto a ele [...]. Quero ter mais criticidade. (Violeta, 2012).

Ao retomar as entrevistas, percebemos a decepção da professora Margarida sobre a questão política. Por meio das narrativas supracitadas, evidenciamos que a professora Rosa tem uma maior clareza da relevância da política na formação dos jovens, para ela, “as consequências sobre como a política é conduzida são sofridas por todos nós”. Violeta sabe da importância da política, mas tem a consciência de que não entende muito do assunto, por isso, recorre ao pai. Continuamos o texto apresentando algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada das professoras colaboradoras.

### **A formação inicial e continuada das professoras**

De acordo com Silva e Guimarães (2007), a formação inicial do professor de história, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional. Ela faz parte de um percurso formativo, que se desenvolve em diferentes espaços educativos, tais como a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas etc. (SILVA; GUIMARÃES, 2007, p. 25).

Sobre a formação inicial das colaboradoras, Margarida e Rosa concluíram a graduação em história na Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG -, em Ituiutaba, respectivamente, nos anos 2000 e 1998. Violeta formou-se na Universidade Federal de Uberlândia – UFU -, na cidade de Uberlândia, MG. Segundo a colaboradora, a escolha do curso se deu em função da admiração por um professor, o que nos remete aos estudos de Silva

Júnior (2007), ao afirmar que é recorrente a escolha da profissão por influências de professores marcantes.

De acordo com Garcia (1999), a formação inicial de professores é assinalada por aprendizagens, conflitos e tensões, por isso, precisa ser vista como essencial para o futuro professor. É notável que situações envolvendo práticas sociais de ensino e aprendizagem sejam difundidas nesse momento da formação, para que os docentes cheguem às salas de aulas preparados para o exercício da profissão.

A formação inicial de professores, segundo Garcia (1999), precisaria cumprir três funções:

em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (GARCIA, 1997, p.77).

Ao longo do século XX, prevaleceu o paradigma da racionalidade técnica na formação dos professores. Neste modelo, a formação inicial consome mais de dois terços para o ensino das disciplinas específicas, sendo que as disciplinas pedagógicas e os estágios ficam relegados ao último ano dos cursos. Daí ser recorrente, em pesquisas com professores, a afirmação de que aprenderam na ‘prática’. Portanto, soma-se, ainda mais, a desconexão entre o discurso acadêmico e o profissional, uma vez que o professor, formado recentemente, vê-se impossibilitado de conseguir aplicar na escola o que aprendeu na universidade.

Procuramos, nas narrativas das professoras, refletir sobre a relação teoria e prática proporcionada pela formação inicial:

Como já disse, a faculdade é muita teoria, e é na escola no cotidiano que a gente aprende a prática. Eu acho que o estágio deixa muito a desejar na nossa formação, pois aprendemos somente o conteúdo, e pouca prática. (Margarida, 2012).

A faculdade não me preparou para a prática docente. Gostei demais do curso. Mas as questões relacionadas ao cotidiano do professor na escola só acontecem na prática (Rosa, 2012).

A formação inicial priorizava muito a teoria. Penso que minha formação inicial ficou mais no campo teórico do que no campo da prática. Quando realizei os estágios, eu não considerei de grande relevância para minha formação, para minha vida como professora (Violeta, 2012).

As três narrativas mostraram que, ao longo da formação inicial, não se pôde evidenciar a relação entre teoria e prática. Para as colaboradoras, prevaleceu a formação teórica em detrimento da prática. Os estágios, disciplina que poderia contribuir neste diálogo, pouco significaram na formação das professoras. As narrativas revelam sinais de permanências do paradigma tecnicista da formação de professores.

De acordo com Garcia (1999), nas licenciaturas, o conhecimento do conteúdo específico a ser dominado pelo futuro professor precisa abranger ainda os conhecimentos do conteúdo específico do ensino fundamental e médio. Mesmo que o conhecimento do conteúdo específico seja imprescindível ao ensinar, o domínio de tal conhecimento sozinho não garante que seja ensinado e aprendido com sucesso. É indispensável, mas não satisfatório. Assim, faz-se necessário que haja a união da universidade com a escola e o envolvimento de ambas com a formação de professores.

Segundo Garcia (1999), a relação entre universidade e escola, na formação de professores, pode possibilitar maior segurança e calma para que os professores principiantes ampliem a reflexão sobre a prática. É preciso perceber que a escola também é um ambiente formativo. Consideramos importante revisar os métodos de formação inicial e procurar meios que auxiliem o futuro professor no trabalho docente.

Um dos objetivos da formação inicial é formar um profissional autônomo. Um intelectual capaz de gerir sua formação. Isso implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. Ou seja, a formação se constrói por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Não podemos tratar da educação de qualidade sem nos referir à formação contínua dos professores, que, junto da formação inicial, se torna uma questão de fundamental importância nas políticas públicas.

Acreditamos que a escola não é um mundo à parte da sociedade e que, por estar inserida em determinado contexto cultural e social, deve, necessariamente, atender à demanda desse mundo quanto aos saberes a serem trabalhados. Paralelamente, mas em direção

contrária, a escola “não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda, nem se regular por ela, seguindo mimeticamente todas as suas expressões, todas as suas contradições e todas as suas metamorfoses” (FORQUIN, 1993, p. 169). É papel da escola possibilitar às crianças e aos jovens ampliarem seus conhecimentos. Nesse sentido, o docente deve estar preparado para os desafios, ainda mais com a nova geração que está intimamente ligada às tecnologias. Além do que, na formação inicial, existem lacunas, e é insuficiente para a carreira docente.

Segundo Imbernón (2010), a década de 1970 foi o ponto inicial para o estudo da formação continuada dos professores. Uma formação de modo individual, em que cada um buscava para si a vida formativa. Na década de 1980, prevaleceu o modelo de formação com padrão individual. Privilegiavam as técnicas para a formação de um “bom professor” (IMBERNÓN, 2010, p.18). A superação desse modelo passou por estudos e discussões, ainda mais na década de 1990, quando autores, com propostas voltadas à formação de professores, questionaram a especificidade do trabalho docente.

Defendemos que a formação continuada não pode se caracterizar apenas como um meio de acumulação de palestras, seminários, cursos, técnicas ou conhecimentos, mas, sim, um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de uma elaboração constante e uma identidade profissional e pessoal em uma relação recíproca. De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada se coloca como condição para que os professores se reconheçam como sujeitos da formação, associando sua relevância, sendo que todos somos sujeitos e desenvolvemos uma identidade profissional, sem ser meros instrumentos na mão de outrem.

Portanto, o professor, além de sentir que precisa de formação, deve estar atento, também, para a formação de seus colegas. Os professores devem sentir-se como atores e autores na formação continuada, promovendo reflexões coletivas acerca da educação e da escola. A formação continuada deve primar pelo caráter coletivo. É importante construí-la, buscá-la e vivenciá-la no cotidiano da escola por meio da interação entre alunos, colegas, professores, coordenadores e gestores. O professor, reconhecendo-se sujeito de formação, assume que sua prática pedagógica é autônoma.

Consideramos que a formação continuada é fundamental, e pode ser efetivada, cotidianamente, no exercício da docência. Todas as professoras, colaboradoras de nossa pesquisa, buscavam formação continuada, fosse em programas de pós-graduação, ou nos

curso que a Secretária Estadual de Educação oferecia, ou até mesmo na escola. Vejamos suas narrativas:

Estou fazendo pós-graduação em história, ainda não defini o meu TCC, pretendo ver e refazer o projeto que eu fiz na faculdade, que é falar da história na vida do trabalhador em Capinópolis (Margarida, 2012).

Realizei alguns treinamentos e cursos rápidos oferecidos pela SEE (Secretária Estadual de Educação) e também da SME (Secretária Municipal de Educação). Faço, no momento, um curso de Pós-Graduação de Ensino de História e Geografia (Centro de Educação à Distância Barão EAD) (Rosa, 2012).

Atualmente, com a minha maturidade, estou participando ativamente da formação continuada. Quando eu terminei o curso de história, eu ainda não tinha aquela maturidade de pensar o quanto isso era importante. A escola nos apoia. Também realizamos estudos na própria escola (Violeta, 2012).

Ainda discutindo a formação de professores, consideramos valiosas as palavras de Silva e Guimarães (2007, p. 26):

A formação é um direito do trabalhador e um dever do Estado, condição indispensável para garantir o direito universal dos cidadãos à educação escolar de qualidade. A formação está intimamente imbricada no conceito de profissionalização. Além de significar um direito e um dever a formação inicial e continuada constituiu um tempo e um espaço de aprendizado, de produção de conhecimentos e identidades, de reflexão e ação de trabalho coletivo de sujeitos históricos – professores e alunos dos diferentes níveis de ensino.

As palavras supracitadas reforçam a questão da formação inicial e da formação continuada. Além disso, remete-nos a uma reflexão sobre a profissionalização docente. Silva e Guimarães (2007, p. 18) assinalam como características da profissionalização docente:

A natureza específica do trabalho docente [...] não se presta facilmente à padronização, à fragmentação das tarefas, nem a substituição da atividade humana pelas tecnologias de ensino [...]. A formação inicial docente em nível superior: a “universitarização” da formação iguala a formação do professor às profissões liberais [...]. As lutas sindicais e acadêmicas em torno do tripé carreira docente, condições de trabalho, formação inicial e continuada.

Porém, nesse processo de se profissionalizar, a profissão docente apresenta características da proletarização docente, ou seja, o professor passou a compartilhar traços próprios dos grupos profissionais com características da classe operária: crescimento numérico de professores, criando um “exército de reserva”, e a ampliação da carga de trabalho. Essas características foram evidenciadas nas narrativas das nossas colaboradoras. Margarida atuava em duas escolas. Rosa atuava em um cargo como professora e outro como vice-diretora. Violeta, até o momento da entrevista, atuava em um cargo e não era efetiva<sup>4</sup>.

### **Saberes e práticas docentes**

Segundo Gauthier (1998) e Tardif (2002), a questão do saber dos professores, atualmente, está no centro de várias correntes de pesquisa, as quais reivindicam para si distintas visões dos saberes e do ensino. O saber dos professores é o saber deles relacionado à identidade com a experiência de vida e com a vida profissional. Tardif (2002) busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, e as relações estabelecidas entre eles. Segundo o autor, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36).

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos múltiplos campos do saber; saberes profissionais são produzidos por teóricos e conduzidos nos cursos de

---

4 A Lei Complementar 100, de 5 de novembro de 2007, institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar n. 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Nossa análise sobre essa Lei permite-nos afirmar que ela possibilita o direito do profissional a continuar na escola desde que tenha a vaga disponível. O funcionário efetivado pela Lei 100 perde uma série de direitos que o efetivo possui, como férias, prêmio, biênio, quinquênios etc. Em resumo, o funcionário não tem garantidas as leis trabalhistas que os efetivos concursados possuem. Compreendemos que, com essa Lei, o governo de Minas criou mais uma categoria de trabalhador da educação: concursado, concursado após 2003, efetivados pela Lei 100, designados.

licenciatura; saberes experienciais são produzidos no transcorrer da experiência profissional; e os saberes curriculares se referem aos conteúdos trabalhados na escola. Para Gauthier (1998), o professor, no cotidiano da sala de aula, mobiliza vários saberes que fazem parte de um reservatório ao qual o professor recorre, para responder às exigências peculiares de sua situação concreta de ensino.

A partir das reflexões acerca dos saberes docentes, empreendemos um diálogo com as professoras colaboradas, com o intuito de refletir sobre os saberes que elas mobilizam ao ensinar história. Lembramos que o ensino de história tem um papel fundamental na formação do cidadão. Um dos objetivos básicos desse ensino consiste em compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “novos tempos”. A História propõe-se a reconstruir os tempos distantes da experiência no presente e, assim, transformá-los em tempos familiares para nós.

O ensino de história deve apoiar-se nos pré-requisitos temporais necessários para introduzir o aluno na experiência histórica e deve ser ensinado desde os primeiros anos de escolaridade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de história estão ancorados em vertentes historiográficas que entendem a história como estudo da experiência humana no tempo, pois a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. O documento sugere que esse deve ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados, com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica.

Os PCNs de História defendem a necessidade de reformular os conteúdos, priorizando a construção de problematizações históricas. Recomendam a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas. Reforçam a importância de recuperar a vivência pessoal e coletiva dos estudantes. Na escolha dos conteúdos, a proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir dos acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. Pagès (2011) avança

nessa perspectiva, ao afirmar que aprender história pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo, em particular, para o controle do futuro.

Buscamos conhecer os objetivos ao ensinar história e as temáticas consideradas mais relevantes pelas professoras colaboradoras. Vejamos o que disseram:

Acredito que como professora, tenho o papel de conscientizar meu aluno de que eles fazem história e que são importantes, mas isso não é fácil. Para cumprir esse papel, gosto de trabalhar a história de Minas, a história regional e local também (Margarida, 2012).

Os temas ligados à história do Brasil e os ligados à sociedade atual. Gosto muito de debates. Tento sempre comparar o presente e a forma como foi no passado dentro de cada assunto. Procuro realizar trabalhos nos quais eles possam participar mais (Rosa, 2012).

Meu objetivo, ao ensinar história, não é aquele de ensinar o conteúdo. Explico o conteúdo, mas gosto que meus alunos tenham um olhar mais reflexivo, sobre o que estou ensinando. Ensino o respeito ao outro, a diferença, além do conteúdo, eu trago ele para nossa realidade. Eu gosto muito de trabalhar a questão da cidadania na história (Violeta, 2012).

A professora Margarida ressaltou o significado de estudar a história local. Afirmou que os estudantes se interessam muito. Ao trabalhar com a história regional e local, temos de ter o cuidado de não inseri-las apenas em alguns momentos considerados significativos na história nacional. Um dos caminhos de trabalhar com a história local é o trabalho com os documentos escritos e visuais que possam evidenciar os diferentes sujeitos históricos e perceber os projetos em conflito nos diversos períodos históricos. É um procedimento que “constrói” a história da região e, ao mesmo tempo, estimula diferentes habilidades nos estudantes, como ler mapas e localizar os espaços estudados. Possibilita aos alunos se expressarem em diferentes linguagens, como a escrita, a oral e a visual. Permite a comparação da experiência histórica em diferentes épocas e diferentes espaços, além de proporcionar a relação entre elas. São atividades que incentivam a expressão oral e artística, bem como o desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas, estimulando a observação, a comparação, a formulação de hipóteses, a interpretação, a argumentação, a análise, a síntese, a investigação, a criatividade, a autonomia no processo de aprendizagem, incentivando a pesquisa.

Essa proposta de estudo aproxima-se de um dos objetivos dos PCNs do ensino de história: propiciar que o aluno possa identificar as relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços. Dessa forma, a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, como escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e, igualmente, por situar os problemas significativos da história do presente.

As narrativas revelam que as professoras estão “atenadas” com as propostas curriculares. Compreendem a importância do ensino de história na formação cidadã e crítica dos jovens estudantes. Reforçam a necessidade de trabalhar a história a partir da realidade dos alunos. Procuram estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. As narrativas apresentam sinais de que ainda não incorporam a discussão sobre o futuro. Consideramos relevantes os estudos de Anguera e Santisteban (2012), que argumentam que o estudo do futuro tem como objetivos: descobrir ou inventar, examinar, avaliar e propor futuros possíveis, prováveis ou preferidos. Portanto, a razão principal de sua inclusão no ensino de história é contribuir para o trabalho pelo bem-estar do entorno e da humanidade. Os autores reforçam que uma das finalidades fundamentais do ensino de história é estabelecer relações oportunas entre passado, presente e futuro. O estudo do futuro dá sentido ao passado e ao presente. O ensino de história pode dotar o estudante de conhecimento e instrumentos necessários para construir o futuro, para pensar que o futuro não está escrito e não é produto de sorte ou azar, e, sim, que é responsabilidade nossa escrevê-lo desde a participação democrática.

Destacamos a narrativa da professora Violeta, ao explicar que seu objetivo ao ensinar história não se prende aos conteúdos, mas procura despertar o senso crítico, a reflexão. São sinais de que a professora vai ao encontro das Orientações Curriculares, que reforçam que os conteúdos não são o fim, mas o meio para o aprendizado de conceitos históricos. De acordo com o documento,

Importa perceber quais os conceitos e procedimentos de análise e interpretação, construídos e empregados na e pela prática da produção do conhecimento, são imprescindíveis para permitir aos alunos do ensino básico apropriarem-se de uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos. Para iniciar o aluno nos processos de ensino e aprendizagem, sugere-se uma reflexão sobre alguns conceitos e

procedimentos do conhecimento histórico considerados fundamentais. A partir dessas considerações, é possível iniciar um debate construtivo para corrigir, redimensionar, confirmar, ampliar e sugerir outras possibilidades. (BRASIL, 2006, p. 70-71).

Dessa forma, percebemos que os conteúdos eleitos no processo de ensino e aprendizagem têm como objetivo auxiliar a compreensão dos conceitos básicos. O documento salienta os seguintes conceitos: história, processo histórico, temporalidades históricas, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. Cabe ao professor eleger outros conceitos que considere fundamentais na formação dos jovens estudantes, daí a importância do princípio da contextualização, ou seja, conhecer os jovens estudantes.

Na continuação da nossa entrevista, insistimos na questão dos conteúdos trabalhados pelas professoras e com qual objetivo elegiam tais conteúdos. Mais uma vez, as narrativas revelaram sinais de uma preocupação com a formação crítica dos jovens estudantes. A professora Margarida reforçou a importância do diálogo entre o passado e o presente. Ao trabalhar com o conteúdo da Revolução Industrial, apontou os pontos positivos e negativos dos avanços tecnológicos. Destacou a necessidade de discutir o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Tais conteúdos fazem parte do currículo obrigatório, especialmente, pós lei 10639/2003.

A professora Violeta enfatizou a importância de desconstruir a história dos heróis e priorizar o debate sobre sujeitos históricos. Sobre a Revolução Industrial, além de problematizar os pontos positivos e negativos dos avanços tecnológicos, discute a exploração de classes, característica da sociedade capitalista. As narrativas nos permitem concordar com Pinsky e Pinsky (2004, p. 19), ao argumentarem:

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal, que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de história adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia.

Na continuação das entrevistas, buscamos conhecer as metodologias a que as professoras recorriam no processo de ensinar e aprender história. Por meio das narrativas,

verificamos que a professora Violeta apela a diferentes metodologias, enquanto Margarida utiliza, basicamente, o livro didático e indicações de filmes. As vozes das professoras nos instigam a reflexões sobre a potencialidade do livro didático, dos filmes, da literatura, dos projetos de ação didática, dos projetos interdisciplinares e dos usos da tecnologia na sala de aula.

Conforme Bittencourt (2005), diversas pesquisas têm revelado que os livros didáticos são instrumentos a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o país. Nos últimos anos, os livros didáticos demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganharam possibilidades de usos diferenciados por parte de professores e alunos. Consideramos fundamental o uso dos livros didáticos nas aulas de história, pois, muitas vezes, são os únicos livros a que muitos estudantes têm acesso. Porém, não deve ser usado com única fonte de ensino, precisa ser problematizado.

A professora Violeta destacou o trabalho com documentos, e que muitos estão presentes no livro didático. Para aproveitar o potencial do trabalho com documentos em sala de aula, é pertinente seguir os ensinamentos de Bittencourt (2005). A autora assegura que é fundamental, para compreensão do documento, que se faça uma análise dele como sujeito de uma ação e também como objeto, formulando três níveis de indagação: 1) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito? 2) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por que foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência? 3) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder?

Margarida explicou que recorre aos filmes em suas aulas. Guimarães (2012) alerta que o filme deve ser usado como linguagem e não apenas como ilustração, nem tampouco exigir dele a transmissão objetiva e sistematizada de determinado conteúdo. É imperativo que os

filmes tenham relação com conteúdo que está sendo trabalhado. O seu uso deve ser sistemático e coerente. A autora recomenda que,

como manifestação, registro e leitura de uma época, a obra cinematográfica pode ser lida de forma cautelosa e criticamente, pois, assim como um texto de época, ela permite desvendar a realidade nos seus aspectos menos perceptíveis. Para tanto, exige uma articulação com a vivência e a motivação de alunos e professores, com a bibliografia selecionada, além de demandar uma adequação à temática em estudo (GUIMARÃES, 2012, p. 180).

Portanto, quando recorrer ao cinema na sala de aula, é necessário que o professor se prepare previamente, tendo o domínio em relação ao filme, listando os objetivos a serem alcançados e expondo o que vai ser feito posteriormente. Pais (1999) orienta que a organização do ensino de história deveria contemplar o valor pedagógico do instrumento televisivo ou audiovisual. Para Napolitano (2009), o cinema em sala de aula pode ajudar a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Em relação ao trabalho com a literatura, citado pela professora Violeta, Guimarães (2012) afirma que o trabalho pedagógico com textos literários, nas aulas de história, pode oferecer-nos pistas referenciais sobre o modo de ser, viver e agir das pessoas; os valores, os costumes de uma determinada época, de determinados grupos. Devemos respeitar os limites do texto literário, as fronteiras entre o discurso histórico e o ficcional. As obras precisam ser usadas não como meros complementos ou ilustrações, mas como fontes que devem ser problematizadas pelo professor com o objetivo de promover a interdisciplinaridade, o acesso do aluno a outras linguagens e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas.

De acordo com Pagès (1999), é possível, desejável e conveniente recorrer às fontes literárias no ensino da história. Importa programar o seu tratamento didático com cuidado, como se deve fazer com qualquer outra fonte. Para o autor, o primeiro passo é selecionar as obras em função do objeto de estudo e observar a conveniência ou não de tratá-las global ou parcialmente. Nesta seleção, há de se ter em conta os conteúdos e os procedimentos que farão com que o estudante aprenda.

A obra literária, na realidade e imaginação, se estabelece e embaraça. Temos que analisar, em um texto literário, como uma interpretação ou um modo de representar o vivido.

Segundo Guimarães (2012, p.165), “a obra literária não tem o compromisso, nem a preocupação, de explicar o real, nem tampouco de comprovar os fatos”.

Os projetos de ação didática destacados pela professora Violeta podem contribuir para uma compreensão mais ampla das temáticas. Segundo Veiga (2006), o termo projeto é uma técnica didática, centrada na produção do conhecimento. O projeto de ação didática faz com que os alunos tenham uma oportunidade de instruir-se de uma maneira distinta, de fazer planejamentos com a finalidade de alterar um conceito em fato, oferecendo um novo significado à aprendizagem. Este surge como uma resposta, para dar conta do desafio de compreender o sentido da sala de aula e da escola, não pode ser agregado de forma generalizada, seu método de planejamento não é linear, fixo e definitivo.

A respeito da interdisciplinaridade, também identificada na narrativa da professora Violeta, é um dos princípios das Orientações Curriculares. Segundo o documento, a interdisciplinaridade é caracterizada pelas trocas de conhecimentos de um determinado tema entre os especialistas. Assim, o princípio pedagógico da interdisciplinaridade, de acordo com o documento,

é entendido especificamente como a prática docente, que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/assuntos. Em última análise, o que está em jogo é a formação do cidadão por meio do complexo jogo dos exercícios de conhecimento e não apenas a transmissão-aquisição de informações e conquistas de cada uma das disciplinas consideradas isoladamente (BRASIL, 2006, p. 68).

A proposta interdisciplinar tem como objetivo romper com as barreiras entre as disciplinas. Sugere abarcar, apreender as partes de ligação entre as distintas áreas de conhecimento, acoplando-se para criar algo inovador, abrir sabedorias, desempenhar probabilidades e romper com a fragmentação. É fundamental enfatizar que a interdisciplinaridade supõe uma linha integradora com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob aspectos distintos.

Além de procurar conhecer o que e como as professoras ensinavam história, buscamos identificar o que as professoras pensavam sobre as vantagens, as desvantagens, as

dificuldades e prazeres em ensinar história em uma escola de uma pequena cidade do interior. Foi recorrente a afirmação de que, no espaço escolar, circulam afetos, emoções, calor humano, amizade. A professora Rosa revelou uma preocupação muito grande em relação à passividade de alguns alunos. Também estão presentes, nesse espaço, questões relacionadas à indisciplina. As professoras afirmaram que uma forma de reverter esse quadro é conquistar a autoridade ante os alunos, é essencial deixar claro que o professor desempenha um papel relevante, pois detém conhecimentos. Afirmaram que a escola precisa se reestruturar para atender ao atual contexto, em que faltam perspectivas para os jovens estudantes. Violeta reforçou a necessidade de diversificar as metodologias e recorrer às tecnologias para ensinar história na perspectiva de formar um cidadão crítico.

### **Considerações finais**

O estudo realizado nos revela que se tornar professor é resultado de uma formação que se processa em múltiplos espaços. Que o lugar, o cenário marcam a formação docente. A história de vida também é espaço de formação. Verificamos que a formação inicial das colaboradoras expunha lacunas na questão da formação, pois priorizaram a teoria, deixando a prática para segundo plano, e há até preconceitos nas disciplinas pedagógicas e nos estágios. As docentes buscavam a formação continuada e contínua em diferentes espaços, ou seja, tanto em cursos de especialização, quanto em participação de eventos e na própria escola. A profissionalização docente é um processo ainda marcado pelos riscos da proletarização. Essa pode ser uma bandeira de luta dos sindicatos dos trabalhadores em educação, ou seja, reforçar o desejo de uma identidade profissional, mas o reforço pela especificidade desta profissão.

O diálogo com as colaboradoras proporcionou-nos compreender melhor as práticas de ensino, as concepções, os saberes no cotidiano da sala de aula. Foi recorrente a defesa de iniciar o ensino de história partindo da realidade próxima do aluno. Reforçaram a necessidade de diversificar os materiais didáticos e denunciaram a desvalorização vivida pelos professores. Percebemos que a prática docente no cotidiano da escola, por um lado, é marcada por desafios, existem obstáculos que exigem enfrentamentos, por outro, existem vantagens e gostos.

Acreditamos que a formação docente, as condições de trabalho, as políticas públicas, direta ou indiretamente, são constitutivas dos saberes e das práticas pedagógicas. Um dos

caminhos que podem transformar o ensino de história na perspectiva de não apenas adequar os estudantes à sociedade, mas de transformar a realidade, é ouvir mais os professores, valorizar e incorporar suas experiências, expectativas, desejos e práticas cotidianas. Consideramos que o debate acerca do ensino de história é teórico, pedagógico e político.

## Referências

ANGUERA, Carles; SANTISTEBAN, Antoni. El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia na participação democrática. In: FERNÁNDEZ, Nicolas de Alba; PÉREZ, Francisco F. García; SANTISTEBAN, Antoni. (Editores). **Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales**. Sevilla: Díada Editora, S.L., 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Proposta curricular de História**, Ensino Fundamental. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUIMARÃES, S. e ZAMBONI, E. (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

PAGÈS, Joan. Les Fonts Literàries en l'ensenyament de la història. **L'Avenç**. n. 235, Barcelona-ES, 1999.

PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidades: os jovens portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História: prática e vivência do ensino. In: Guimarães, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e posturas**. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Saberes e Práticas de Ensino de História em escola rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

*Recebido em 18-03-2014  
Aprovado em 09-05-2014*