

**Reflexões sobre a formação
e a práxis dos professores de História
da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra
Reflections on the History teachers' training and praxis
at the Governador Adauto Bezerra High School
Reflexiones sobre la formación y la praxis de los
profesores de Historia de la Escuela de Enseñanza Media
Governador Adauto Bezerra**

José Gerardo Vasconcelos

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE - Brasil

Danielle Rodrigues de Oliveira

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE - Brasil

Munike Souza Freitas

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE - Brasil

Resumo

O objetivo da pesquisa é o estudo da práxis docente e a reflexão do professor sobre a sua prática. O artigo se baseia na observação das ações e na análise do conteúdo das falas de cinco professores de história da Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra. Entre os procedimentos metodológicos, foi utilizado um diário de campo para as anotações daquilo que se destacava durante as aulas de história. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com os docentes. Entre os referenciais teóricos, recorreu-se a Fonseca (2008), Freire (2008), Hobsbawn (1995), Libâneo (2003), Ribeiro (1996), Sacristán (1999), Tardif (2002) e Uwe (2009). Os resultados da pesquisa demonstram que os participantes reconhecem no ensino de história uma conexão entre as dimensões social, política, cultural e econômica da sociedade.

Palavras-chave: Prática docente, Ensino de história, Formação docente

Abstract

The objective of the research is studying the teachers' praxis and their reflection on their practice. The article is based on observation of the actions and analysis of the statements' content of five History teachers from the Adauto Bezerra high school. Among the methodological procedures we have used a field diary noting what stood out during History classes. Semi-structured interviews with teachers were also conducted. The authors Fonseca (2008), Freire (2008), Hobsbawn (1995), Libâneo (2003), Ribeiro (1996), Sacristán (1999), Tardif (2002) and Uwe (2009) are among the theoretical references. The research results have demonstrated that the

participants recognize in teaching History a connection among the social, political, cultural and economic dimension of the society.

Keywords: Teaching practice, Teaching History, Teacher training

Resumen

El objetivo de la investigación es el estudio de la praxis docente y la reflexión del profesor sobre su práctica. El artículo se basa en la observación de las acciones y en el análisis del contenido de las palabras de cinco profesores de Historia de la Escuela Secundaria Adauto Bezerra. Entre los procedimientos metodológicos, se utilizó un diario de campo para las anotaciones de lo que se destacaba durante las clases de Historia. También se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes. Entre los referenciales teóricos, se recurrió a autores como Fonseca (2008), Freire (2008), Hobsbawn (1995), Libâneo (2003), Ribeiro (1996), Sacristán (1999), Tardif (2002) y Uwe (2009). Los resultados de la investigación demuestran que los participantes reconocen en la enseñanza de Historia una conexión entre las dimensiones social, política, cultural y económica de la sociedad.

Palabras clave: Práctica docente, Enseñanza de Historia, Formación docente

1. Introdução

Refletir sobre a prática docente possibilita a produção do conhecimento e a valorização do saber experiencial, segundo Tardif (2002). Além disso, ajuda no processo de pensar sobre o que se realiza em sala de aula, o que propicia a potencialização da ação docente ou até mesmo sua transformação. Por isso, o objetivo desta pesquisa se concentra no estudo da práxis docente e na reflexão do professor sobre a sua prática. Esta investigação faz parte de uma das etapas da pesquisa da dissertação de um dos autores do artigo. O estudo se baseia na observação das ações e na análise do conteúdo das falas de cinco professores de história da Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra, escolhidos por serem docentes efetivos e já possuírem mais de dez anos de experiência no magistério.

A problemática que levou à realização da pesquisa surgiu a partir das experiências, como docente da disciplina de história, de um dos pesquisadores. O trabalho em sala de aula, interagindo com outros professores, despertou a observação de que cada docente possui uma maneira diferente de perceber a sua práxis e o seu lugar social. Além disso, verifica-se que a história ensinada pelos docentes não está presa ao passado, mas se atualiza e converge com os fatos e mudanças que ocorrem no presente.

Entre os procedimentos metodológicos, foi utilizado um diário de campo, como técnica de mapeamento dos dados, no qual foram feitas as anotações mais importantes daquilo que se destacava durante as aulas de história. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com os docentes.

As observações das aulas possibilitaram reflexões sobre a prática cotidiana, enquanto as entrevistas ajudaram a perceber o olhar dos sujeitos sobre a sua formação e ação docente. Flick (2009, p. 203-204), especialista em pesquisa qualitativa, nos seus estudos sobre métodos de pesquisa, explica que, “[...] além das competências da fala e da escuta, utilizadas nas entrevistas, a observação é outra habilidade cotidiana metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa”.

Diante disso, vale ainda explicar a escolha do campo da pesquisa. A escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra foi selecionada para esta investigação, por seu destaque entre as escolas públicas de Fortaleza na aprovação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Após algumas visitas à escola, cinco professores de história da 3ª série do ensino médio foram escolhidos para serem observados nos meses de agosto, setembro e outubro de 2016. As entrevistas foram realizadas em novembro do mesmo ano. Os sujeitos deste estudo são formados em história pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e possuem entre 10 e 30 anos de experiência em sala de aula. Cinco deles participaram desta pesquisa, três homens e duas mulheres; por questões éticas, decidimos não utilizar seus nomes reais, por isso, os denominamos de Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professora 3 (P3), Professor 4 (P4) e Professora 5 (P5). A ordem foi definida de acordo com a sequência das entrevistas que foram realizadas.

Em relação aos participantes da pesquisa, Tardif (2002, p. 115) destaca:

Ora, um professor de profissão não é apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Assim, lembramos ainda que as observações e as entrevistas foram realizadas com sujeitos plurais. Apesar de todos atuarem na área de história, possuem trajetórias de vida e de formação diferentes. Diante disso, salientamos que a memória docente é seletiva e se constitui segundo as experiências e intenções individuais, portanto, é essencial analisar os discursos e também interpretar os silêncios.

Parte-se assim de dados brutos para dados típicos, partindo-se do concreto abstrato para o concreto pensado em direção ao concreto real. De aspectos apenas sensíveis e gerais para dados científica e racionalmente elaborados, através do que poderíamos chamar de tratamento interpretativo. (RIBEIRO, 1996, p. 46)

No transcorrer da narrativa dos docentes, buscamos entender o pensar, o agir, o sentir e as estratégias de resistência dos educadores diante das problemáticas atuais, utilizando a etnometodologia para compreender e interpretar o discurso docente. Esse tipo de investigação se inspira nos estudos de Allan Coulon (1995), que, no seu livro *Etnometodologia*, explica que, ao abordar as ações e as falas dos sujeitos, através do processo da interpretação, é possível entender aquilo que é real, definindo que a investigação etnometodológica “[...] é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p.30). Para ele, algumas atitudes, muitas vezes tidas como naturais, ao serem problematizadas, podem revelar fatos importantes da realidade social.

O autor ressalta ainda que cada ser humano possui uma maneira de olhar, pensar e agir, que varia de acordo com o seu lugar social, a sua idade, a sua ideologia, as suas crenças, a sua experiência. Para ele, o pesquisador que observa os fatos sociais não deve limitar-se a apenas descrevê-los, mas empreender uma investigação intensa que possibilite a coleta de dados para a interpretação do fenômeno observado. Diante disso, “a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; possui caráter descritivo; os significados que as pessoas dão as coisas e a sua vida [...]”. (GODOY, 1995, p.62).

Assim, abordamos a fala dos professores sobre a escola Adauto Bezerra através das ideias de Bardin (1979), referência internacional na interpretação de

conteúdos. Nesse sentido, a autora define a análise de dados da pesquisa como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42)

Dessa forma, buscamos entender o significado do conteúdo elaborado a partir da reflexão docente. Assim, os professores de história pensam e falam sobre a escola, a ordem das falas dos docentes foi baseada na sequência das entrevistas. Após a coleta dos dados, realizamos a análise e a interpretação das fontes inspirados no procedimento de Bardin (1979), que ressalta a importância de explicar quem emitiu a mensagem, o contexto em que a mensagem foi emitida e qual o seu objetivo.

Na sociedade contemporânea, o processo de globalização influencia profundamente as políticas públicas de formação de professores e as renovações curriculares, lançando luz sobre essas questões. A escola de ensino básico é um dos lugares sociais de produção do conhecimento.

De acordo com Tardif (2002), pesquisas baseadas na vivência dos protagonistas da educação devem ser fomentadas nos programas de pós-graduação. O autor faz críticas aos trabalhos que abordam o professor como um simples objeto de investigação e sugere que devem ser realizadas.

[...] novas pesquisas universitárias que considerem os professores de profissão não como cobaias, estáticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como copesquisadores. De fato, se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa. (TARDIF, 2002, p.238)

Nesse sentido, algumas questões significativas sobre a formação e a profissão docente que integram essa investigação foram inspiradas em Maurice Tardif. Esse pesquisador se destaca internacionalmente nessa área, desde a década de 1990, contribuindo com uma vasta produção acadêmica, participando de vários grupos de pesquisa no Brasil e fomentando importantes reflexões. Em seu livro, *Saberes docentes e formação profissional*, o autor faz críticas contundentes às concepções tradicionais que percebem o docente como simples reproduzidor das

estruturas de poder dominante, ressaltando que essa visão não leva em consideração a autonomia do professor e os seus conhecimentos.

De acordo com Tardif (2002), existe um conjunto de saberes que alicerçam a formação e a prática docente. “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). Para ele, esses saberes são construídos a partir de diversas fontes. Os conhecimentos provenientes da formação profissional são alcançados nas instituições de formação de professores, já os disciplinares são adquiridos nas diversas disciplinas ofertadas pelas universidades. Em relação aos curriculares, são obtidos a partir dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os programas escolares apresentam e aplicam nas instituições de ensino. Por fim, os experienciais são gerados pela prática do trabalho docente.

A pesquisadora Monteiro (2007) investigou os saberes mobilizados por professores de história “bem-sucedidos”, buscando superar a visão de desvalorização da profissão docente a partir da análise de diferentes ações dos docentes. A autora abordou a formação dos professores de história, as experiências escolares durante a trajetória docente e as práticas cotidianas em sala de aula, concluindo que os saberes docentes contribuem intensamente para a construção da identidade de professores de história. Nossa pesquisa se aproxima no que diz respeito ao referencial teórico e aos sujeitos investigados, no caso, os professores de história, e se diferencia quanto aos objetivos e à problematização.

Outro autor que contribui para a investigação sobre a formação docente chama-se Francisco Imbernón (2009), doutor em filosofia e ciências da educação, suas obras possuem grande relevância, pois refletem sobre essa problemática em diversos âmbitos e níveis. No seu livro, *Formação permanente do professorado: novas tendências* (2009), ele discute sobre a crise institucional atual e sugere mudanças na formação permanente dos professores nos primeiros anos do século XXI.

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso

nos conduz a analisarmos o que aprendemos e o que temos ainda para aprender. (IMBERNÓN, 2009, p.16)

O autor destaca que a evolução acelerada da sociedade nos aspectos materiais e afetivos ocasionaram transformações nos âmbitos pessoais e institucionais. Ressalta que os avanços dos meios de comunicação e das tecnologias teriam gerado uma crise na educação tradicional. Aponta, ainda, alguns caminhos interessantes que contribuem para as discussões sobre a formação docente contínua.

Para ele, é fundamental permitir que os professores construam e socializem conhecimento pedagógico através da sua experiência prática nas instituições de ensino, potencializando sua autonomia e auxiliando para que se perceba como professor-pesquisador. Além disso, defende a importância de trabalhar com a diversidade e a contextualização, levando em consideração que os sujeitos que compõem a sociedade são plurais e as problemáticas educacionais estão inseridas em um contexto social e histórico.

O educador Paulo Freire (2000) pensa a escola como um lugar capaz de potencializar a transformação social necessária. Para ele, os sujeitos estão em um processo constante de formação, e, a partir do diálogo entre educadores e educandos, é possível compreender as problemáticas sociais e contribuir para que os indivíduos sintam seu potencial transformador, reconhecendo-se como agentes históricos das mudanças sociais necessárias para a superação dessa lógica opressora hegemônica, assim se percebendo enquanto pessoas ativas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. “Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de ‘ser mais’, de movimentar a História, sendo esta compreendida aqui como possibilidade, isto é, ‘o amanhã é problemático é construído mediante a ação transformadora no hoje’” (FREIRE, 2000, p.40).

Nesse sentido, todo ser humano faz sua leitura do mundo, constrói uma conduta ética e moral, é capaz de fazer escolhas e promover permanências e rupturas. A escola, portanto, é um espaço de transformação e construção de conhecimento, e os docentes estão diretamente ligados a esse processo.

2. Os professores de história e sua prática docente

Os professores falaram sobre as motivações para escolherem a docência e apontaram fatores que contribuíram para a sua prática nos dias atuais. Durante as entrevistas, todos demonstraram sentir prazer em colaborar com o ingresso dos estudantes da Escola Adauto Bezerra no ensino superior.

Ao buscar esse processo de investigação, recorre-se a Tardif (2002) para compreender que a reflexão sobre a prática docente viabiliza a produção do conhecimento e a valorização do saber experiencial, pois pensar sobre o que se realiza em sala de aula pode potencializar a ação docente ou até mesmo transformá-la. Ao analisar o que move a ação educativa, Sacristán (1999, p. 32) explica que

Em educação, não podemos falar de condutas cuja objetividade possa ser observada à margem dos atores que as desenvolvam, porque, a rigor, não se trata de condutas que respondam a estímulos, mas de ações de sujeitos com biografia e história pessoal e coletiva, aspectos que não se tornam evidentes na apreciação 'objetiva' a partir do exterior.

Durante o processo das entrevistas, o P1 manifestou gostar de ajudar os alunos a ascenderem na vida, sentindo-se bem ao vê-los conseguindo a aprovação no vestibular, fazendo mestrado, doutorado, ganhando espaço profissional e evoluindo como pessoa. Sobre a sua prática em sala de aula, o docente discorreu:

Eu acho que, Eu acho que, antes de tudo, está em cada pessoa. Eu me sinto bem, eu sinto prazer em ajudar os alunos a compreenderem melhor os fatos históricos, a filosofia e a sociologia e em ajudar para que esses alunos ascendam na vida, ganhem seus espaços e evoluam. Eu torço muito; por exemplo, quando vejo um aluno fazendo mestrado ou doutorado, eu fico muito feliz. (P1)

Apesar de não ter seguido a carreira acadêmica em um curso de pós-graduação por questões familiares e por causa da dificuldade em ter que se deslocar para outro estado, o professor relatou que fica contente ao ver um estudante chegando a um nível de formação superior elevado.

O P2 contou que já havia tido oportunidade de mudar de profissão, que já havia sido convidado para ocupar cargos burocráticos, mas que nunca havia aceitado tais propostas, por gostar de lecionar. Ele reconhecia em seu trabalho uma função social muito grande, por causa de sua contribuição para a formação dos estudantes, os quais muitos vêm de famílias com um poder aquisitivo baixo; esses

indivíduos, apesar das dificuldades advindas dessa condição, conseguem chegar à universidade. Ao falar sobre a sua prática docente, o educador relatou:

Assim, eu continuo dando aula porque gosto. Em vários momentos, eu tive a opção de sair de sala de aula, convites para ocupar cargos burocráticos, e eu realmente nunca quis; aqui mesmo na escola, para Professor Coordenador de Área (PCA), coordenação, eu não aceitei, nunca aceitei, porque eu gosto de estar em sala de aula. Eu vejo, aqui no Aduato especialmente, uma função social muito grande, porque muitos desses meninos aqui serão os primeiros membros da família a chegar em um curso superior. (P2)

Apesar das problemáticas relacionadas ao magistério, o P2 informou que encontrava motivação no seu ofício, por ver estudantes que viviam em condições econômicas e sociais complicadas chegando ao ensino superior e melhorando a condição de vida da família.

Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho diferenciado em termos pedagógico-didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para a melhoria de suas condições de vida. (LIBÂNEO, 2003, p. 12)

Desse modo, a P3 explicou que ensina história, para que os estudantes estejam bem informados sobre o que acontece no Brasil e no mundo; caso optem por ter uma posição de direita, que tenham pelo menos uma compreensão do papel da direita na história política; e se forem de esquerda, que também tenham consciência do que estão defendendo. Para a docente, formar consciência é muito mais importante do que formar mão de obra. Nesse sentido, ela disse que:

Ensinar história é tentar fazer a leitura do passado, compreender mesmo; eles até repetem isso nos livros [...]. Compreender a nossa história; a história do povo brasileiro é muito rica, muito rica e muito desvalorizada. Então, compreender a história do Brasil de uma maneira como peça de um contexto maior, que é a conjuntura internacional, o que é muito difícil, muito difícil para quem é formado fazer esse *link*, imagina para estudante do ensino médio. Então, tratar [...] história geral, história do Brasil e atualidades são três coisas que não são tão fáceis de fazer, mas eu gostaria muito que eles saíssem bem informados como pessoas. Se é para ser de direita, que tenham pelo menos uma compreensão do que a direita representa na vida deles, uma opção consciente, não uma opção alienada. Se é para ser de esquerda, que seja também de uma forma consciente. Então, eu acho que é mais formar consciência do que propriamente preparar mão de obra domesticada para o mercado de trabalho. (P3)

A partir dessa fala, a professora esclareceu que, para que os estudantes compreendam temáticas relacionadas ao contexto histórico do passado, é preciso relacioná-las as problemáticas do presente. Apesar de ser um trabalho difícil, a P3 ressaltou a relevância de relacionar as questões nacionais às temáticas da conjuntura internacional.

O P4 relatou que é importante o professor se adaptar às novas tecnologias para aperfeiçoar a prática, tornar a aula mais atrativa para o discente, facilitando sua compreensão sobre o conteúdo estudado. Ao analisar a prática docente na atualidade, apontou:

Tentar adaptar-se às novas tecnologias; não pode mais ficar só naquela questão ali da sala de aula, do quadro, acho que cada vez a gente tem que tentar equipar melhor, com aulas diferentes, com recursos diferentes. Acho que o principal é essa introdução, porque o que os alunos encontram fora da sala de aula acaba, muitas vezes, sendo mais atrativo do que a própria aula, acaba sendo uma coisa ali, um confinamento. Eu acho que o grande desafio é deixar a aula mais aceitável, adaptá-la mais à realidade dos alunos; às vezes, a gente não consegue, tem essa dificuldade de fazer isso aí. E também essa questão dos professores serem mais respeitados enquanto classe, terem mais benefícios dos governos; talvez o principal seja isso para poder desenvolver e ter uma estrutura favorável ao ensino. (P4)

Além de apontar a questão da formação continuada para a boa utilização dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea, o educador também ressaltou a questão da valorização docente, defendendo a criação de maiores benefícios para a classe dos professores.

A P5 discorreu sobre a relevância de ensinar história para fazer as conexões entre o passado e o presente, compreendendo que existem sujeitos plurais em sala de aula, cada um com uma experiência de vida singular, estruturas familiares diferentes, crenças diversas, ideias plurais, e isso deve ser respeitado. Sobre isso, a educadora assim se posicionou:

Para mim, a história não está morta dentro do livro. Eu costumo dizer para os meninos que, às vezes, eles vêm odiando história do ensino fundamental, porque eles pegaram um professor ou uma professora que reproduzia o que estava no livro em uma prova e os passava de ano. Eu fiquei horrorizada ontem, quando estava dando uma aula sobre Igreja medieval, sobre as noções de pecado na Idade Média e depois para entrar nas Cruzadas, e eles ficaram horrorizados quando descobriram o que é sodomia, por que é que a Igreja condena a sodomia. 'Professora, o que é sodomia?'. Têm umas coisas, uns conceitos básicos, assim, que eu fico horrorizada como é que os meninos não dominam certos conceitos, e aí hoje, eles, estudando as Cruzadas nos últimos dias, vão e dizem assim: 'Ah, agora eu começo a entender por que o Ocidente demoniza o Islamismo; por que, dentre outras coisas, [...] os judeus

foram tão perseguidos na Segunda Guerra; por que os cristãos perseguiram os judeus; por que a gente tem a noção de que o judeu é mão de vaca, ele é um herege; por que o judeu explora, só quer saber de dinheiro; por que essa visão do judeu hoje; por que a gente tem essa visão do Islamismo hoje”. Então, é um negócio assim, é uma história em que a gente tem que estar sempre tentando fazer essas conexões, que não são fáceis. (P5)

A professora ressaltou que não busca incentivar os estudantes a memorizarem o maior número de datas e fatos, pois a função da história vai além. Tem o objetivo de perceber que a sociedade se configura da forma que é por causa das ações humanas no tempo e no espaço.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. (HOBSBAWM, 1995, p. 13)

A sala de aula é um espaço onde sujeitos plurais se encontram, saem das suas vidas privadas e entram em contato com as questões públicas, com situações que, muitas vezes, são diversas se comparadas ao seu cotidiano familiar; portanto, no ensino de história, é interessante que os discentes se reconheçam como sujeitos ativos e compreendam que, para cada acontecimento, é possível encontrarmos múltiplas versões e conexões com o passado.

3. O Exame Nacional do Ensino Médio e sua repercussão no ensino de história

Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹ passou por algumas reestruturações. Como consequência, em 2010, as universidades federais brasileiras passaram a utilizar a nota do Enem como critério para o ingresso nos cursos superiores. As questões do referido exame possuem um caráter diferente daquele apresentado pelos vestibulares convencionais; geralmente, problematizam

¹ “O Enem foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2009, p. 1).

uma fonte que ajude o estudante a mobilizar competências e habilidades para escolher a resposta. Diante disso, perguntamos aos professores se eles perceberam algum impacto no ensino de história após a mudança no processo de avaliação.

O P1 esclareceu que estava trabalhando apenas nas escolas particulares, quando o Enem se tornou o processo de avaliação nacional para o ingresso nas universidades federais:

Sem dúvida, foi um choque. Inclusive, nesse momento eu estava só na escola particular e financeiramente foi terrível para os professores, porque basicamente acabaram os cursinhos, porque o Enem não exige que o aluno tenha que fazer cursinho, dá para você fazer uma prova tranquilamente, e isso fez com que muita gente perdesse. Alguns colégios tiveram que reduzir a equipe de professores, muita gente perdeu o emprego, perdeu dinheiro. Por esse lado aí, o Enem não foi bom, mas, por outro lado, o Enem trouxe uma perspectiva gigantesca de colocar na faculdade também os alunos da escola pública, e aí não tem quem tire isso, esse lado democrático. Então, por um lado, a gente perdeu, nós da escola particular, o lado financeiro, mas o Enem trouxe a escola pública para dentro da universidade. Sem dúvida, de uma forma nunca vista na história deste país; é um momento mais democrático de acesso à universidade, quando implantaram o Enem como critério de entrar em uma universidade. E outro fator negativo correspondente ao Enem é que não foi só a história que foi abandonada, mas também a literatura regional, estadual. Eu, especificamente, quando trabalho a história do Brasil – eu adoro trabalhar a história do Brasil –, faço um contexto direto com a questão da história do Ceará. Até, muitas vezes, os alunos perguntam: ‘Professor, como você consegue fazer isso?’. Mas é porque a história do Ceará está dentro da história do Brasil, faz parte da história do Brasil. Então, em vários momentos, eu coloco no mesmo contexto os acontecimentos da história do Brasil com os acontecimentos da história do Ceará, fazendo uma alusão direta entre o que estava acontecendo no Brasil e o que estava acontecendo no Ceará. (P1)

Conforme a fala do professor, financeiramente, foi muito ruim para os docentes que se dedicavam ao trabalho nos cursinhos preparatórios para o vestibular, mas, para as camadas populares, foi uma mudança muito positiva, por ampliar o acesso dos estudantes da escola pública ao ensino superior.

O P2 relatou que os professores de cursinhos ficaram muito preocupados, pois ouviam falar sobre a transversalidade da prova do Enem, mas não sabiam ao certo como seria. Segundo ele, alguns educadores conseguiram se adaptar à nova estrutura da avaliação, que trabalha muito com fontes; outros tiveram mais dificuldades. Além disso, os vestibulares abordavam pelo menos uma questão sobre a história local; porém, com o Enem, todas as questões são fundamentadas na história nacional. Ao pensar sobre essas problemáticas, o professor refletiu:

Eu pessoalmente me adaptei bem, porque eu sempre gostei de cultura, pela minha formação com Thompson, aí, de novo, a ideia da formação do professor trabalhar com cultura, arte, literatura, tudo isso me ajudou durante a aula. Tanto que, durante a aula, você via algumas vezes em que eu falava muito de cantor, por exemplo, alguns filmes, isso ajudou na minha formação. Mas alguns colegas não se adaptaram, não conseguiram se adaptar e acabaram ficando à margem do processo; aquele marxismo muito reducionista, muito mecanicista, esse tipo de abordagem, o Enem não foca. Então, o Enem tem esse impacto, ele leva o professor à formação. O problema do Enem é a morte do regionalismo, porque é o seguinte: por que a história de São Paulo é a história do Brasil? Por que a história do Ceará é a história regional? É uma coisa para a gente questionar. A universidade acabou, de certo modo, se omitindo quanto a esse debate; não sei por qual motivo. Talvez a universidade possa falar melhor sobre isso. (P2)

Nessa fala, o docente demonstrou sua preocupação por saber que uma geração de pessoas chegará à universidade sem conhecer a história do Ceará. Para ele, não compreender a história do local onde se vive é uma questão séria de formação. Ele também questionou a valorização em relação à história do sul e do sudeste, abordada na maioria dos livros didáticos e nas questões do Enem.

A P3 comentou sobre a importância de trabalhar com a história local, mesmo que não seja contemplada no Enem. Segundo a professora, os estudantes precisam saber sobre a história do lugar em que vivem. Sobre essa problemática, ela disse:

Em 2009, eu já estava na escola pública, é bem relativo, porque vai ter escola pública que não está preocupada com isso, que não vai priorizar isso, até porque vê o aluno como incapaz de passar em uma universidade; as escolas públicas têm um perfil bem de achar que a [...] os estudantes são para formar a mão de obra mesmo e ponto final. Não uma mão de obra tão especializada como uma universidade. Até porque a maioria dos alunos de escolas públicas é carente, e muitos nem chegam a concluir o ensino médio. Então, a diferença não foi nem... com certeza, teve diferença; assim, de você preparar apenas para uma universidade; eu lembro que a gente focava muito na UFC [Universidade Federal do Ceará]; UFC caía muito, a gente buscava, eu buscava muito os temas que mais caíam na UFC; eu fazia esse trabalho. Agora, com o Enem, ele é uma caixinha de surpresa; e até 2016, é uma surpresa que vinha bastante positiva, aparentemente, pelo menos no caderno de humanas, tirando filosofia, em minha opinião, o restante é bem crítico, eu acho, tanto de história e geografia quanto de sociologia; pega uma abordagem em questões bem críticas, é uma preparação mais gostosa, porque a gente consegue fazer abordagem histórica e fazer a leitura da atualidade; eu acho isso bacana e necessário. (P3)

Nas turmas de 1ª série do ensino médio, durante o 1º semestre, os professores decidiram trabalhar história do Ceará, para proporcionarem aos estudantes momentos de discussão sobre o lugar onde vivem. Muitas vezes, os

discentes conhecem a história das cidades europeias e asiáticas, mas não têm conhecimento sobre a formação da cidade que habitam.

O P4 apontou que o nível das questões do Enem melhorou consideravelmente. De acordo com ele, o processo de ingresso nas universidades federais ficou mais democrático; o ponto que lhe causava preocupação vinculava-se à falta de referência regional. Nesse sentido, ele disse:

Olha, na época, eu me lembro de que eu fiquei assim, eu senti de outros professores uma preocupação, pelo fato do temor de não poder tratar temas regionais, como a história do Ceará. E também acho que outras áreas, como a geografia; acho que também ficou um pouco defasada a geografia do Ceará. Porque eu acho importante você compreender um pouco a tua cultura, a tua história, porque, muitas vezes, você acaba conhecendo mais sobre a história da Europa do que a própria, não estou dizendo que não seja importante, é muito importante, é uma referência, mas você também tem que ter aquela referência regional. E eu sinto que [...], do ponto de vista didático, melhorou muito a qualidade das questões, as questões têm um nível muito melhor do que antigamente, mais opções para os candidatos, para os alunos poderem fazer cursos. Porque, por exemplo, [...], eu tinha a vontade de fazer arquitetura, eu só tinha uma opção: UFC e pronto. Hoje, se alguém quiser fazer, tem várias faculdades. Olha como a coisa melhorou, não digo só pelo Enem, mas pelo desenvolvimento mesmo da educação, pelos incentivos. (P4)

Durante a sua fala, o professor se lembrou da dificuldade que teve no período em que fez o vestibular, realçando que o processo de ingresso avançou recentemente, uma vez que os estudantes podem escolher dois cursos e concorrer a vagas em outros estados, porém, ele também demonstrou preocupação com o debate das questões regionais.

A P5 explicou que o Enem pautou o que ia ser ministrado em sala de aula. Segundo ela, os professores deixaram de trabalhar em função da escola e passaram a trabalhar em função do Enem. Ela ressaltou que os livros didáticos são pouco utilizados, e as provas são baseadas nas questões do Enem e dos vestibulares. Quanto a essa questão, ela discorreu:

Olha, eu falo especificamente, porque eu trabalho com as 1ª séries, mas, nas 2ª e 3ª séries, a gente viu, ao longo desses anos aí, que o Enem pautou o que é que ia ser ministrado em sala de aula. Ele pautou, por exemplo, como é que você vai trabalhar determinadas questões sempre voltadas para o Enem. As escolas, desde que o Enem se tornou a porta de entrada para as universidades públicas, através do Sisu [Sistema de Seleção Unificada], foram direcionadas. Então, praticamente você não vê o uso de livros didáticos, porém, para as 3ª séries, praticamente você não usa os livros didáticos da 3ª série, embora tenham livros didáticos da 3ª, porque a metodologia é todinha voltada para o Enem. No caso da gente que trabalha com as 1ª séries, a gente fica mais à vontade para trabalhar as questões dos livros, para trabalhar os

textos do livro, mas as provas, por exemplo, são sempre provas que a gente copia e cola de questões de vestibulares, questões de Enem anteriores que já estejam logicamente disponíveis. Mas, no caso do mapa curricular da 1ª série, por exemplo, o que é que de 1ª série ainda é abordado no Enem? Praticamente só Roma ou Grécia, com algumas questões sobre democracia. Mas aquela parte toda da história antiga você sabe que não é mais abordada em vestibular. (P5)

A professora realçou sua satisfação em trabalhar na 1ª série, por sentir que tem certa autonomia na escolha dos temas e na forma de ensinar, diferentemente dos docentes que lecionam nas turmas de 2ª e 3ª séries, os quais, segundo ela, são mais influenciados pelas avaliações externas.

A escola pesquisada possui uma estratégia de *marketing* de colocar na entrada um painel com a foto dos estudantes aprovados nas universidades e embaixo o nome do curso. Com relação a esse aspecto, impressiona o número de educandos da Escola Adauto Bezerra que conseguem ingressar no ensino superior.

4. Os professores de história e a escolha da sua metodologia

A experiência dos docentes em sala de aula era ampla; todos possuíam, à época, no mínimo dez anos de magistério; diante disso, decidimos perguntar-lhes sobre a escolha metodológica que fizeram e como procuravam trabalhar essa metodologia em sala de aula.

O P1 defendeu que a melhor metodologia se vincula à construção do tema. Dialogar com os estudantes para que eles participem ativamente da aula, saber o que eles sabem previamente do assunto e depois aprofundar a reflexão sobre o conteúdo. Assim ele se posicionou:

Procuro fazer história e memória. Eu acho muito interessante que a gente compreenda os processos históricos, mas que a gente também se aproxime das memórias, já que as memórias são reais. A história é muito relativa, mas a memória é uma coisa concreta, são fatos que a gente deve levar em consideração, são fatos que nos aproximam da verdadeira história, daquilo que está acontecendo no cotidiano, e eu respeito muito a memória dentro do processo histórico. Eu acho que a melhor metodologia é a construção do tema. Você levar com os alunos; escrevendo no quadro aquilo que os alunos vão falando. O *feedback* com os alunos é importante na construção de uma aula. Não vale nada eu falar sobre um assunto quando eu falo sozinho, quando não tem debate, quando não tem participação. Eu acho que a aula nasceu assim, ela deve se processar dessa maneira, de uma forma da construção dos conteúdos, de uma forma bem de *feedback* entre professor e aluno. Aquela coisa pronta, acabada, eu acho uma coisa sacal; você não aguenta os alunos, nem os alunos te aguentam.

De acordo com o professor, uma aula em que apenas o docente fala é cansativa tanto para o aprendiz como para o educador, por isso, ele ressaltou que é interessante suscitar um diálogo que envolva os que estão presentes na sala de aula com o tema que está sendo trabalhado.

O P2 explicou que, antes, ele buscava ser engraçado, fazendo piadas de humor misturadas com ironia, mas, quando se aprofundou nos estudos, o tempo começou a voar, vendo-se impelido a terminar o conteúdo proposto no mesmo dia, porque, se deixasse para a próxima semana, a aula ficaria chata. Diante disso, relatou:

Houve uma época em que eu era muito engraçadinho, hoje eu sou muito menos engraçado; fazia umas piadas de humor, com ironia. A ironia faz parte do meu perfil, sou muito irônico, às vezes, as pessoas nem entendem as ironias que eu falo; as sacadas bem irônicas. Mas, no começo, eu era muito mais, principalmente no cursinho; era muito engraçado. Só que algumas vezes, quando você começa a estudar, algumas vezes, eu tenho dificuldade em terminar o assunto em uma aula, porque eu tenho que dar aula diante de um Enem, um vestibular, tenho um conteúdo a ser cumprido, então eu preciso terminar, dar o conteúdo naquela aula; não pode deixar conteúdo para a aula seguinte, se não, vira um caos. Uma coisa que o professor tem que saber é que tem que dar aula naquele dia; se ele deixar uma ponta para a aula seguinte, não vai conseguir retomar essa aula, e o conteúdo, a aula fica muito chata; então, se pedem pauta tem que terminar o conteúdo no dia. Então, quando você começa, qual a dificuldade do professor? Ele não tem tanto conteúdo, então, parece que a aula nunca acaba; você fala, parece que você se esgoela, e o relógio não anda. Quando você começa a ter experiência de sala de aula, é ao contrário, o tempo voa, e você não consegue, algumas vezes, dar o conteúdo naquele intervalo de 50 minutos. Então, no começo, é algo mais engraçado realmente; talvez, como era começo de carreira, não tivesse tanto conteúdo, o humor era uma forma de preencher essa minha deficiência [...]. (P2)

Na sua fala, o P2 explicou que havia se tornado um professor mais sério, procurando focar realmente a história; segundo ele, fazer muitas piadinhas pode ser legal, mas também pode passar a ideia para o aluno de que a história é uma grande piada, porém, o que o estudante quer do professor é conhecimento.

A P3 disse que não se considerava distante do tradicional. Mesmo reconhecendo ter um senso crítico sobre as questões políticas, confessou que é muito difícil fazer diferente da formação que recebeu durante a vida escolar na década de 1980 e a acadêmica na década de 1990. Sobre a sua metodologia, revelou:

A minha formação é tradicional, dos anos 1990, de universidade, e anos 1980, de escola; é muito difícil você ser diferente do que você foi formada. Meu curso de

História não foi um curso crítico, foi um curso que boa parte dos professores entrou na época da Ditadura Militar. Eu usava apostila do exército, então não era uma metodologia positivista, então eu não me vejo, apesar de ter um senso crítico, politicamente falando, como uma professora que possa mudar a metodologia. Inclusive, quando eu fui fazer a minha monografia da graduação, que foi sobre o livro didático, que até nisso eu não podia fugir demais, tinha que ser algo que, como eu estava no mundo do trabalho, já era casada, já tinha um bebê, então eu não podia escolher algo que fosse muito distante, uma pesquisa; nos anos 1990, no meu curso de história, eu trabalhei muito com os índios tremembés, com os canindés de Aratuba, e eu adoraria ter feito um trabalho nessa linha, mas aí exige visita de campo, um acompanhamento por perto, aí eu: 'Não, tenho que trabalhar com algo real, do meu mundo de trabalho, do dia a dia, que não necessite que eu me desloque, não fazer um trabalho de pesquisa tão profundo assim'. Aí eu peguei o livro didático. E eu lembro que teve uma corrente, eu estudei muito poucas correntes históricas no ensino, meus professores realmente não acrescentaram grande coisa, não, o que realmente me acrescentou na graduação foi o movimento estudantil. Eu me lembro de uma corrente que eu gostei muito, que foi história temática, mas eu não me vejo, até mesmo porque história temática exige muito tempo para pesquisa, e a gente não tem tempo para pesquisa. Mudar a metodologia não é uma tarefa fácil, é um giro muito difícil. Eu não me considero diferente do tradicional, não. (P3)

A professora ressaltou que gosta bastante da história temática, mas reconheceu que trabalhar nessa vertente exige tempo de pesquisa; conforme o depoimento da educadora, os docentes atualmente não dispõem de tempo necessário para se dedicarem à abordagem dos conteúdos com essa metodologia.

O P4 esclareceu que havia aprendido muito com a prática; mesmo que tenha lido muitos livros teóricos, encontrou o seu estilo dentro da prática. Definiu que sua metodologia se vinculava à prática do respeito, que procurava agir sempre com dignidade e respeitar a visão dos estudantes sobre o tema abordado na aula. Diante disso, refletiu:

Assim, tem muita coisa que a gente aprendeu mais na prática mesmo, embora a gente tenha lido vários teóricos e tal, mas a gente procurou buscar um estilo dentro da nossa prática. Procuramos mais a prática do respeito, agir sempre com dignidade em relação ao aluno, respeitar sempre o ponto de vista do aluno. Logicamente que, às vezes, acaba sendo meio autoritário, ou meio, não; às vezes, até muito autoritário, mas a gente percebe que cada vez mais, com a maturidade, você tenta ter um diálogo que acaba você sendo mais ouvido, mais entendido, do que propriamente impor. Porque eu ainda vejo muitos casos, situações em que há imposição, em que há o desrespeito mesmo em relação ao aluno, em que acaba sendo prejudicada aquela relação, uma coisa que tem que ser feita, que tem que ser tratada de uma forma bem harmoniosa, se não você perde aquele respeito e aquela relação, e aí você não consegue desenvolver direito aquele trabalho, aquela resposta. Eu vejo muito assim por esse lado. (P4)

Para ele, o respeito entre os docentes e discentes deve ser valorizado, pois facilita o diálogo com os alunos e a compreensão dos conteúdos. Assim, os estudantes se sentem mais instigados a participar, e a aula se torna mais interessante.

A P5 relatou que trabalhava na perspectiva de que existem posicionamentos diferentes sobre o mesmo fato, não sabendo definir se era marxista, positivista ou *escolanovista*. Ao pensar sobre a sua metodologia, ressaltou:

Eu trabalho com meus alunos na perspectiva de discussão, de que existem posicionamentos diferentes sobre o mesmo fato, em que não necessariamente um está correto e outro está errado, mas que daquele embate – daquelas ideias – você pode, você mesmo, tirar uma conclusão sua. E outra coisa, o ensinar – o trabalhar – é um ato político. Quando você está em uma sala de aula, está dando a sua aula, até o equipamento que você usa, os vídeos que você usa, aquilo ali é seu, é uma escola política sua, aquilo ali não está livre de ideologia. Então, eu sempre tentei trabalhar com os meninos sempre nessa direção de trabalhar você vendo mais de uma visão sobre aquilo. (P5)

Para ela, a metodologia mais importante é reconhecer a diversidade e esclarecer que, na história, não existe uma verdade absoluta, sendo, portanto, possível encontrar uma variedade de fontes e versões sobre um mesmo fato. Diante disso, ressaltou que a escolha do tema, do recorte temporal, do método e dos recursos utilizados que integram o planejamento pedagógico está diretamente relacionada aos objetivos que o docente deseja alcançar, por isso, revelou que, para ela, ensinar é um ato político.

5. Considerações finais

As análises das observações e das entrevistas demonstraram que os participantes da pesquisa reconheceram que o ensino de história possibilita uma conexão entre as dimensões social, política, cultural e econômica da sociedade, que podem ser realizadas através de diferentes recortes temporais.

Nessa direção, este estudo percebeu que, nas aulas de história observadas, a construção do conhecimento se deu a partir da práxis docente ao abordar os conteúdos históricos, relacionando as problemáticas do presente às ações do homem no passado.

A História Nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. A

História Nova ocupa-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também fazem no tempo presente. Ela reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a História Nova não estuda apenas os fatos passados de forma linear, mas a História em diversos ritmos, tempos e espaços. (FONSECA, 2008, p. 42)

No transcurso desta investigação, as entrevistas foram importantes para ouvirmos e analisarmos as reflexões dos professores de história que atuam diariamente nessa área e, por isso, possuem uma visão mais ampla sobre a escola e seus desafios atuais. Cada narrador discorreu da sua maneira e forneceu dados importantes para a reflexão sobre problemas contemporâneos que envolvem a educação brasileira.

Todos os professores pesquisados ministravam a disciplina de história, porém, com experiências singulares de vida e de formação, os quais escolheram métodos diferentes para ensinar. Mesmo com as diferenças, o que parecia oposto pareceu se cruzar durante a análise dos dados, ficando claro que existem as contradições, os pontos de discordância e as rupturas, mas também há espaço para a aproximação, a harmonia e o trabalho coletivo.

Os professores investigados demonstraram ter consciência da sua função na sociedade, visto que discorreram nas entrevistas sobre a satisfação por contribuir para a formação dos jovens, para que tenham uma visão coerente de mundo. Além disso, ver os jovens realizando o sonho de chegar ao ensino superior também é motivo de alegria para os docentes.

Nas entrevistas, todos demonstraram a importância da valorização profissional – desejando ter um salário mais digno – e da melhoria da infraestrutura e dos recursos da escola pública. Os cinco docentes perceberam claramente as diferenças entre as escolas públicas e privadas, desvelando o desejo de contribuir para o despertar do pensamento crítico dos estudantes.

Nas suas falas, eles reconheceram que a escolha do tema abordado nas aulas, a metodologia aplicada, os recursos utilizados e o recorte temporal são baseados na escolha do professor, por isso, se concretiza a ação política tanto no planejamento como na práxis docente. Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de “ser mais”, de movimentar a história, compreendida aqui como

possibilidade, isto é, “[...] o amanhã é problemático, é construído mediante a ação transformadora no hoje” (FREIRE, 2000, p. 40).

Assim, os professores revelaram possuir uma noção da totalidade, não no sentido da visão histórica cronológica, mas no sentido de entenderem que as questões mais complexas que integram a macro-história precisam ser problematizadas temporalmente. Os docentes demonstraram reconhecer que o caminho para a emancipação humana se dá por meio do acesso ao conhecimento, sendo eles os agentes ativos no processo de formação dos discentes.

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação também será obra de homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos, e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante a sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la. (FREIRE, 2008, p. 48)

Os professores de história deixaram claro que o direito político foi conquistado através de muita luta, demonstrando a sua compreensão de que o papel da política na sociedade é fundamental para a transformação social. Ter a função de educar politicamente as camadas populares não é fácil, porém, nas mais variadas temáticas discutidas em sala de aula, os docentes enfatizaram a questão política e sua relevância para a mudança do atual cenário de desigualdade. Os professores investigados tentam suscitar nos estudantes o desejo de pesquisar, refletir, perguntar, indagar e ir à busca do conhecimento, favorecendo, assim, o pensamento crítico.

A partir dessa investigação percebemos a importância do ensino crítico e contextualizado. Também entendemos que, para que o ensino de história possa ser relacionado à realidade dos discentes, é fundamental que os professores levem em consideração os conhecimentos teóricos e práticos, superando a visão tradicional e ressaltando que a história não estuda apenas o passado, pois sua compreensão perpassa as diferentes temporalidades (presente, passado e futuro). Além disso, alguns professores apontaram que o Exame Nacional do Ensino Médio contribuiu para algumas mudanças no ensino de história, por exemplo, potencializou certo distanciamento das problemáticas locais e valorizou as questões nacionais.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem*. Brasília, DF: Inep/MEC 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração*, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HOBBSAWN, Eric John. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A etnometodologia e a pesquisa nas ciências sociais: algumas aproximações. *Cadernos da Pós-Graduação em Educação: Saber e Prática Social do Educador*, v. 100, s.n., p.45-52, 1996.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: _____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 17-69.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.