

A (RE) CONSTRUÇÃO DOS SABERES HISTÓRICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS ENTRE A ACADEMIA E A ESCOLA

Gláucia Lilian Portela Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
galnunes2006@hotmail.com

Resumo: As reformas no Ensino Fundamental e Médio propostas recentemente pelo MEC às escolas públicas e privadas no Brasil, reacendem o debate sobre a importância de ter uma Base Curricular Nacional e também da necessidade de uma formação continuada para professores que, surpreendidos pelas alterações propostas nessas reformas, encontram dificuldades para fundamentarem e executarem o novo modelo implementado. Tem-se aí um cenário fértil para que seja feita a reavaliação das licenciaturas e o hiato existente entre a formação oferecida nas universidades e o chamado “chão da escola”. Aparentemente posicionados em lugares opostos, professores do ensino superior e professores da educação básica parecem tratar de realidades diferentes, apesar da universidade ser o locus legítimo de formação dos professores no Brasil. O que se aprende é o que se ensina? Como a licenciatura trata esta mobilização do conhecimento? Ao ser inserido na cultura escolar, como o professor recém-formado opera esta (re)construção dos saberes? Este artigo discute caminhos de compreensão desta relação existente entre o saber aprendido na Licenciatura de História e o saber a ser ensinado no Ensino Fundamental. Como se dá a formação inicial do professor e sua articulação com a prática docente. O que se pretende é pesquisar as primeiras práticas dos professores de História recém saídos das universidades, para entender as relações entre formação, saberes e práticas docentes quando estes são inserido na cultura escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação docente. Cultura escolar.

Introdução

A construção desse artigo é fruto de algumas inferências que serão desdobradas na dissertação de mestrado dessa pesquisadora. As inferências que levantamos nesse trabalho interessa discutir sobre o diálogo entre saber acadêmico e saber escolar e sua íntima relação com os modelos educacionais que ocorreram no Brasil desde a década de 80 e com as concepções que se tem de ensino e formação docente. É relevante entender como esses egressos licenciados chegam às escolas e estabelecem diálogos com os saberes aprendidos nas suas respectivas áreas: quais os primeiros olhares sobre a cultura escolar, os estranhamentos, as lacunas, os conflitos entre o aprendido e o que vai ser ensinado, se predomina a técnica ou a reflexão, como lidam com os

conteúdos, constroem a sequência didática e se utilizam o fato histórico como pretexto ou como contexto.

Quem iniciou a atividade docente na década de oitenta e foi formado como professor pelo magistério, viveu um contexto no qual a exigência de formação em nível superior para ministrar aulas tanto no Ensino Fundamental quanto no Nível Médio, estava irrelevante. O que determinava a inserção nas escolas, como professor de alguma área, era a aptidão e a identificação com alguns componentes curriculares, ou então afinidade com a série e ainda um conhecimento que poderia ser comprovado mediante breve análise do histórico escolar daqueles que se habilitaram a uma vaga de docência.

Muitos profissionais da educação conseguiram o primeiro emprego deste modo, e, sem a menor experiência, formação específica ou estágio supervisionado na área de atuação, mergulharam no universo escolar para sobreviverem e acabaram por configurarem um pensamento pedagógico construído à revelia de um saber científico, que estava, à época, sendo formalizado nas universidades.

Vale lembrar que os educadores da década de oitenta, foram os estudantes da década de setenta conduzidos pelo modelo de ensino previsto pela Lei 5.692/71, que refletiu os princípios da ditadura instalada no país em março de 1964. Como bem nos informou Thais Nívia de Lima e Fonseca (2011) em seu livro *História e Ensino de História*, após o golpe de 64, o ensino de História aprofundou a concepção tradicional, que combinada com as medidas restritivas à formação e atuação docente, passa a servir ao controle ideológico de modo a eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

Na dissertação o campo empírico desta pesquisa serão escolas da Rede Pública de Vitória da Conquista, que ofereçam o Ensino Fundamental e tenham professores licenciados em História, com no máximo três anos de atuação no Ensino Fundamental. A delimitação deste público parte da necessidade de entender o modo como ocorre mobilização dos saberes docentes entre os recém-saídos das universidades, na fase que Huberman (2000), em seu livro *Ciclo da Carreira profissional Docente*, classifica como “sobrevivência” e “descoberta”. Pretendemos entender o impacto da formação nesta (re) construção, daí porque se justifica também a escolha de professores próximos em tempo da formação que receberam.

Nesse artigo entendemos que a relevância social e acadêmica de uma pesquisa que investiga a gênese de formação de um professor de História e o seu *modus operandi* para associar o conhecimento aprendido com o conhecimento ensinado, se aplica quando a Lei que regulamenta a educação do país, estabelece como *conditiosinequa non* para que alguém seja professor, uma licenciatura. Nesse cenário, a universidade prossegue como espaço de teoria e a escola como espaço de prática. Mas, de que maneira esta separação impacta o ensino de história? O saber aprendido pelo professor é o mesmo a ser ensinado? Quais componentes curriculares da graduação conseguem aproximar o futuro professor de sua posterior realidade docente? Qual o impacto das licenciaturas no desenrolar da ação docente quando imersa na cultura escolar? Contemplamos tais questões, sem esgotá-las ou buscar respostas absolutas; almejamos, sobretudo, a reflexão. Para tanto, serão abordados temas centrais para esta discussão, como a formação do professor de História e o saber histórico.

1. Sobre percursos formativos e a inspiração para pensar a (re)construção de saberes

A pesquisadora que escreve este artigo começou a lecionar, atuando como profissional “leiga” na área de Humanas¹. Dos trinta e dois anos de docência, completados no ano em curso, foram dezenove anos de uma prática “autodidata”, pautada nos propósitos pessoais e coletivos, nos conflitos de interesses, no simbólico pouco refletido que dava significado e substância aos fazeres em sala de aula.

Que repertório trouxe para ser professora de História, tendo sido estudante do ginásio² e visto a História pelo espectro dos Estudos Sociais e sendo formada em Magistério a nível médio? Uma vez que não tive acesso a um ensino que no mínimo reproduzisse os saberes da historiografia e nem uma formação a nível superior para o exercício do magistério em uma área específica, no caso em questão, das humanidades, era constante o questionamento sobre o meu papel de professora de História. Não era legítima a minha prática? Pensei várias vezes e segui “inventando”

¹ As disciplinas que compõem a área de Humanas, segundo as Orientações curriculares para o Ensino Médio (2015), são História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

² O curso ginasial, com quatro anos de duração, compunha o antigo primário que prevaleceu no Brasil até 1996 e equivale ao que conhecemos hoje por Ensino Fundamental II.

propostas forjadas pelas inúmeras leituras que fazia sobre a área, mas sobretudo operando na intuição.

Entrar no curso de Pedagogia, incorporou saberes científicos ao meu fazer pedagógico, mas as lacunas permaneceram e continuaram existindo mesmo depois de ter feito complementação pedagógica em História e finalmente acessar os conhecimentos específicos desta epistemologia. A interface de uma formação em Pedagogia e História fez uma convocação para a busca de um melhor entendimento sobre o que chamei de “estética do método” e também sobre as diferenças existentes entre “saber aprendido” e “saber ensinado” e por fim (sem ser conclusiva), sobre a “transposição didática”.

Reúno hoje os vestígios desta formação precária e as revelações dos encontros que tive ao longo de meu percurso profissional como professora, articuladora de área, consultora pedagógica e coordenadora, com as análises desta conjuntura de reformas impostas à sociedade brasileira, implementadas nos últimos dez anos, para investigar o modo como os professores de História lidam com os saberes acadêmicos, suas relações com os saberes escolares e o papel da licenciatura neste (des)encontro.

O atual cenário de educação no Brasil, apresenta novos documentos de ensino implementados pela Lei 13.415/2017³ parecem retroceder em caminhos e abordagens que hoje estão sendo consideradas ultrapassadas por especialistas das mais diferentes áreas do conhecimento. Apontadas como autoritárias e retrógradas, por não terem sido fruto de uma pauta coletiva com ampla participação nas escolhas, as reformas seguem desconsiderando as construções teóricas que foram fruto de longos debates mantidos pelos diversos setores da educação nacional e atingem sobremaneira a área das Humanidades com redução drástica de carga horária e comprometimento de conteúdos.

Surpresos, educadores e gestores organizam reuniões emergentes por conta dos prazos curtos que se apressam em implementar um modelo de ensino que terá uma Base Nacional para o Ensino Fundamental de Médio e os aprofundamentos feitos através de Itinerários Formativos a

³O conteúdo da reforma vem sendo debatido desde a apresentação em 2013, de um projeto que serviu de base para a medida provisória nº 746 que foi posteriormente convertida na Lei 13.415/2017.

serem construídos pelos docentes, sem que, para isso, haja recursos, profissionais e literatura que venha ao menos responder as mais primárias perguntas.

Esta constatação faço como coordenadora nas redes públicas e privadas na cidade de Vitória da Conquista, Sudoeste da Bahia, sendo convidada a assistir palestras oferecidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado e presenciando a tentativa de construção de uma Rede de escolas da Polícia Militar (os CPMs) na brecha de reforma que o Estado pretende operar em todo o sistema educacional brasileiro.

O componente curricular que estudo e investigo, compõe a área de Humanas, considerada pelos primeiros analistas da mudança em curso, como a área mais atingida pela reforma, vez que as disciplinas integrantes do conjunto, sofrerão drástica redução de carga horária de três para uma hora semanal, o que implica em diminuição de conteúdos e montagem de programa emergente que sirva de base comum às séries do Fundamental e aos cinco itinerários forjados para o Novo Ensino Médio, a saber: Itinerário Formativo de Linguagens, Itinerário Formativo de Humanas Itinerário Formativo de Naturais, Itinerário Formativo de Matemática e Qualificação Profissional.

Depreende desta leitura que as ações do Estado, mesmo que supostamente democrático, precisam ser entendidas no coletivo e investigadas em suas nuances evidentes e implícitas, a partir de questionamentos como: porque a necessidade de uma reforma? A quem interessa? O que muda? O que permanece? De forma atinge a maioria da população?

Não foi diferente com a história do Ensino de História. Como afirma Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2011, p. 21), a trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente a da história como campo do conhecimento. É bem verdade que no Brasil, assim como na Europa do século XIX, a preocupação com o ensino de História se fez numa relação direta com a formação e afirmação dos Estados Nacionais, cumprindo essa disciplina o papel de disciplinar os novos espíritos (crianças e adolescentes) e ajustá-los à nova ordem nacional proposta.

Os novos documentos de ensino no País parecem retroceder em caminhos e abordagens que hoje estão sendo consideradas ultrapassadas por especialistas das mais diferentes áreas do conhecimento. Apontadas como autoritárias e retrógradas, por não terem sido fruto de uma pauta coletiva com ampla participação nas escolhas, as reformas seguem desconsiderando as

construções teóricas que foram fruto de longos debates mantidos pelos diversos setores da educação nacional.

Uma solução poderia ser políticas públicas efetivas. Pensar uma política pública ou educacional é entender antes de tudo como o Estado age, analisar o governo à luz das grandes questões públicas: o aspecto conflituoso das questões, o que deixam de fora e os grupos de interesse, para tentar identificar nessa prática, os mecanismos gerais que determinam o campo mais abstrato das agendas de maior amplitude.

Isto remete às transformações políticas e econômicas do capitalismo no final do século XX, onde os sinais e marcas da modificação do capitalismo, tais como processo de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e políticas, levam às crises e pedem uma reconfiguração. No bem dizer de Harvey:

O capitalismo está se tornando cada vez mais organizado, através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e instituição (HARVEY, 2004, p. 151).

Para o autor Perry Anderson (1996), esta reconfiguração do capitalismo não se trata de uma mera volta ao liberalismo clássico, mas possui uma estruturação própria e responde a interesses específicos de um momento da organização capitalista. A planetarização do modelo neoliberal não ocorreu com plenitude, segundo ele, uma vez que cada país adequou a receita a sua realidade social, política e econômica. Em suma, as reformas neoliberais parecem mais aceitáveis num quadro coercitivo, seja este político ou de coerção econômica.

Qual a relação destes contornos do sistema capitalista e a reinvenção dinâmica e inconsistente do neoliberalismo, com as reformas de ensino implementadas no Brasil pelo governo Temer, sob a patente do ministro de Educação José Mendonça Bezerra Filho?

A educação não pode mais se abster de seu caráter político. O processo educacional não é neutro, e em todas as suas instâncias, União, Estados, escolas, educadores e alunos circulam ideais, conceitos, ideologias e realidades de vida. “A educação não opera no vazio” (MARTINS,

2010). Considerar a realidade social como ponto desencadeador do ensino, conduz ao princípio da vivência individual para o conhecimento, e deste para a transformação da sociedade.

Assim, entendemos que o processo que estamos vivendo de pensar currículos, com todos os que atuam na educação, exige caminhos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais - e não achar que uma BNC de currículos possa ser tratada como um objeto e conhecimento ser tratado como mercadoria. Pensar que o currículo pode ser definido, muito facilmente, como aquilo que “os professores devem fazer em sala de aula”, aprofunda os abismos existentes na educação brasileira.

2. E agora professor?

O professor é um profissional cuja ação é constituída em um contexto de trabalho que exige decisões complexas, urgentes e diversificadas. Ele delibera sobre as relações que ocorrem na sala de aula, e compõe uma rede de relações que tece o cotidiano escolar e alimenta sua cultura organizacional. Suas decisões do professor se apoiam nas concepções e experiências que orientam a prática, no seu comprometimento com a sua função social e na compreensão que tem das relações entre escola e sociedade, no conhecimento que detém sobre as condições de vida do seu aluno, e nos juízos que formula para definir suas ações de modo organizado.

Pensar a construção desse profissional e o modo como ele mobiliza seus saberes passa pelo entendimento de que, ao agir, o professor recorre a critérios que denotam sua capacidade reflexiva e manifestam sua racionalidade prática. Assim, entendemos que “toda ação [...] é a manifestação de um saber ou de uma convicção” (Boufleuer, 1997, p. 23), o que nos convida a percorrer no trajeto de compreensão deste “ser professor” a gênese de sua formação e configuração como mestre; o encontro deste com a cultura escolar e o modo como ele mobiliza seus saberes na escola.

Com poucas informações sobre o seu real papel neste novo direcionamento que está sendo dado ao ensino, os professores se remexem para construir os percursos formativos contando com alguns elementos que tornam o momento ainda mais incerto: as mudanças propostas operam em caráter de medida provisória; a proximidade com o pleito eleitoral para

presidente, marcadamente incerto e conflituoso, gera a sensação de que a qualquer momento as mudanças não serão aprovadas: cumprir as demandas ou esperar? O que acontecerá com alunos repetentes e egressos de outras escolas? Quais as referências que devem ser consideradas para a construção do novo currículo? É novo? É velho?

Eis um cenário profícuo para pensar a prática docente, que tem sido objeto de inúmeras investigações, por ser, de acordo com a literatura da área, um saber plural constituído pelos saberes disciplinares, curriculares, da pedagogia e da experiência, conforme afirmou a estudiosa Selva:

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente, logo não são lineares, fixos. Concordando com os autores, os saberes docentes são concebidos por nós como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos; possuem, assim, uma historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas (FONSECA, 2007, p. 36).

Dentre os elementos comuns na rotina de um professor de História está a necessidade de diferenciar a História como um saber rigoroso e acadêmico da História como uma disciplina escolar, que no dizer de Thais Nivia Lima e Fonseca (2011), é “o conjunto de conhecimento[...] dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação”. Nesse contexto, o professor pensa suas estratégias, seleciona conteúdos relevantes, formata exercícios de fixação, interpretação e produção e elabora questões para as avaliações, o que justifica a busca por entender o quanto o modo como estes professores das séries iniciais tem mobilizado seus saberes na construção destes lugares da docência.

As escolas têm sido um espaço de absorção dos recém-formados e se transformam, na grande maioria das vezes, no único laboratório para o desenvolvimento das competências do ensinar, com todas as suas especificidades. É comum nas entrevistas de emprego e pela análise dos currículos, verificar que o candidato a professor “tem conteúdo”, ou seja, apresenta competência técnica para o exercício da docência, contudo, a falta ou o pouco conhecimento da prática e da cultura escolar dificultam a organização dos compostos curriculares, neste caso, a

História, tornando-os, recorrentemente, uma reprodução massiva das aulas teóricas assistidas nas graduações.

Tem-se que a constituição do saber docente não se resume ao aprendido nos momentos de formação e ao exigido pelos currículos escolares. Ele pode ser compreendido através de diferentes categorias conceituais, discutidas por um extenso universo de teóricos, expressando diferentes demandas para esse interesse em investigar como se dá esta mobilização de saberes. Mas não se pode negar que os primeiros encontros sobre as possibilidades do que é uma sala de aula, do que vai ser ensinado sobre a História nacional e universal, dos requisitos esperados para este ensino, se dão nas universidades enquanto se projeta o desenho dos futuros professores.

Para entender as estruturas de configuração de um saber histórico escolar, a partir da análise das práticas feitas por professores iniciantes, tomaremos como referências de análise a utilização do conhecimento acadêmico como preposto para o trabalho docente; as especificidades da cultura escolar e o modo como se dá o fenômeno de didatização da História. Consideraremos a perspectiva dialética desta interação academia, escola, didática da história para encontrar o que chamamos de “mais lugar” na (re)construção destes saberes.

O que seria esse “mais lugar”? Compreendemos o professor como um intelectual que organiza a escola e a cultura e concordamos com Gramsci (1982, p.6), quando ele afirma que “Todos os homens são intelectuais, [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”, então ele discorre sobre uma “ampliação imprevista da organização prática” (GRAMSCI, 1982, p. 121) que prevê para além de ampliações de ordem material e prática, uma reorganização de conteúdos e métodos, a fim de criar condições dentro da escola que facilitem a carreira escolar.

Ainda segundo Gramsci, para diminuir o distanciamento entre a escola e vida propriamente dita, é necessário criar valores humanistas, autonomia intelectual moral, com métodos criativos na ciência e sem o monopólio das universidades, para produzir a escola criativa e ativa. “Mais lugar” é desse modo, o exercício efetivo das práxis, aqui entendida como unidade entre ação e pensamento, obtido mediante revalorização do professor na disputa pelo consenso ou dissenso no ensino de História.

Conceber a formação do professor de História como um produtor de sentidos, construtor de uma prática reflexiva e carregada de subjetividades, implica reconhecer o seu papel de construtor e não de um sujeito passivo aos saberes exteriores, prioritariamente teóricos de caráter acumulativo e contemplativo. Conforme advoga Caimi:

O modelo de treinamento, ainda tão presente em muitas propostas de formação inicial de professores, embora aparentemente possa amenizar os receios e ansiedades daqueles que em breve terão uma sala de aula e um processo de ensino-aprendizagem sob sua responsabilidade, é limitado para alcançar a diversidade e a complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto. Sua limitação reside no fato de separar o fazer e o compreender, de dicotomizar a ação e a reflexão, de dissociar a prática da teoria. (CAIMI, 2008, p. 25-26)

Pensar a prática docente tem sido objeto de inúmeras investigações, por ser, de acordo com a literatura da área, um saber plural constituído pelos saberes disciplinares, curriculares, da pedagogia e da experiência. Assim,

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente, logo não são lineares, fixos. Concordando com os autores, os saberes docentes são concebidos por nós como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos; possuem, assim, uma historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas. (FONSECA, 2007, p. 36)

Assim, partimos para a investigação de como, no exercício da docência se dá a mobilização dos saberes históricos no Ensino Fundamental. Interessa compreender como os egressos da Licenciatura de História relacionam os saberes aprendidos nas licenciaturas com os saberes constituintes da cultura escolar. Quais os primeiros olhares sobre a cultura escolar, os estranhamentos, as lacunas, os conflitos entre o aprendido e o que vai ser ensinado, se predomina a técnica ou a reflexão, como lidam com os conteúdos, constroem a sequência didática e se utilizam o fato histórico como pretexto ou como contexto.

O buscaremos são subsídios, dentro do contexto da educação formal, mais especificamente no Ensino Fundamental, para observar como se processam as relações entre sujeitos, saberes e práticas e sobre os modos de (re)construção destes saberes históricos.

3. Considerações finais

Voltemos as demandas emergentes de uma sociedade em “reforma” educacional. De um lado, uma Base (BNCC) cuja pretensão é garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes em todas as escolas. Garantir, independentemente de estado ou cidade raça, gênero, orientação sexual, etnia, condição social, o mesmo conjunto de conhecimento e práticas culturais que são fundamentos para o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania nos moldes do que preconiza a Constituição de 1988.

Do outro a Universidade se reafirmando como espaço de teoria e a escola espaço de prática, ampliando os hiatos existentes entre saber aprendido e saber ensinado, onde se percebe pequenos movimentos de reorganização em direção a mobilização dos saberes escolares, com raríssimas exceções, a exemplo do PBID (Programa de bolsa de Iniciação Docente) que ainda carece de investigações para que se possa avaliar o impacto deste sobre a formação de professores.

Como os professores se inscreverem neste contexto? De que modo a nova conjuntura provoca um debate sobre formação docente, revisão dos currículos nas universidades e bacharelização das licenciaturas? Se forem desconsideradas as contingências, quais serão os papéis que caberão a estas instituições de ensino? Quais os rumos da formação de professores no Brasil? Haverá mais espaço nas licenciaturas para disciplinas práticas que se proponham a simular ainda mais uma realidade escolar?

É na sala de aula que a aprendizagem se concretiza e o professor assume o papel de mediador, organizador do conhecimento, das orientações curriculares, das relações interpessoais e dos objetivos de aprendizagem. Este espaço não pode ser, a meu ver, um “à parte” no sistema formador destes professores. Quando isso ocorre, como se dá o fenômeno de produção de saberes? Prosseguiremos na investigação para entender os caminhos e os descaminhos que aqui consideramos um processo contínuo e ininterrupto de (re)construção.

Agregar a estes estudos o atual movimento de implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, poderá contribuir para uma maior compreensão sobre como os interesses do capital interferem nas propostas educacionais, e a maneira como isto se traduz nas próprias políticas de formação e de valorização do pessoal docente. Só pela mobilização a discussão, a

BNCC já está valendo. Faço votos que surjam novos consultores e leitores críticos para que se ampliem horizontes e se encontre o melhor caminho para iluminar o papel do conhecimento histórico na formação de crianças e jovens.

Referências

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In. SADER, E.; GENTILI, P.. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FONSECA, Selva G. **Currículos, saberes e culturas escolares**/Selva Guimarães Fonseca, organizadora. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

FONSECA Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**, 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 120 p.

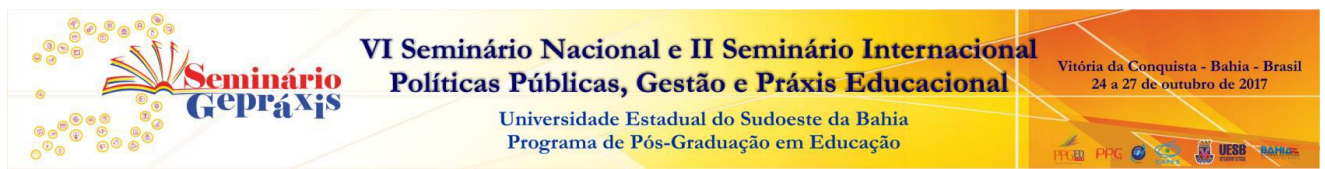
GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY D. A transformação político econômica do capitalismo no final do século XX. **A condição pós-moderna**. São Paulo. Edições Loyola, 2004, p. 115-184.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

MARTINS, Everton. **Cidadania: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo**. Santa Maria, 2010. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de Santa Maria.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.



Lei 13.415/2017 disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acessado em 30/08 às 09:38

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acessado em 31/08/17, às 17:28.