

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Maria Nahir Batista Ferreira¹

Resumo

O debate sobre saberes docentes no âmbito acadêmico aufere destaque no Brasil, especificamente, nas décadas de 1980 e 1990, motivados pelo contexto internacional por meio das pesquisas desenvolvidas. A demarcação espacial focou nas escolas públicas estaduais no Município de Icó – Ceará. O objetivo do ensaio foi analisar a percepção dos professores acerca da constituição dos saberes docentes necessários para o ensino de História. A metodologia do estudo ancorou-se nos escritos de Fonseca (2003), Guathier (1998), Nóvoa (1995) e Tardif (2012). Na fundamentação documental, realizaram-se entrevistas com os docentes específicos atuantes na cidade de Icó, pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Ceará. Na composição do trabalho traz-se uma discussão a respeito dos saberes docentes na percepção do professor.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação. Ensino de História.

Introdução

Ensinar e aprender: caminhos da formação

A discussão sobre a formação de professores no Brasil e no mundo iniciou na década de 1980, levando à intensificação das discussões em torno do papel da instituição escola. No Brasil, a mencionada discussão intensificou-se nos anos 1990, suscitando reflexões, contradições e embates. Em tal seara, destacam-se as contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidos que abordam a temática, em torno da formação dos professores e da especificidade da ação docente. Desde a década de 1980, são expressas propostas para a formação de professores e muitos de seus conceitos são incorporados aos textos oficiais, adentrando as escolas e instituições formadoras que se encontram diante dos problemas, apelos e interesses de variadas ordens.

No que é atinente à formação, Antonio Nóvoa (1995) ensina que

¹ Graduada em História e Especialista em Análise Regional do Nordeste Brasileiro (UFPB). Especialista em Gestão Escolar (UDESC). Especialista em Metodologias do Ensino Superior (FVS). Especialista em Mídias na Educação (UFC). Mestre em Educação (UECE). Professora da rede pública do Estado do Ceará. E-mail: nahir701@hotmail.com

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (P. 25).

Para Alarcão (2003), o paradigma do professor reflexivo pode ser mais bem compreendido se o transportar do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no âmbito da escola na qual ele está inserido e no exercício da sua atividade, evidenciando sua prática pedagógica com suporte no processo educativo que acontece no interior da escola, bem como pela prática social, relacionada à formação do homem em suas relações político-culturais.

No tocante à formação inicial de professores, evidencia-se a crítica acerca da oferta de um ensino desarticulado das reais necessidades teórico-metodológicas docentes, bem como pelo distanciamento e estranhamento do professor em função da realidade vivenciada pelas escolas, configurando-se uma dicotomia teoria-prática na constituição do conhecimento, conseqüentemente, neles uma ação pedagógica limitada e inconsistente em decorrência da formação recebida. “Na formação de professores ensinam-se teorias [...] históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”. (TARDIF, 2012, p. 241). Nessa perspectiva, na medida em que os cursos não se mostram eficazes, amplia-se a discussão em torno das abordagens teórico-metodológicas dos processos de formação continuada, como possibilidade de qualificação da prática docente.

Efetivamente, a formação continuada possui caráter de continuidade e extrapola os limites formais de ensino. Há de se considerar também, o fato de que a temática da formação continuada não é algo novo no Brasil, havendo se intensificado com início na década de 1990, com as reformas educacionais, exibindo novas concepções e abordagens, para se adaptar às novas exigências do mundo produtivo.

Nessa perspectiva, Imbernón evidencia a noção de que

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos, em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode

levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. (2010. p.55).

Atualmente o panorama da educação brasileira convive com uma diversidade de opções de ensinar, aprender e formar professores que irão mediar o ensino-aprendizagem na escola básica. Nos cursos de licenciatura, que possuem um arcabouço teórico e técnico especializado, como o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente, é possível observar uma pluralidade de currículos, programas e concepções ideológicas, políticas, teóricas e metodológicas.

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores de História para a educação básica é objeto de inquietação e pesquisa, para historiadores e educadores. Isto porque a formação de um professor de História vai além do atendimento às propostas curriculares, como assinala Mesquita e Fonseca:

Formar um professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construído pra transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência. (2006, p. 342).

Para Fonseca, o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que o aluno não apenas compreenda, mas também assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É o que a autora chama de “uma reinvenção permanente”. (2003:71).

Na perspectiva de Monteiro (2007), ao tratar de como o ofício do professor de História se realiza, aponta que efetivamente determinados conhecimentos históricos são produzidos nos procedimentos de ensinar e do aprender no interior das salas de aula. Considera-se que os professores de História do Ensino Fundamental e Médio mobilizam, diariamente, durante as suas aulas e práticas, diversos saberes e conhecimentos provenientes de variadas fontes.

Estes fatos nos remetem aos estudos de Maurice Tardif e Clermont Gauthier, focalizados em saber docente e suas interferências na prática pedagógica. Tardif identifica e caracteriza diferentes tipos de saberes e aborda a relação que o professor estabelece com esses saberes, pois “saber docente é um saber plural, formado pelo

amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (2012, p.36). O autor reconhece a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, no entanto, destaca a importância dos saberes da experiência assim se expressando:

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (p. 234).

Para Tardif (2012), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (P. 39).

Sendo assim, existe um “lugar” onde são aprendidas a teoria e a prática e ambas se entrelaçam ocorrendo esse encontro de forma dinâmica. Nessa direção, Tardif, em seu *Saberes docentes e formação profissional (2012)*, sugere que a formação profissional e a formação docente sucedem de forma separada, mencionando que a formação profissional é aquela que se processa por meio da formação inicial do aluno, no âmbito da universidade, e a de caráter docente é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício da prática docente, pois os saberes dos professores são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar.

Saberes docentes

O debate sobre saberes docentes no âmbito acadêmico aufere destaque no Brasil, especificamente, nas décadas de 1980 e 1990, motivados pelo contexto internacional de pesquisas educacionais. Tardif (2000) menciona que, dentre os motivos que influenciaram o debate, estão o movimento de profissionalização do ensino e as consequências para o conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, ocorrendo, a partir daí, uma ampliação quantitativa e qualitativa dos estudos nesse campo.

Ao revelarmos as informações sobre os saberes docentes dos professores de História, é importante discutir a conceituação para o termo saber. Encontramos em Peter Burke (2003), em seu livro *Uma História Social do Conhecimento*, a indicação de “uma distribuição espacial do conhecimento, dos lugares em que o conhecimento foi descoberto, guardado ou elaborado, e difundido” (p. 56), existindo, portanto, uma forma de se fazer distinção entre os conhecimentos por meio de suas funções e usos. Burke expõe a classificação elaborada por Gurvitch², em que são indicados sete tipos de conhecimento: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico. Assim, o autor defende a existência de uma pluralidade de saberes.

Com base nessa classificação, é possível compreender que os conhecimentos possuem origens diversificadas e que grupos dominantes produzem classificações distintas, diante de seu próprio entendimento. Encontramos em Burke a ideia de que, na Europa Moderna, se classificava o conhecimento em teórico e prático, público e privado, liberal e útil, especializado e geral ou universal. (2003, p. 56).

Na acepção de Burke, esse período histórico é especificamente relevante, quando se verificou um esforço sistematizado da divisão e organização do conhecimento, desde “árvores do conhecimento”³, no século XVI, até os três subsistemas que serviram para a classificação do conhecimento no âmbito das universidades europeias: a organização dos currículos, a ordem das bibliotecas e a estrutura das enciclopédias. Assim, “no início da Europa moderna, o conhecimento era classificado por grupos diferentes de maneiras também diferentes”. (BURKE, 2003, p.79).

Tardif (2012, p. 36) define 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”. E Gauthier (1998) etal mencionam que os saberes mobilizados pelos professores apontam que os saberes

²Georges Gurvitch nasceu em 11 de novembro de 1894 em Novorossiysk, e morreu em 12 de dezembro 1965 em Paris; foi um sociólogo e jurista russo um dos principais sociólogos de sua época e um especialista em Sociologia do Conhecimento. Em 1944 ele fundou a revista *Cahiers Internationaux de Sociologie* e ocupou uma cadeira de sociologia na Sorbonne, em Paris.

³ A imagem da árvore ilustra um fenômeno central em História cultural, a naturalização do convencional ou a representação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta. Isso equivale a negar que os grupos sociais sejam responsáveis pelas classificações, assim sustentando a reprodução cultural e resistindo a tentativas de inovação. (Ver BURKE, 2003, p. 81).

são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das Ciências da Educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. É importante ressaltar a produção do conhecimento na contemporaneidade e a importância de se considerar o professor em sua própria formação, no desenvolvimento de sua auto formação, bem como de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, tendo em vista o desenvolvimento do seu trabalho.

Conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História

O *locus* desta investigação foi o Município de Icó, localizado na região centro-sul do Estado do Ceará. O Município de Icó foi a terceira vila instalada no Ceará e possui um sítio arquitetônico datado do século XVIII. A povoação foi elevada a terceira vila do Ceará em 1738, logo após Aquiraz e Fortaleza. Em 1842, obteve a categoria de cidade “devido à sua importância econômica, Icó foi uma das cidades que tiveram projetos urbanísticos planejados na corte de Lisboa.” (*Revista Oceanos*, 2000 p.105).

Os estudos desenvolvidos por Studart, sobre a vila do Icó, evidenciam que esta “teve precoce desenvolvimento e alcançou rápida hegemonia sobre os demais povos do interior cearense em razão de sua posição privilegiada”. (2002, p. 44). Desse modo, os avanços no desenvolvimento da Vila, em pleno ciclo do gado e do algodão, ganharam expressão no cenário da Província do Ceará, transformando-se em entreposto comercial decorrente da localização de grandes fazendas no seu âmbito territorial.

Dessa forma, surgiu a Vila de Icó que, no final do século XVIII e início do século XIX, atingiu seu auge como vila colonial cearense. Embora decorridos séculos, ainda hoje são visíveis as marcas desse período de esplendor e riquezas, sobretudo na arquitetura, sobrados, igrejas, teatro e outras edificações, que, pela importância histórica e cultural, receberam tombamento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

O Largo de Theberg, patrimônio nacional, abriga algumas das principais manifestações religiosas em torno da Igreja do Senhor do Bonfim há séculos, ruas largas, igrejas, sobrados e casarões, bem como as manifestações culturais e artísticas em torno do Teatro da Ribeira dos Icó, construído no século XIX.

Caracterizado o campo/*locus* da investigação, ressaltamos que as indicações metodológicas para a consolidação do estudo foram definidas mediante abordagem de pesquisa qualitativa, centrada no estudo de caso múltiplo. Participaram da pesquisa sete professores de História, que ministravam aulas no ensino médio em escolas da rede pública estadual. A técnica de coleta de informações utilizadas com os professores recaiu nas entrevistas semiestruturadas. Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental, em que procuramos verificar as matrizes curriculares das duas escolas que participaram da pesquisa, para compreender os critérios de escolha dos conteúdos que os professores mencionaram nas entrevistas, bem como o projeto político-pedagógico.

Sobre os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História, as narrativas desvelam a percepção dos professores para a docência.

Não tem condições de o professor entrar em sala de aula sem ter o domínio do conteúdo. Não dar. Primeiro, porque o aluno percebe, sabe realmente se o professor tem domínio do conteúdo. Também é necessário administrar a sala de aula. A gestão da sala aula é importante e a própria metodologia aplicada, a gente tem que usar o livro didático mais não se ater a ele existe outras fontes. (...) Até outros livros também, e incentivar os alunos a trabalhar com outros livros porque a escola dispõe de livros pra isso. (PROFESSORA 01 – Escola 1).

A fala da Professora 01 revela o domínio de conteúdo, a gestão da sala de aula e o uso de fontes diversificadas como saberes fundamentais para o ensino de História.

Você tem que gostar de ler, tem que se apaixonar, tem que gostar de pesquisar também porque História é vasto, o conteúdo. Não tem como você saber de tudo, cada vez mais que você lê sobre um determinado tema você vai conhecendo alguns detalhes e um grande historiador, a diferença que ele faz é quando ele sabe os detalhes. No geral praticamente todos abordam, todos sabem, e quando você pega os detalhes daquele contexto histórico aí você faz toda a diferença. (PROFESSORA 02 – Escola 1).

A Professora 02 demonstra a necessidade de possuir hábito de leitura, de ir além do livro didático, ter conhecimentos específicos e buscar sempre aprender.

Eu acho que não só para ser professor de História, creio que em qualquer outra disciplina, a gente tem que aprender muita coisa. (...) É importante porque a gente lida na sala de aula com diferentes pensamentos, com diferentes opiniões, com diferentes credos, condições sociais e não só o professor de História como qualquer outro professor devia ter uma formação maior na universidade com relação a como a gente lidar com toda essa diversidade (...). Existe aluno com um adiantamento maior, outros que têm dificuldade de acompanhar a turma e fica difícil você estabelecer um meio termo para aquela turma porque você tem medo de atrasar aquele e de adiantar demais o outro ou que aquele outro não venha conseguir atingir um bom desempenho. (...) Acho que a gente na universidade devia ter um aprendizado maior de como lidar com isso. Um pouco de Psicologia também é muito importante. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

A resposta fornecida pelo Professor 03 mostra que saber lidar com a diversidade da sala de aula, o trato com os alunos e os diversos ritmos de aprendizagens são saberes necessários. E demonstra que a universidade deveria se empenhar mais dessa tarefa na formação inicial acadêmica.

Primeiro que eu acho é você ter um domínio dos conteúdos e o domínio da sala de aula. E você sempre manter a calma, evitar conflito com os alunos, você fazer de tudo pra que a aula seja prazerosa e que todos os alunos participem. (PROFESSORA 04 – Escola 2).

Além do domínio do conteúdo o professor de História tem que ter uma metodologia dinâmica, porque se não o aluno não consegue... Porque se não você não consegue chamar a atenção do aluno para aquele conteúdo que você está ministrando, tem que ter uma metodologia dinâmica. Domínio de conteúdo, metodologia dinâmica pra voltar a atenção daquele aluno pra você como professor. Se for aquela metodologia tradicional, aquela coisa sem graça, o aluno não tá nem aí, então você fica falando para as paredes. (PROFESSORA 05 – Escola 2).

Os professores 04 e 05 destacam em suas narrativas o domínio de conteúdo, o controle emocional e o uso de metodologias dinâmicas como essenciais para o professor de História.

Eu acho que um professor de História deve não se apegar tanto ao passado, tem relacionar o passado com o presente porque nós trabalhamos com uma clientela nova, né? Com uma linguagem nova, então a gente tem que fazer relações do passado com o presente. Bem no início quando eu comecei, tinha aluno que falava assim: “Não sei por que a gente estudar coisa lá de fora se nós temos coisas tão boas pra estudar aqui!” Então isso pra mim, no início, foi uma dificuldade, só que com o passar do tempo fui aperfeiçoando. (...) Já que os alunos são de uma faixa etária de quinze a vinte anos, se a gente ficar só trabalhando fatos de dois, três séculos dificulta para o aluno. (PROFESSORA 06- Escola2).

Primeiro você precisa ter o domínio da sala pra depois o domínio do conteúdo não da pra ter domínio do conteúdo sem ter domínio de sala. (PROFESSORA 07 – escola 2).

A Professora 06 revela que ao começar trabalhar a disciplina História “foi uma dificuldade, só que com o passar do tempo fui aperfeiçoando”.

A professora 04 revela a importância do controle emocional e a Professora 07 destaca a gestão da sala de aula. A preocupação em vincular a História, ou o passado ao presente, para tornar o aprendizado mais significativo para os jovens, é um aspecto marcante.

Para Tardif (2012), o professor é

[...] “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e

desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Os professores reconhecem que é fundamental o domínio do conteúdo, que precisam atrair para si a atenção dos alunos, daí decorre a escolha da metodologia.

Considerando a imprevisibilidade do contexto da sala de aula, é fundamental que os professores tenham planos de trabalho com objetivos claros e fiquem atentos sobre as ações e reações que os percursos da aula suscitam além de exercerem atitude reflexiva na/sobre a docência, e isso implica pensar a formação do professor. Como menciona Nóvoa (1995), no entanto, a formação não se perfaz por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim mediante de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) constituição permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Na acepção de Gauthier et al (1998) o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” (P. 27).

No pertinente à possibilidade de uma efetiva atitude reflexiva, recorremos a Pimenta, quando ela menciona dois aspectos que devem ser considerados. O primeiro se refere ao papel da teoria e o segundo diz respeito à reflexão coletiva. Isto com base nos estudos desenvolvidos por Gimeno Sacristan⁴ (1999), que declara que “somos reflexivos, porque adquirimos a consciência do que fazemos” (p.50), e “a reflexividade é apresentada como o exercício da razão no esclarecimento dos fins e dos desejos pessoais e coletivos para avaliá-los e decidir a favor de um determinado compromisso”. (p.45).

Isso implica que os professores precisam articular os saberes teóricos aos saberes práticos, considerando que a teoria dá subsídio aos professores na condução das situações específicas de sala de aula, como também permite a re-elaboração de teorias, no tocante à análise dos contextos histórico-sociais que incidem na sua prática.

Nessa perspectiva, a finalidade de uma epistemologia da prática, compreendida como o estudo do conjunto de saberes utilizado pelos profissionais para desenvolver as suas tarefas no seu espaço de trabalho, remetem-nos a pensar que “a finalidade da epistemologia da prática é revelar esse saberes, compreender como são

⁴ Ver Gimeno Sacristan. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura.

integrados nas tarefas dos profissionais, e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam-no”. (MACHADO, 2009, p.158).

De acordo com as narrativas dos professores, é possível perceber que o contexto de sala de aula é complexo em virtude da gestão da sala de aula, dos diferentes níveis de aprendizagem, da diversidade dos alunos, da inquietação dos jovens nessa faixa etária, sendo necessário o professor lidar e administrar os conflitos que surgem, e como menciona o PROFESSOR 03, “na universidade devia ter um aprendizado maior de como lidar com isso. Um pouco de psicologia também é muito importante”. Sobre os conhecimentos fundamentais para o professor de História, os docentes retratam, ainda, a preocupação com o fazer, ou seja, a execução do ensino, no entanto, o trabalho do professor é também um trabalho intelectual. Para Santos (1998), o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer.

Tardif, no texto *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*, ressalta três aspectos do caráter temporal que caracterizaria os saberes docentes: primeiro, “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar”. (2012, p, 13). Os outros dois aspectos referem-se aos fatos de os primeiros anos serem decisivos na estruturação da prática profissional e os saberes serem utilizados e adquiridos no âmbito de uma carreira/socialização profissional.

Considerações finais

Com a realização deste trabalho, em torno da constituição dos saberes docentes para o ensino de História, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca do ensino de História, dos desafios de ensinar e aprender história, bem como dos conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História. O resultado da pesquisa revelou que a formação inicial acadêmica dos professores de História, embora significativa, não atendeu às necessidades do exercício da profissão, ou seja, ministrar os conteúdos de História, lidar com a gestão da sala de aula e com os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos. Observamos, todavia, que a formação inicial, no contexto histórico-social em que ocorre, tem papel relevante na constituição

de atitudes teóricas e práticas pedagógicas, considerando que incide diretamente na constituição da identidade profissional.

Ao discutirmos os saberes docentes evidenciamos os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente na disciplina História e constatamos pontos convergentes como a importância do domínio do conteúdo, a metodologia a gestão da sala de aula e ainda a preocupação em vincular a história ou o passado ao presente, para tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes. Para os sujeitos da pesquisa, é necessário o professor saber fazer, ou seja, dominar os conteúdos e saber lidar com indisciplina dos alunos. Acreditamos na premissa de que, se o professor não dominar conceitos básicos da docência, essenciais para que a dinâmica da sala de aula seja mediada por situações e propostas de atividades que levarão a constituição de novos conhecimentos nada valerão os recursos utilizados, por mais atuais que sejam.

REFÊRENCIAS

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento**. De Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2.ed.1995.

GAUTHIER, Clermont et. al, Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História entre Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva. **Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. Revista de História Unisinos, Minas Gerais, v. 10, n.3, p. 333-343, setembro/dezembro 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista brasileira de Educação, n. 13, jan./fev.mar./abr. 2000. p. 5-24.

MACHADO, Liliane Campos. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em curso de licenciatura em História e Pedagogia.** 292 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.