
PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E (RE)ELABORAÇÕES CONSTRUÍDAS EM RELAÇÃO AO ALUNO “ADOLESCENTE” NO ESTÁGIO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina
mtete@uel.br

Consideramos uma pesquisa¹ realizada *sobre e no* processo de estágio, em que alunos-estagiários do curso de história trabalharam com alunos do Ensino Médio de uma escola pública², cuja faixa etária correspondia entre 14-19 anos. A princípio, interessou-nos pesquisar a cultura histórica de determinado grupo de sujeitos, jovens considerados “adolescentes”³, atuantes em determinado ambiente, no caso, o escolar. Suas protonarrativas, protoconhecimento, ou ainda, conhecimentos tácitos, nos serviriam ao propósito de pensar o processo de estágio prospectivamente¹. Porém, o presente texto resulta de parte da referida pesquisa, uma reflexão sobre a articulação estágio/pesquisa na formação do professor de história. São considerações advindas ao percebermos como os estagiários, em contato com o “Outro” – o aluno “adolescente” –, retornaram às suas próprias protonarrativas, em um movimento tensional recursivo: os futuros professores de história acreditavam que encontrariam determinada identidade “adolescente”, mas se aperceberam como portadores de representações anistóricas sobre o que estes faziam, quem eram, o que pensavam. E ainda: este movimento recursivo implica em um jogo de construto identitário destes professores de história em formação, já que engloba o “estranhamento” e a compreensão, tanto em relação aos alunos secundaristas⁴ como de si mesmo.

A questão da identidade pode ser vista apenas como perpassada pelas relações de poder. Toda vez que me identifico, que me reafirmo com certas qualidades, comportamento e valores, estou pressupondo a diferença, ou seja, estou demarcando fronteiras, produzindo o binarismo da “mesmidade” contra a “outridade” (SILVA, 2000, p. 79). Embora seja pertinente a perspectiva de que “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluindo” (Idem, p. 82), consideramos que este

processo de identificação/diferenciação pode significar também a construção, o fortalecimento e o reconhecimento de si mesmo por meio do entendimento do Outro. Ao problematizar o Outro, ao tornar o Outro familiar, trabalha-se no sentido de desenvolvimento da autocompreensão, tanto na esfera individual quanto coletiva. (LARROSA, 2002, p. 68).

Jörn Rüsen concebe a constituição da identidade/alteridade na luta por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades e culturas, “que não podem dizer quem ou o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, quem ou o que são os outros” e na significação das experiências humanas no curso do tempo por meio da narrativa histórica (RÜSEN, 2001, p. 87 e 125).

Foi pensando a construção da identidade como terreno disputado, e ao mesmo tempo, como entendimento de si e do Outro, bem como considerando que precisávamos dar significação às nossas experiências de estágio não apenas como mero relato, mas como narrativa orientada para a reflexão, sistematização, comparação e compreensão, que objetivamos nossa pesquisa-estágio. A realização da pesquisa se deu no contato direto dos pesquisadores (estagiários) com o objeto/sujeito de pesquisa (alunos do Ensino Médio noturno), e, com a utilização de técnicas emprestadas da pesquisa etnográfica, no sentido de documentar ações, interações e representações que permeavam o cotidiano da prática escolar (ANDRÉ, 1995, p.41), o que significou articular o empirismo da coleta de dados com a participação efetiva no campo de investigação. Há que enfatizar que na fase de observação, o próprio observador faz parte integrante da situação observada. No caso de nossa pesquisa-estágio, o estagiário observa e interage no contexto da sala de aula, mais especificamente, assiste aulas de história, ministradas pela professora-titular em uma turma de Ensino Médio. O estagiário-pesquisador, não tem como se desvencilhar do contexto que observa e interage, tornando-se assim, tanto objeto como sujeito da pesquisa: “passa-se, paulatinamente, de um saber sobre a alteridade a um saber sobre a interioridade, sobre a subjetividade, ou ainda, sobre a relação entre o sujeito e seu objeto” (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 261). Portanto, o estagiário-pesquisador termina por empreender um “retorno sobre si”, sobre seu próprio conhecimento prévio em relação ao universo do jovem estudante secundarista e à elaboração que estes fazem do pensamento histórico.

Partimos do pressuposto de que o estágio como pesquisa possibilita a construção

da identidade/alteridade do professor de história, desde que teoria e prática sejam articuladas. Em referência específica à identidade do professor, podemos concordar com Antonio Nóvoa:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (...). O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 1995 pp.16-17).

Autonomia, reflexão e controle sobre o trabalho, enfim, a construção identitária do professor, requer a interdependência entre ensino e pesquisa, entre prática e teoria. Desta forma, não se despoja o professor de sua capacidade de produção do saber, do seu trabalho “do ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1998, p.31)⁵.

Contudo, percebemos que os estagiários têm a pré-noção de que o planejamento da regência no sentido da “reprodução”, e não da articulação entre teoria e prática. Assim, ministrar aulas de história, segunda esta linha de pensamento, ou seria 1) “didatizar” o saber acadêmico, no sentido de “vulgarizá-lo” – reproduzir a ciência de referência – ou 2) desassociar por completo o saber acadêmico do saber escolar, recorrendo à reprodução do ensino de história pautado na “tradição”.

O saber histórico dos historiadores não é visto por Rüsen, como o único “válido” porque científico, e que por isso mesmo, deveria ser reproduzido ou simplificado em sala de aula, o que ele critica como sendo “didática da cópia” (RÜSEN, 2007, p. 89), o que já era questionado por outros pesquisadores, em especial por CHERVEL (1990), como a “transposição didática” do saber acadêmico para o espaço escolar. Pensar que a ciência de referência é transposta para o universo escolar através de uma forma “vulgarizada”, reduziria a questão da formação do professor de história “na profissionalização pedagógica como a mera obtenção de competência técnica em sala de aula, com o que os termos ‘aplicação’ e ‘mediação’ fazem sentido” (RÜSEN, 2007, p. 90).

Em outro trabalho mostrávamos⁶, nos apoiando em Maurice Tardif, que o saber

docente se estrutura de uma forma plural e não pode ser enquadrado apenas nos conteúdos específicos, ou nas técnicas separadas dos objetivos político-pedagógicos, ou nos conhecimentos da prática, ou ainda na crítica sociológica da escola. Segundo Tardif, o saber docente (também chamado de “capital cultural-profissional”) compõe-se de vários saberes: os *saberes da formação profissional*, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e saberes pedagógicos; os *saberes curriculares* que complementam os saberes da formação profissional e apresenta conteúdos selecionados da cultura geral; os *saberes experienciais* que o professor adquire em seu trabalho cotidiano em seu meio de ação e, finalmente, os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, por exemplo, história, matemática, ciências, etc. Seria da alçada do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. Tais saberes são sempre “mobilizados” o que implica na ideia de movimento, de construção, de constante renovação e interação, de valorização de todos os saberes e não somente do saber prático ou do saber da área específica. (TARDIF, 2002).

Autores como os já citados Antonio Nóvoa e Maurice Tardif compreendem que existe uma confusão, ou mesmo preconceito, em relação ao que seriam os saberes experienciais. Estes podem ser definidos como saberes produzidos na experiência da prática, no cotidiano, o que Ruz denomina “saber vivido”, que é constantemente atualizado quando posto em relação com outros saberes (RUZ, 1998, p.89-90). Interferem nesta articulação entre saber experiencial e saber elaborado/sistematizado, também a história de vida e a vivência pré-profissional.

Sonia Regina Miranda acrescenta a significância da memória escolar nestes saberes experienciais:

As rotinas escolares, os repertórios docentes, o modo de organizar as aulas, utilizar materiais didáticos, selecionar conteúdos, os tipos de provas e exercício, o modo de permitir ou inibir as vozes dos estudantes, na dinâmica do trabalho pedagógico, a forma de correção de trabalhos dos alunos, todos esses elementos se constituem e se firmam como bases de cultura escolar, porque tornam objeto de mecanismos múltiplos de memorização, individual e coletiva, com base em lugares de memória dentro e fora dos espaços escolares (MIRANDA, 2008, p. 270-271).

Portanto, a memória escolar do sujeito, bem como as representações

compartilhadas pelo coletivo sobre “como deve ser, o que e como deve ensinar o professor de História” são também importantes na configuração dos saberes docentes. São “saberes” construídos historicamente, ou seja, são transitórios, mas ao mesmo tempo, são pautados na tradição e que “conformam valores tacitamente aceitos e facilmente identificáveis no discurso e na ação” do professor, no caso, de história. (Idem)⁷.

Outros pontos inter-relacionáveis que demandam atenção são os saberes implícitos e/ou informais que os professores têm *sobre* seus alunos e os saberes implícitos e/ou informais *de* seus alunos. Enfim, distanciar-se da “didática da cópia” e/ou da “transposição didática” significa empreender uma “mobilização de saberes”. No caso desta pesquisa-estágio, foi levando em conta, também o “entrecruzamento dos saberes” – ou das ideias, ou das protonarrativas, ou do protoconhecimento – dos alunos estagiários e dos alunos do Ensino Médio.

Os estagiários, ao “se observarem a si mesmos observando”, em sua maioria, perceberam que partiam de determinadas representações recorrentes sobre o “adolescente” (o jovem estudante do Ensino Médio). Tendiam a ver o aluno do Ensino Médio segundo concepção própria de determinado discurso das ciências médicas, pedagógicas e psicopedagógicas e bastante disseminada pelos canais midiáticos, principalmente pelo cinema, pautada na noção de uma identidade do “adolescente” definitiva e universal. O “adolescente” seria: rebelde; desinteressado da escola e, principalmente, da aprendizagem da história; ou muito indisciplinado ou muito isolado; ou hiperativo, ou distraído demais; de saberes superficiais porque fragmentados; consumista; narcisista; egoísta; manipulado pelas mensagens midiáticas, etc.

Este tipo de discurso, parte da naturalização do “adolescente”, ou mais precisamente, de uma explicação sobre uma “essência” deste sujeito, fundamentada na biologia e/ou no psiquismo. Maria Rita de Assis César, tomando Foucault como referencial, infere que este discurso foi construído no começo do século XX, prolongando-se até a década de 70, mas que ainda hoje permanece. Para a autora, o surgimento do “adolescente”, ocorre quando na configuração do campo da biologia, da medicina, da psicologia e da pedagogia, em que se buscava apreender o homem como objeto de investigação das ciências empíricas (CÉSAR, 2008, p. 33-34). Assim, comprovava-se cientificamente a “essência” do “adolescente”, baseado na ideia de que

“quanto mais jovem o indivíduo, mais próximo ele se encontraria de sua natureza animal” o que requeria dos poderes públicos, institucionalizar a observação vigilante e a prescrição de normas e atividades que ajudassem a transformar a “besta em homem” (Ibid., p. 57).

San cristán argumenta que os adultos definem a si mesmos, e os jovens são definidos pelos adultos: “se eles não falam, e nós adultos fazemos isso por eles, é lógico que a explicação de sua experiência seja muito intermediada pelas visões que temos deles” (GIMENO SANCRISTÁN, 2005, p.12). É construída uma definição sobre o “aluno adolescente” que orienta nossos comportamentos, práticas e percepções em relação a este “Outro”, sem que se infira que o movimento poderia ser inverso, isto é, partir das condições, saberes e perspectivas deste “Outro” para possibilitar a reflexão sobre os processos de ensino (Ibid., p. 18).

O estranhamento dos estagiários em relação aos alunos secundaristas também se deu devido às novas sensibilidades, racionalidades, formas de conhecer o mundo. Na última década a chamada “segunda idade das mídias”, ou melhor, a cibercultura também vem integrando o cotidiano de vários sujeitos, em especial, dos jovens. Consideramos que a técnica, o suporte de significação não engendra apenas uma aplicabilidade instrumental, pois são “entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos” (LÉVY, 2006, p. 16). O suporte hipermidiático da cibercultura vem “modificando tanto o estatuto cognitivo quanto institucional das condições do saber e as figuras da razão” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54). As mudanças no modo de apreensão do real, que dizem respeito também ao suporte textual, denotariam a expressão de uma nova *episteme*, e o hipertexto eletrônico poderia ser admitido como “metáfora válida” da forma de conhecer a realidade do momento histórico atual (LÉVY, 2006, p. 25)⁸.

Habitados a interferir como “co-autores” nos textos hipermidiáticos, realizando comentários, jogando, construindo, elaborando, respondendo, interagindo, os alunos do Ensino Médio produzem uma forma de conhecer dissonante com o modelo escolar posto e com o que em geral os estagiários esperam encontrar conforme suas representações do que seria o “aluno adolescente”. A memorização de trajetos para não se perder na significação do texto-primeiro, a escrita parecida com o falado, o uso de logogramas e abreviações, a constante execução de ações de selecionar, religar,

sintetizar, comentar, fazer triagem, associar, exigem e produzem novas habilidades de escrita e interpretação, novas “categorias intelectuais” – com bem diz CHARTIER (1999, p.77) –, em que se sobressaem os princípios da indeterminação e da transitoriedade um pensamento reticulado, hiperassociativo, simultâneo, intermitente, fractal. Nem sempre uma interpretação desta (des)ordem pode ser considerada como “empobrecida”, leviana, fragmentada, mas apenas diferente (RAMOS, 2009, p. 71). Bauman nos diz que quando consideramos os referenciais “antigos” e descartarmos o não familiar, conseguimos ver apenas desvios, anomalias, fragmentação e superficialidade no pensamento contemporâneo (BAUMAN, 2008, p. 164),

O que notamos foi que, os alunos do Ensino Médio (14-19 anos, nascidos em meados da década de 90 do século passado) e os alunos-estagiários (21-26 anos, nascidos no final da década de 80 para a década de 90), ainda que pertencentes à mesma “cultura midiática” e relativamente próximos em termos de faixa etária, – pois que a diferença de idade era de aproximadamente de uma década –, integravam universos simbólicos díspares em alguns aspectos, como se ocorre um “encurtamento” das gerações. Segundo Rūsen, as pessoas de determinada comunidade ou grupo podem partilhar uma cultura histórica apesar das diferenças de gerações, todavia, uma cultura histórica possui “limites fluidos e membros móveis”, o que permite modos específicos de sentimento de pertencimento (RŪSEN, 2009, p. 166).

A própria *Internet* diferiu em uma década: em meados de 1990, os primeiros internautas se impressionaram com a quantidade de informações disponibilizadas nos *sites*, a facilidade de utilização dos mecanismos de pesquisas, o correio eletrônico. Período este, vivenciado pelos professores de história em formação, distinto daquele que se inicia aproximadamente em 2000-2001, com elementos mais conhecidos pelos alunos do Ensino Médio. A *web* torna-se uma plataforma em que se podem compartilhar documentos, ter conversas telefônicas (*Skype*), interagir em *blogs*, redes de relacionamento (*Orkut*, *Facebook*, *Myspace*, *Monster.com*, etc.), entre outros. Certamente o fenômeno da banda larga incentivou o usuário a estar sempre conectado, o que é diferente de quando se tem acesso esporádico a uma *Internet* mais lenta. Essas alterações mencionadas são importantes na medida em que os navegadores não são mais seres passivos que “consomem sem reagir a informação que lhes é imposta nos sites mantidos por especialistas. Os usuários atuais propõem serviços, trocam informações,

comentam, envolvem-se, participam” (PISANI; PIOLET, 2010, p. 16). Assim, passamos por uma transformação da *web*: antes “literalmente acentuada no texto fundador, era no fundo um conjunto de fragmentos de documentos relativamente estáticos”, depois, “a informação circula, o site é menos um destino do que um ponto de passagem” (Ibid., p. 62).

A escola, instituição criada na modernidade, corresponde a uma forma de conhecer o mundo, pautada na racionalidade linear, sequencial, conceitual, dedutivo, relacionando ao “pensamento tipográfico”, que convertido em princípio epistemológico significa um “ponto de vista” que, por ser estável, se pretende ou se define universal, objetivo e verdadeiro. O tempo e o espaço escolar, as metodologias de ensino, as representações sobre a escola e o aluno – e sobre a universidade e o estudante universitário –, os currículos escolares e acadêmicos, permanecem limitados àquela racionalidade própria da modernidade. Enquanto isso, em nossa cultura se apresenta o “pensamento cibercultural”, mesmo entre aqueles que não usam o computador, já que o mundo digital interfere e influencia os modelos de interpretação, de conhecimento e de linguagem, além de que “contamina” outros materiais comunicacional-midiáticos.

Maria Auxiliadora Schmidt considera que a escola como instituição própria da modernidade não mais confere com o novo mundo que se coloca. Ao invés de ver a escola ou mesmo a universidade “com a função de ensinar”, o que está relacionado ao professor como “um mero transmissor/reprodutor de conhecimento, depositador de conhecimentos”, há que se perceber a escola [e a universidade] como “espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento” (SCHMIDT, 2009, p. 11), que na contemporaneidade, apresenta-se como baseado em racionalidades diferentes, instáveis e imprevisíveis. Soma-se o argumento de que na universidade, o estágio como pesquisa possibilita não apenas colocar os saberes em relação, mas dar condições para a “mobilização dos saberes” de forma reflexiva e interligada.

A aproximação com o universo sócio-cultural dos alunos do Ensino Médio, levou os estagiários ao questionamento e desconstrução da noção de uma identidade do “adolescente” definitiva e universal, portanto, anistórica. Desnaturalizar o “adolescente” significou para estes professores de história em formação, (re)pensar as próprias representações e experiências com o “Outro”, no caso, alunos do Ensino Médio, retomando aportes teóricos e procedimentos metodológicos próprios do profissional da

história. Concluiu-se que as práticas de estágio precisam ser construídas na relação entre alteridade (compreender os alunos do Ensino Médio em sua cultura e/ou contextualização histórica) e identidade (compreender-se como professor-pesquisador no campo da história e perceber a construção identitária, seja do aluno, seja do professor, como um movimento permeado por tensões, complexidades e articulações), bem como, na relação entre teoria (compreender como as representações sobre o “adolescente” foram estabelecidas historicamente) e prática (compreender o ensino de história não apenas como “transposição didática” do saber histórico acadêmico à revelia do universo sócio-cultural dos aprendizes).

NOTAS

¹ Este texto refere-se a uma parte do projeto de pesquisa em ensino intitulado “Saberes históricos e mídia: articulações possíveis produzidas por alunos do Ensino Médio”, desenvolvido com a participação dos alunos Dárcio Cesar Constante e Jimmy Jacques Lenzi da Silva.

² A escola é localizada na cidade de Londrina (500 mil habitantes), Estado do Paraná. Apesar de ser central, é frequentada por alunos e alunas moradores de bairros periféricos, o que demanda utilizar transporte público. A escola é por estes frequentada por estar próxima aos seus empregos, e não às suas moradias.

³ Uso aspas nas palavras derivadas de “adolescente” no decorrer do texto, pois o próprio termo vem se consolidando ao longo do tempo – passa a ser empregado no Brasil a partir de aproximadamente 1950 – , conformando-se a uma significação pejorativa em relação a este sujeito.

⁴ Para facilitar a exposição, também utilizo o termo “secundarista(s)” para designar alunos do Ensino Médio, embora este não seja comum no contexto brasileiro.

⁵ Antonio Nóvoa chega a afirmar que divorciar o pensamento/ação do professor em dois níveis, o acadêmico e o escolar, sob pretexto da qualidade de ensino, não é uma postura “inocente” Trata-se de uma política de inferiorização, ou no dizer do autor, uma “proletarização” ou “desprofissionalização” do professor (1998, p. 30).

⁶ CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Márcia Elisa Teté. A formação de professores e o estágio supervisionado na Licenciatura em História: uma experiência na Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, Marlene; SILVA, Ileize Fiorelli. (orgs.). O estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina: UEL/CAPES, 2009.

⁷ Elza NADAI (1992/1993) define o ensino dito “tradicional” de história: memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional que buscava identificação com a civilização européia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação brasileira.

⁸ A escrita hipermediática, para Roger Chartier constitui uma alteração importante na história dos textos e/ou das mídias, isto é, das estruturas e formas do suporte, da modalidade técnica da produção do escrito, das percepções e dos hábitos de leitura (CHARTIER, 2002, p. 24 e p. 113). Ainda que a tela do computador apresente um texto reproduzido de um impresso, este não será o mesmo, porque foi alterada a materialidade de sua escrita, por subsecutivo, sua leitura. O texto eletrônico por ser maleável, móvel, aberto, desterritorializado e incomensurável, fazendo com que os leitores enfrentem “o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis e materiais que lhes permitam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos” (Ibid., p. 23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAUMAM, Z. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**. Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: UNESP, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. in POUPART et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Revista Educação & Sociedade*, n. 79, pp. 67-84, agosto 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2 ed., São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver**. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MIRANDA, Lugares da memória, espaços de formação: elos invisíveis da constituição do conhecimento histórico dos professores. In FONSECA, S. G. (Org.) **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema” In SERBINO, R. V. et.al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

NÓVOA, A.(org). **Vida de professores**. Porto. Editora Porto, 1995.

PISANI, Francis; PIOLET, Dominique. **Como a web transforma o mundo**. A alquimia das multidões. Trad. Gian Bruno Grosso. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

RAMOS, M. E. T. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. Tese (Doutorado em História da Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.

Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de meta-história. *História e Historiografia*. n. 02, mar/2009.

_____. **Reconstrução do passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RUZ, J. R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In SERBINO, R. V. et.al. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História. v. 15, Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.