



Ana Zavala  
Carmem Zeli de Vargas Gil  
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes  
Juliana Alves de Andrade  
ORGANIZADORAS

# **Aulas de História em foco**

**ENSINAR, PESQUISAR E ANALISAR**



Ana Zavala  
Carmem Zeli de Vargas Gil  
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes  
Juliana Alves de Andrade  
ORGANIZADORAS

# **Aulas de História em foco**

**ENSINAR, PESQUISAR E ANALISAR**

Salvador  
Edufba  
2024

2024, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.  
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,  
em vigor no Brasil desde 2009.

**Coordenação editorial**  
Cristovão Mascarenhas

**Coordenação gráfica**  
Edson Nascimento Sales

**Coordenação de produção**  
Gabriela Nascimento

**Analista Editorial**  
Bianca Rodrigues de Oliveira

**Capa e projeto gráfico**  
Rafa Moo

**Editoração**  
Cecyle Amaral e Rafa Moo

**Imagem da capa**  
TEIXEIRA, A. *Relatório do serviço de instrução pública do Estado da Bahia, apresentado ao Ex<sup>o</sup> Snr. Cons<sup>o</sup> Braulio Xavier da Silva Pereira, Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica. Quatriênio (1924 – 1928)*. Salvador: Imprensa Oficial, 1928.

**Revisão**  
Paulo Bruno Ferreira da Silva

**Revisão de provas**  
Mariana Leiro Cal

**Normalização**  
Tainara Santos de Azevedo

Sistema Universitário de Bibliotecas - UFBA

---

Aulas de História em foco : ensinar, pesquisar e analisar. / Ana Zavala [et al.]  
organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2024.  
273 p.

Contém biografia.

Este livro é resultado do trabalho coletivo desenvolvido no Seminário Internacional de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História realizado em 2020/2021

ISBN: 978-65-5630-630-8

1. História – estudo e ensino. 2. História – Filosofia. 3. História - Metodologia.  
4. Prática de ensino. I. Zavala, Ana. II. Título

CDU: 930.2

---

Elaborada por Tatiane de Jesus Ribeiro  
CRB-5: BA-001594/O

Editora afiliada à



**Editora da UFBA**

Rua Barão de Jeremoabo, s/n — *Campus* de Ondina

Salvador, Bahia. CEP 40170-115

Tel.: +55 71 3283-6164 | [www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) | [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

# Pensar “teoricamente” a prática de ensino de história<sup>1</sup>

Ana Zavala

## Introdução: as práticas alheias e as próprias

Neste capítulo, tenho a oportunidade de atualizar e colocar alguns assuntos que já abordei em trabalhos anteriores<sup>2</sup> e que estão diretamente relacionados com a articulação entre as perspectivas acadêmicas sobre a prática de ensino de história e o que os próprios professores de história podem dizer a respeito. Para isso, parece-me que são necessárias algumas explicações em relação ao uso de certos

- 
- 1 Texto traduzido pelas professoras Caroline Pacievitch e Gabriela Dors Battasini como resultado do diálogo estabelecido com a autora Ana Zavala e demais pesquisadoras(es) durante o Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (UFRPE/UFRGS/UNEB), ocorrido em 2020/2021.
  - 2 Entre outros: ZAVALA, A.; MAGDALENA, S. Enseñamos, narramos, teorizamos, Introducción a: Zavala Ana y Scotti, Magdalena. In: ZAVALA, A.; MAGDALENA, S. (ed.). *Relatos que son teorías: historias de la enseñanza de la historia*. Montevideo: CLAEH, 2005. p. 11-36; ZAVALA, A. Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 87—106, 2006; ZAVALA, A. *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza*. Montevideo: Trilce, 2012.

termos ou expressões, na medida em que possuem diferentes significados na bibliografia e, inclusive, nas falas correntes.

Em primeiro lugar, estou interessada em abordar a maneira com que “ensino” e “prática de ensino” aparecem em muitos textos como sinônimos, quando é possível argumentar que se tratam de questões diferentes. É evidente que se pode falar do “ensino” como “prática de ensino”, obliterando o fato de que se está referindo a uma prática. Também é certo que falar, por exemplo, do “ensino de história” remete não apenas às práticas de ensino, como também às políticas institucionais, aos projetos e programas, às finalidades estabelecidas para seu ensino, às dimensões curriculares, e também a assuntos como a avaliação, as atividades ou as dificuldades, para os estudantes, de aprenderem conceitos como tempo histórico, por exemplo. De outro lado, a “prática de ensino de história” aparece, frequentemente, vinculada à “didática da história”, o que contribuiria para delimitar com maior precisão os campos semânticos. O problema é que, em muitos casos, os artigos referidos à “didática” e ao “ensino” de história tratam dos mesmos assuntos (incluindo, por exemplo, problemas de aprendizagem, análises de propostas e livros didáticos atuais e passados etc.).

Para os fins deste capítulo, “prática de ensino de história” remete-se exclusivamente àquilo que os professores fazem quando ensinam história, incluindo não apenas as salas de aula, como todas as instâncias relacionadas, como o planejamento de aulas e de curso, a elaboração de atividades e avaliações, fichas de trabalho, apresentações de *slides* para uso em sala de aula, em saídas a campo etc. “Didática da história” fica, então, restrita à teoria dessa prática de ensino elaborada por quem a faz, e me ocuparei disso na segunda parte deste capítulo. A diversidade de assuntos que podem

ser relacionados ao “ensino de história” ficará, naturalmente, de fora do que abordarei aqui.

Em segundo lugar, farei algumas considerações a respeito do uso do termo “história”. Irei me apoiar em algumas definições bastante precisas de Michel de Certeau (1982, p. 32-33):

Certamente, em seu uso corrente, o termo história conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto — a explicação que se diz e a realidade daquilo que se passou ou se passa. Outros domínios não apresentam a mesma ambigüidade: o francês não confunde numa mesma palavra a física e a natureza. O próprio termo ‘história’ já sugere uma particular proximidade entre a operação científica e a realidade que ela analisa. Mas o primeiro destes aspectos será nossa entrada no assunto, por diversas razões: porque a espessura e a extensão do ‘real’ não se designam, nem se lhes confere sentido senão em um discurso; porque esta restrição no emprego da palavra ‘história’ indica seu correspondente (a ciência histórica) à ciência, [...] finalmente para evitar a floresta virgem da História, região de ‘brumas’ onde proliferam as ideologias e se corre o risco de jamais reencontrar-se.

Interessa destacar aqui — avançando um passo sobre a proposta de Michel de Certeau — não apenas a articulação entre alguns fatos e um discurso que lhes é ao mesmo tempo descritivo e interpretativo (isto é, a historiografia), mas a articulação entre esse discurso (de fato, são vários discursos na medida em que possivelmente os professores leem mais de um autor a respeito do tema da aula) e o discurso da aula de... história. Uma primeira precisão tem a ver, então, com o fato de que a aula de história remete ao passado pela

via da historiografia que o professor conhece, que é o seu verdadeiro ponto de referência. Uma segunda precisão nos obriga a pensar que ninguém ensina tudo o que sabe da mesma maneira em que estava nos livros que leu porque, de fato, dificilmente irá lembrar. A isso poderíamos acrescentar que um mesmo tema pode ser abordado pelo mesmo professor de maneiras muito diferentes em razão das circunstâncias (tempo disponível, etapa de ensino, natureza do grupo, posição do tema no plano de curso etc.). Concluindo, a “história” na prática de ensino de história pode se referir a configurações discursivas bem diferentes entre si, sem que por isso seja posta em questão — de ofício — a fidelidade do trabalho a qualquer padrão historiográfico. E esse questionamento poderia ser feito, por várias razões, independentemente do nível acadêmico em que aconteça a prática.

Para os fins deste capítulo, portanto, “história” no contexto da expressão “prática de ensino de história” remete à versão que o professor oferece sobre o seu saber, um saber proveniente, em sua maioria, da leitura de livros de história, mas também da escuta de professores e historiadores. Não coincide necessariamente com tudo aquilo que leu ou escutou. Uma parte disso certamente já esqueceu e tampouco coincide com o volume informativo ou com a hierarquização dos fatos mencionados na aula ou nos materiais usados. As dimensões causais e conceituais são as que, seguramente, no seio de outra configuração discursiva, teriam que demonstrar o grau de fidelidade ao trabalho dos historiadores de referência.

Finalmente, será a polissemia ligada ao termo “teoria” que me interessará. De um lado, sabe-se que a linguagem corrente entende a teoria, por vezes, como algo ainda não comprovado e, portanto, usa-a como sinônimo de hipótese (“não sei direito, mas tenho uma teoria...”), ou ainda como um discurso vazio no qual “a prática” é o

que importa (“em teoria... porém...”). De outro lado, está a teoria no sentido de teoria científica, indefectivelmente associada à pesquisa e com respaldo de um certo proceder metodológico que valida seus resultados. Nesse sentido, as teorias descrevem, explicam e, em muitos casos, predizem o funcionamento do mundo. Finalmente, existem também as teorias da prática, que organizam o trabalho humano e produzem um sentido para ele. Desnecessário dizer que as formas pelas quais as teorias científicas e as teorias práticas convivem é certamente um assunto complexo, particularmente no discurso acadêmico.

Por isso, este capítulo tentará realizar um gesto transversal com as teorias científicas, às vezes também chamadas de formais — de fato, seria suficiente dizer “academicamente produzidas” — e as diferentes relações com as diferentes práticas implicadas na teorização da prática de ensino. É evidente (Latour, 1996; Kristeva, 1969) que uma teoria é o produto de uma atividade realizada por alguém, seja quem estude o funcionamento do universo, seja a maneira pela qual professores dão aula de história em um determinado lugar. Essa atividade que produz teorias em torno de uma outra prática que não produz teorias (mas que produz aulas de história) nos obriga a pensá-la também como uma prática, que pode ser teorizada tanto internamente quanto de fora (como é o caso da prática de ensino, a da história ou qualquer outra).

De fato, não dispomos, no espaço público, de teorias sobre a prática de pesquisa sobre como os professores dão aula de história, incluindo o que pensam sobre isso. O que temos é o fruto dessa atividade, que não nos dá acesso às teorias que guiaram o trabalho de pesquisa. De outro lado, e em contraste, temos à disposição — e de diversas formas — os modos em que os professores de

história desenvolvem atividades de teorização sobre o seu trabalho de ensinar história, assumindo como ferramentas de análise conceituções provindas de diversos campos de saber: desde a historiografia e a filosofia da história até a linguística, a semiótica, a psicanálise e a filosofia da ação, entre outros.

Este capítulo abordará, então, em primeira instância, o campo da teorização da prática de ensino de história por agentes externos a ela, tentando ver separadamente — para efeito de análise — a prática (de alguns sujeitos) e o produto dessa prática (o que escreveram sobre a prática de ensino de história de outros sujeitos). Em segunda instância, considerará os modos de teorização que estão vinculados diretamente à prática de ensino de história para os quais o sujeito da ação é sempre singular e o objeto é — sempre e por definição — o que fez em sua aula em algum momento. Tal como enunciei anteriormente, o equilíbrio entre esses dois olhares teorizantes não é simples, nem sequer no plano especulativo. A conclusão estará dedicada a considerar algumas possibilidades de pensar uma dimensão harmonizadora entre ambas as atividades teorizantes em torno da prática de ensino de história.

### **A prática de teorizar a prática do outro**

Sem medo de errar, sinto que posso afirmar que, para a maioria dos autores de teorias sobre o que os professores de história fazem nas suas aulas — ou seja, sobre como é o ensino da história — sua própria prática é invisível e, sobretudo, acaba por ser irrelevante para efeitos das conclusões a que chegaram. Em seus textos, existem, certamente, referências de autoridade a um campo de saber ou, inclusive, a uma orientação, como por exemplo a análise de discurso,

o construtivismo, a sociologia do conhecimento ou a filosofia marxista, habermasiana etc. Parafrazeando Barthes, é possível dizer que, nesses trabalhos, a ciência “se conta a si mesma”, sem preocupar-se em dar sinais sobre o emissor, que de fato é quem assina o trabalho e é responsável por ele.

No entanto, por trás de cada palavra desses textos há — além de um autor ou vários — muitas horas de trabalho e estudo, uma bibliografia utilizada e outra que ficou de fora, uma opção metodológica e, obviamente, uma boa razão para realizar essa pesquisa. Em suma: não é possível que esses livros e artigos não sejam o resultado de uma prática, ou melhor, de várias: a leitura, o estudo, a pesquisa, a escrita, a avaliação... De todo modo, creio que se pode argumentar em favor de certa intenção de ser invisível enquanto sujeito da ação a partir da ausência, muito difundida, da primeira pessoa do singular, persistentemente substituída ou pelo “nós” (que, às vezes, é só uma pessoa) ou pelo “se” (que, na verdade, é um “eu”). É certo que isso também compõe uma tradição da escrita científica solidamente arraigada, mas também é certo que não é inocente. A situação é paradoxal, no sentido de que “se” analisam práticas permeadas por sujeitos (professores, alunos...) e nenhuma das ferramentas que servem para aproximar-se das suas práticas retorna sobre o pesquisador e permite que ele se veja a si próprio como sujeito de uma prática que investiga práticas de outros. Do meu ponto de vista, o paradoxo, no entanto, se resolve, algumas vezes, transformando os singulares em plurais gerais (os professores de história); outras vezes, por meio de estudos de casos, o que, ao final, habilita a tratar do professor, para nomeá-los a todos ou a uma grande maioria representativa.

De fato, seguindo o modelo, eu poderia — de fora — teorizar a prática de pesquisar a prática do ensino de história do lado de fora

e sugerir alguns motivos para fazê-lo, algumas intenções para a ação, uma relação entre o esperado e o que se possa considerar como realmente acontecido etc. Então, eu veria essa prática, ou de fato seus resultados, à luz da teoria prática que a guiou. É claro, no entanto, que qualquer um dos autores mencionados que lesse esse trabalho, além de considerar possivelmente um gesto irrelevante e desnecessário (por que tomar como objeto de estudo precisamente essas práticas?), se sentiria bem pouco identificado com as conclusões, ou pelo menos com algumas delas. Na realidade, a conclusão mais honesta a que chegaria, a respeito das teorias que guiaram as práticas que deram como resultado esses trabalhos é: cada um sabe por que razão se comprometeu com esse projeto e que valor tem para ele as conclusões a que chegou. Como veremos na segunda parte deste artigo, não cortaríamos caminho pedindo a eles que nos contassem essas razões. De qualquer forma, fico com a sensação de que, justamente, se tivessem as ferramentas para ver a prática do ensino como uma prática, então também veriam o seu trabalho como a prática de um sujeito de ação.

Fica, então, evidente que se se trata de uma prática (a da pesquisa) que toma como objeto de estudo uma outra prática (a de ensinar história), tendo por resultado um artigo, um livro, uma palestra — isto é, um texto — que teoriza o seu objeto de diversas formas, chegando, em alguns casos, a assumir que teoriza também a teoria prática que guiou a prática do ensino (que é seu principal objeto de estudo). Desse ponto de vista, não se poderia argumentar contra o fato de que alguém que investiga a prática do ensino de história o faz por alguma razão e para (desejando) produzir alguns efeitos em alguém. De fato, os professores de história ensinam também por alguma razão e para (desejam) produzir alguns efeitos em alguém,

por isso, certamente encontramos uma série de ferramentas de análise — das práticas — que seriam apropriadas em ambos os casos.

Para os fins deste capítulo, não vou me ater às práticas de pesquisa sobre a prática de ensino de história — que são, para mim, tão alheias e opacas quanto as teorias práticas que as guiaram —, mas sim aos seus resultados públicos e materiais: os textos. Terei em conta não apenas que elas são o efeito de certas práticas (estudo, leitura, pesquisa e escrita), como também o fato de que existe um autor da interpretação desses textos, que sou eu, que possui determinadas ferramentas de análise, além de motivos, intenções etc., para embarcar na elaboração desse trabalho. Nesse sentido, o uso do modo indicativo compartilha sempre a pretensão descritiva com a tarefa de autor de configurar a realidade por meio da linguagem<sup>3</sup>.

Enunciarei uma série de características que me parecem transversais a uma bibliografia bastante ampla e conhecida e que se originam de uma aproximação a essa bibliografia ao longo de cerca de quatro décadas. Eu me ocuparei primeiramente das formas pelas quais a prática de ensino de história é entendida (isto é, teorizada) para em seguida abordar as formas pelas quais a teorização prática que guia o ensino — de história apenas em alguns casos — é compreendida por alguns autores.

Em primeiro lugar, e em um gesto comum em relação à grande parte da pesquisa acadêmica, a prática de ensino de história convertida em objeto de estudo produz textos de natureza descritiva

---

3 Ver por exemplo: RICŒUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994. t. 1, p. 85-109. Ver também: BERNER, C.; TOUARD, D. (ed.). *Sens et interprétation: pour une introduction à l'herméneutique*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

(o como) que são ao mesmo tempo interpretativos (o porquê). É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Henry Pluckrose, Suzanne Citron, Nicole Lautier, Henri Moniot, François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon, Pilar Maestro, Raimundo Cuesta, Joan Pagès, tomados como representativos de uma lista muito maior<sup>4</sup>. Tais descrições não se fazem no sentido clínico, do trabalho em singular, a respeito da prática de ensino de história. Ao contrário, esforçam-se o tempo todo para obter conclusões com validade generalizável (na maioria dos casos, a nível nacional). Qualquer uma das citações que aparecem a seguir dão conta dessa perspectiva generalizadora em sua relação com a prática de ensino de história.

---

4 Apresento a seguir uma pequena seleção de obras dos autores mencionados — que poderia ser ampliada sem dificuldades, incluindo, ainda, outros autores: PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata, 1993; COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 2002; CITRON, S. *L'histoire de France autrement*. Paris: l'Atelier, 1992; CITRON, S. *Le Mythe national: L'histoire de France en question*. Paris: Ouvrières, 1971; LAUTIER, N. *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin, 1997; MONIOT, H. (ed.). *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*. Berna: Peter Lang, 1984; AUDIGIER, F. *Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs*. *Revue Française de Pédagogie*, [s. l.], n. 85, p. 5-10, 1988; TUTIAUX-GUILLON, N. *L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français*. In: TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Presses universitaires de Saint-Étienne, 2003. p. 27-41; MAESTRO, P. *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia: la concepción de la historia enseñada*. *Clío y Asociados*, [s. l.], n. 2, p. 9-34. 1997; MAESTRO, P. *Procedimientos vs metodología: los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica*. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, [s. l.], n. 1, p. 53-71, 1994; CUESTA, R. *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España, entre reformas e ilusiones*. Madrid: Akal, 1998; PAGÈS, J. *El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia*. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, [s. l.], n. 55, p. 43-53, 2008.

Nesse ponto, interessa-me marcar dois aspectos: o primeiro é que nem sempre é necessário tomar contato direto com a prática de ensino. Com efeito, em muitos casos, o conhecimento do que os professores ensinaram e a maneira com que o fizeram surge da análise dos programas oficiais, dos livros didáticos ou das produções dos estudantes<sup>5</sup>. Dessa forma, é possível, com frequência, propor-se estudar comparativamente as formas de ensino de história do presente e do passado. Também gostaria de enfatizar o fato de que é muito escassa, praticamente nula, a bibliografia acadêmica sobre práticas de ensino de história que considere que existam professores que ensinam bem. Possivelmente, a aresta comum a muitos estudos seja o vínculo do enfoque da história adotado pelos professores, frequentemente tido por antiquado — isto é, positivista ou algo parecido — ou simplificador do conteúdo histórico de referência. É esse olhar que produziu a ideia da “história ensinada” para marcar, seja uma diferença de qualidade, seja de natureza — ou ambas — a respeito da produção historiográfica, como vemos no exemplo a seguir:

O lugar dos conceitos, ou melhor, a conceitualização, é limitado. No ensino regular, os conceitos se confundem com as realidades que eles designam. As palavras definidas são pouco numerosas [...] e a definição é dada pelo professor; [...] ‘eu vou solicitar a vocês que faça sua própria definição’, para

---

5 Ver por exemplo: LAUTIER, N. L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescentes. In: MONIOT, H.; SEWANDKY, M. *L'histoire et ses fonctions: une pensée et des pratiques au présent*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 127-147; LEE, P.; SCHEMILT, D. Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, [s. l.], n. 117, p. 25-31, 2004.

logo passar a ‘aqui, eu vou dar uma definição para vocês’. [...] Com mais frequência são definidos os termos que podem ser facilmente avaliados do que os conceitos fundamentais. O que é mais trabalhado são os objetos do que as palavras que os nomeiam (Tutiaux-Guillon, 2004, p. 4).

Em segundo lugar, e tendo em conta as considerações anteriores, o perfil prescritivo explícito ou implícito constitui um aspecto comum nos trabalhos a respeito da prática de ensino de história. Vinculado às finalidades, à percepção do real, ou a distintas teorias de aprendizagem (de onde surge, por exemplo, que há um modo “construtivista” ou “positivista” de ensinar história), e inclusive a formação docente, muitos trabalhos acabam propondo uma forma de ensinar bem as coisas, ou, pelo menos, melhor do que o que se faz comumente, como se viu nos trabalhos de viés descritivo. Tomo o caso de Pilar Maestro, entre muitos possíveis:

O propósito desse trabalho é oferecer uma reflexão sobre alguns elementos básico no ensino-aprendizagem da História que sirvam para *delinear uma proposta alternativa a partir de linhas de pesquisa* que pareçam mais interessantes (Maestro, 1991, p. 55, grifo nosso).

Nota-se que, sem a ideia de uma matriz geral a respeito da prática de ensino de história, a produção de trabalhos de viés descritivo não teria sentido. Penso ao mesmo tempo em trabalhos dedicados ao ensino de temáticas específicas, como, por exemplo, ensinar o tempo histórico:

O ensino que se baseia em uma concepção positivista da história implica para os alunos uma aprendizagem memorialística

ou gerada por relações ingênuas de causa e consequência. Os esquemas de conhecimento que os alunos constroem sobre o tempo estão limitados a uma determinada interpretação da história, e, portanto, o tempo histórico fica relegado a uma de suas partes, que é o tempo cronológico, enredada em uma narração histórica que só oferece respostas e nenhuma pergunta. [...] Desse ponto de partida, propomos uma desconstrução do tempo no alunado para reconstruir seu conhecimento a partir de novos parâmetros. Desconstruir o tempo não quer dizer destruir os conhecimentos históricos adquiridos, mas reinventar o tempo em função de novas perspectivas para sua aprendizagem. Desconstruir o tempo histórico quer dizer colocar em evidência as convenções que geraram determinadas visões de história, apresentar as contradições que essas visões provocam e, ao mesmo tempo, oferecer novos focos de compreensão da temporalidade humana (Pagès; Santisteban, 1999, p. 195).

De alguma forma, a prescrição supõe a possibilidade de incidir nas práticas dos professores, considerados em geral ou individualmente. Foi precisamente quando os pesquisadores perceberam os limites de sua influência no território das práticas que apareceram diversas formas de conceituar sobre essa “resistência”. Enquanto para alguns autores tem a ver com um problema de formação ou de capacidade profissional e não se dedicam muito a essa questão, para outros é, particularmente, a existência de algum tipo de teoria da prática o que estaria por trás dessa recusa ou desse desconhecimento.

Nesse ponto, tenho a impressão de que os trabalhos provenientes do campo das didáticas disciplinares insistem, de formas mais ou

menos veladas, na prescrição, enquanto autores ligados a uma análise mais geral da profissão docente entendem de outra forma o fato de que os professores atuam segundo suas próprias teorias no momento de dar a aula. Em relação a essa segunda postura, destacam-se os nomes “fundadores” de Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr e Donald Schön. De fato, são eles que introduziram a ideia de que os professores teorizam sua própria prática e de alguma maneira delinearão o pensamento sobre esse assunto.

No entanto, e ao contrário do que se poderia pensar pela lógica natural dessas propostas, para esses autores as teorias dos professores, que guiam as práticas, não são como as dos acadêmicos. São entendidas, habitualmente, como crenças (Stenhouse, 1983, p. 211-215; Stenhouse, 1988, p. 43-51), e, como tais, dão conta de um trabalho intelectual de outra natureza (e de outra qualidade) (Carr, 2006, p. 136-159). Por sua vez, Argyris e Schön (1989) praticamente invalidam essas teorias, enquadrando-as no lugar de teorias professadas, ou seja, falsas teorias que se apropriam inadequadamente do conteúdo de teorias científicas para dar conta de uma prática, da qual, ao fim e ao cabo, não dão conta. É necessário superar essas teorias e chegar às (verdadeiras) teorias em ação que se ajustam perfeitamente com a prática teorizada.

Por fim, retomando as considerações que fiz anteriormente sobre as conclusões referentes à qualidade das práticas de ensino de história, é possível concluir que essa bibliografia configura o papel do professor como necessariamente dependente dos direcionamentos da academia. E o faz, como visto, tanto quando se ocupa da descrição e análise das práticas de ensino — ainda mais quando desembocam em prescrições para o ensino e a formação docente — quanto quando discute a teorização prática que guia as práticas dos professores.

Possivelmente incrustadas em uma tradição de milênios que separa a teoria da prática, não apenas por sua natureza como pela relação hierárquica existente entre elas, as formas com que alguns se permitem teorizar a prática de outros faz com que esses modos de teorização fiquem, na minha visão, fechados em um círculo vicioso que lhes permite sobreviver “do outro lado do rio”, invisíveis, opacos, inacessíveis... Para que isso aconteça, a dimensão alheia do objeto de estudo — ou seja, os modos pelos quais os professores teorizam as suas práticas — precisa ser legitimada pela configuração de uma condição subalterna (Spivak, 1998) que a define ao mesmo tempo em que atribui sentido ao trabalho sobre o outro como se, em vez de ser sujeito, fosse objeto. Nesse sentido, podemos repassar toda a bibliografia que teoriza de diversas formas as práticas de ensino de história e ali encontraremos, invariavelmente, a voz do professor interpretada, isto é, alguém dizendo o que o professor disse na entrevista, e não a fala do professor, ou no questionário, ou ainda na aula observada. Para isso, do meu ponto de vista, é quase necessário que se ensine mal, de forma deficiente, imperfeita, porque talvez, se as aulas fossem boas, inclusive maravilhosas, é possível que a energia não brotasse de nenhum lado. Isso vale também caso as teorias dos professores fossem realmente boas, apropriadas, sensatas...

Impossível não pensar, de fora, qual é o sentido de embarcar em uma empreitada que se permite — de quando em quando — reconhecer que não consegue influenciar na configuração ou na melhoria das práticas de ensino. Talvez não seja esse o “verdadeiro” sentido, talvez seja simplesmente uma teoria professorada que é funcional em uma situação de interlocução, como nas de tantos praticantes que comunicam a terceiros o sentido de suas práticas.

Chegamos, pois, a um ponto no qual o que importa é que há duas práticas: a analisada e a que analisa. Há também, obviamente, duas teorias práticas que guiam essas práticas, cujo conteúdo, como veremos, é sempre menos interessante que a sua própria existência (Ferry, 1990, p. 84-85).

### **A prática de teorizar sua própria prática**

Cruzamos, pois, a fronteira e entramos em um território em que aquilo que é, para os outros, objeto de análise, para nós, deixa de sê-lo. Ao mesmo tempo, colocamos um pé naquilo que é — para muitos — o inabordável pântano da singularidade. Que alguém dê uma aula de história ou que a analise a partir da observação de outros elementos, essa prática é uma combinação singular e única de elementos que configuram seus motivos, seus interesses, o que se “investe” nela, o que se espera fazer e também o que se espera/deseja que influencie os outros... É nesse ponto que a referência a uma abordagem clínica se torna verdadeiramente pertinente.

A primeira coisa que me interessa abordar é a questão da relação entre a ação de um sujeito e a sua compreensão da própria ação, porque essa é a base da atividade teorizadora da prática de ensino. Nesse sentido, não poderemos aprofundar o assunto se considerarmos a compreensão (de um fato, da minha própria ação ou de um texto lido) como um estado firme, estável e imutável. Isso não significa que, como em um cata-vento, a compreensão gira de um lado ou outro, mas que não há por que pensar que a forma pela qual compreendo nesse momento seja necessariamente a mesma que expressarei para sempre. De certa maneira, posturas “críticas” como a de Carr ou a de Schön apostam justamente em uma mudança na

compreensão que o sujeito tem de sua própria ação. No entanto, em seu ponto de vista, existe uma compreensão de “baixa qualidade” que deve ser substituída — por meio, fundamentalmente, de reflexão — por outra “genuína”. Visto de dentro, pode ser que uma nova compreensão represente uma virada importante em relação à anterior, mas também pode ser que acabe aprofundando essa compreensão e que siga recorrendo a ferramentas de análise mais sofisticadas.

Isso nos leva diretamente ao lugar da linguagem, que é parte da ação e da sua compreensão. Como se trata de uma aula — e uma aula de história —, a linguagem se torna um assunto onipresente, porque a aula está feita de linguagem em quase tudo que acontece nela, os professores e os alunos se comunicam por meio da linguagem. Porém, além disso, o que é central dessa comunicação é o conhecimento histórico, que está escrito nos livros didáticos ou nos textos a serem lidos na aula. De outro lado, qualquer ato de previsão da aula (planejamento, roteiro, projeto etc.) está expresso em palavras, do mesmo jeito que não há análise, reflexão, teorização se não está mediada justamente pelo uso da linguagem. Quer se trate de uma linguagem formal, sintaticamente organizada e comunicada a outros, quer sejam formas predicativas, internas, privadas e íntimas, é a linguagem que dá forma ao pensamento. Desse ponto de vista, o primeiro nível de teorização da prática enquadra-se na maneira em que cada pequena trama da ação (na sala de aula ou fora dela) tem sentido. Ricoeur (1977) chamou isso de semântica da ação<sup>6</sup>,

---

6 Ver por exemplo: RICCEUR, P.; TIFFENAU, D. *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS, 1977. Também se pode ver BARBIER, J.-M. *Vocabulaires d'analyse des activités*. Paris: PUF, 2011, particularmente as entradas: 'Lexique d'action' e 'Lexique de l'intelligibilité des actions', p. 86-89; e VERGNAUD, G. *Au fond de l'action*, la

entendendo precisamente a relação entre a linguagem cotidiana e a ação humana. É evidente que esse sentido é sempre uma construção pessoal (Barbier, 2000, p. 61-86) que articula necessariamente um tempo passado, seu próprio presente e diversas dimensões de futuro (o que farei na próxima aula, o que vou propor aos estudantes nas avaliações, o que imagino que os estudantes compreenderão/aprenderão/valorizarão, o que é que eu já estou entendendo que tenho que mudar ou o que, ao contrário, me encanta).

Por outro lado, esse vínculo com a linguagem se articula com a relação com o saber (Beillerot, 2000, p. 39-57) do professor, que é idiossincrático, afetivo, autobiográfico e ideológico, isto é, identitário. É evidente que todos somos professores de história, e muitos de nós leram os mesmos livros e até foram colegas de turma, mas também é certo que cada um tem uma relação com a história, com o assunto, com a orientação, com o historiador e com o que acredita que é melhor oferecer aos estudantes na aula, que sempre tem algo em comum com algum outro, ou algo diferente, parecido, ou totalmente oposto. Desse ponto de vista, falar da história que ensinam os professores de história é, certamente, temerário, pois pode ser que a história seja algo diferente em cada caso. Obviamente, não estou pensando que isso implica que, para alguns, os romanos venceram em Cannes e, para outros, foram vencidos pelos cartagineses. Estou pensando nas formas pelas quais o discurso da aula (incluindo as partes expositivas, os dispositivos auxiliares como quadro de giz, fichas, exercícios etc.) reconfigura necessariamente o discurso da historiografia de base na seleção das informações, na configuração

---

conceptualisation. In: BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 2000. p. 275-291.

conceitual e nos entrelaçamentos causais. Pode ser que as razões que estão por trás das formas com que o discurso (de uma parte) da historiografia (que é a que o professor conhece, recorda e julga pertinente nesse momento) passa para o discurso de sua aula constitua o centro da sua teoria da prática de ensino da história. Esse gesto está inscrito na história pessoal e pode por vezes se conectar com o estudante que cada um foi no passado, com as temáticas/orientações mais ou menos “preferidas”, com os desempenhos escolares, com a relação — modelar ou totalmente ao contrário — com certos docentes.

É evidente, então, que é atuando que o sujeito da ação concede um sentido a essa ação, sentido que, às vezes, está apoiado em um planejamento prévio, mas isso não é necessário em todos os momentos de uma ação de ensinar em uma sala de aula, que está permeada de eventos inesperados. Também é evidente que, no mundo profissional, e não apenas no dos professores, analisar e teorizar o que se fez representa, em muitos casos, um benefício adicional. Não devemos, porém, confundir a ação de ensinar na sala de aula com a de teorizar essa prática em outro momento, por outras razões e com outras expectativas. Trata-se, definitivamente, de duas ações diferentes, das quais a segunda não poderá abordar separadamente a prática (isto é, a ação de ensinar) de seus respaldos “teóricos” (do sentido produzido em função dos motivos, das expectativas e as dimensões afetivas presentes na ação analisada). Passa-se o mesmo se é o caso de teorizar a prática da pesquisa ou da gestão educativa.

Desse ponto de vista, podemos encontrar uma semelhança e uma diferença radical das situações propostas na primeira parte do capítulo. Existe, nos dois casos, uma ação analítica, teorizadora de outra ou outras ações. Um pesquisador, um professor, analisa uma ação de ensino de história. A diferença radical está no fato de que, no

segundo caso, o ator da ação analisada e quem se propõe a tarefa de analisá-la coincidem. Ainda que se trate, nos dois casos, de uma análise de uma prática, as razões pelas quais isso se faz e o que se espera que surja dessa atividade analítica não tem o mesmo perfil. A ideia de interrogar um objeto “opaco” para compreendê-lo, que é corrente na pesquisa acadêmica, não o é na teorização prática. De fato, é difícil pensar que um professor dá uma aula de história sem compreender o que fez, algo que conseguiria fazer *a posteriori* sob a tutela de “especialistas”. O que é difícil de entender, para alguns, é por que, se já entendeu, insiste em uma tarefa de “sobreteorização” dessa prática e assiste a uma oficina de análise de práticas de ensino. Como é de esperar, não pode haver uma resposta universal a essa pergunta. Talvez, apenas, sublinhar que há alguns professores que, por quaisquer razões, participam dessas atividades e outros que, por outras razões — ainda que saibam de sua existência e tenham condições materiais de assistir à oficina —, não o fazem. De qualquer maneira, que seus processos de análise de sua prática não sejam comunicados a outros não significa que não existam. Muitas vezes, temos notícias disso *ex post facto*: “estive pensando e não sei por que sempre... então decidi que...”. Finalmente, é certo que, enquanto os destinatários da teorização acadêmica são outros — que vão lê-la, avaliá-la e legitimá-la, no caso dos professores, os destinatários do seu trabalho são eles mesmos, singularmente considerados.

A tarefa de análise da prática repousa sobre a reconstrução discursiva da ação a analisar, o que pode ser comum com outro tipo de análise, como vimos anteriormente. Deixando de lado o fato de que relatar uma aula para uma pessoa que quer saber como foi (e, talvez, para o professor, não seja muito interessante falar sobre isso naquele momento) não tem o mesmo sentido que fazê-lo quando

o professor sente que será proveitoso, interessante etc., é preciso ter conta, além disso, de alguns detalhes. O primeiro é que o autor do relato e quem faz a análise são a mesma pessoa, de forma que o ato de colocar em palavras pode continuamente enriquecer-se e, inclusive, ser relativamente “sintético” devido a tudo o mais que passa pela mente e que ela pode recuperar a qualquer momento. O segundo é que esse relato é dirigido, normalmente, a colegas que estão em condições de compreender o sentido de frases ou expressões que, para quem está de fora, podem ser relativamente enigmáticas: “depois de falar das consequências da crise, comecei a fazer um esquema no quadro-negro”. É evidente que “as consequências da crise” não representam um problema de compreensão para quem escuta ou lê o relato, assim como o fato de que o autor do relato quer enfocar em outra coisa e, portanto, não considera relevante falar do decréscimo da população, do aumento do custo de vida, ou de outras circunstâncias, tal como o fez na aula. A reconstrução discursiva de uma aula não é sua transcrição textual, como se fosse o mapa de Borges. No entanto, pode, por vezes, transcrever um diálogo, uma pergunta, um comentário da forma mais fiel possível ou as próprias consequências da crise, se essa fosse a questão em análise.

Isso significa que o foco da análise é sempre em função do olhar e da intenção do analista, que, nesse caso, é a mesma pessoa que é analisada. Por essa razão, o fruto da análise reflete as ferramentas de análise mobilizadas, que necessariamente jogam com o interesse do analista em focalizar em uma determinada questão da sua aula de ontem, seu enfoque de um certo tema ou seu modo de enfrentar um certo tipo de situação. Não se trata nunca, pois, de encaixar a análise nas ferramentas, mas, pelo contrário, de buscá-las em função do espírito da análise (isto é, tendo em conta as razões pelas quais

faz a análise e o que se espera dela<sup>7</sup>). É sempre conveniente ter em conta — em qualquer caso — que o resultado da análise sempre se relaciona com o tipo de ferramenta utilizada (e com as que foram deixadas de lado, seja pela razão que for).

A análise de uma sequência de aulas pode mobilizar a historiografia de referência e inclusive a filosofia da história como ferramentas de análise. Se o foco de um tema segue mais ou menos fielmente um historiador, se o professor tentou integrar duas visões, ou se o diálogo entre ambas foi o eixo da proposta, voltar aos historiadores parece inevitável. E, se esse é o caso, a postura historiográfica ou filosófica do autor ou dos autores auxiliará também a análise da temática da aula. É possível, ainda, que o foco da análise esteja no diálogo com os estudantes, o que leva a linhas de análise em muitas direções, que podem passar por olhares cognitivos, psicanalíticos, da análise do discurso, semiótica etc. Às vezes, o foco são os afetos, os desencontros, as frustrações, os pequenos prazeres... E então serão outras as ferramentas.

É importante notar que a análise de uma aula — seja por semelhança ou diferença — apoia-se, em diversos casos, no seu próprio projeto. Geralmente, é o roteiro da aula, seu projeto, aquilo que organiza a trama geral do relato e também a avaliação do que aconteceu. Uma aula não é necessariamente melhor só porque ela se parece

---

7 “La situación de la interpretación, en cuanto apropiación comprensiva del pasado, es siempre la situación de un presente viviente” e continua: “El pasado solo se manifiesta con arreglo a la resolución y a la capacidad de apertura de la que dispone el presente” para concluir que é precisamente a explicação de ferramentas de análise que tornam uma interpretação valiosa, como tal porque é “la condición fundamental que permite dar expresión al pasado en general” (Heidegger, 2002, p. 30).

com o seu roteiro. Às vezes, justamente afastar-se do roteiro é o que faz com que aconteça algo interessante. Escrever um roteiro ou preparar os materiais necessários para a aula de amanhã é também uma ação diferente da aula, que, enquanto aula, tem seus próprios motivos, razões para existir e expectativas sobre como influenciará no futuro que se tenta antecipar no roteiro.

De qualquer maneira, o relato da aula, assim como a aula em si, tem muito a ver com o que o professor previu fazer durante seu desenvolvimento, que, às vezes, é sensivelmente diferente do que exigem as formalidades administrativas. Também tem a ver com tudo o que não foi novo naquele momento, que é parte da experiência do sujeito, que muitas vezes traça linhas muito extensas sobre o tempo anterior. Não há como essa análise não ter um signo identitário, seja para reafirmá-lo, seja para contribuir em forjá-lo.

Para terminar, interessa-me destacar a singularidade de um momento de teorização prática a respeito da prática de ensino. Essa singularidade está, antes de mais nada, apoiada no fato de que se trata de um professor que se propôs a repensar os fundamentos da uma ação de ensino que já aconteceu. É singular porque é um professor e porque é uma prática, mas também porque é singular a forma pela qual se entende nesse momento o que aconteceu na aula (ou o que quer que se esteja analisando). Caso esse assunto seja analisado de novo, será diferente. Isso não significa que o seu autor está se desdizendo, ainda que possa fazê-lo e girar em 180 graus o alvo do olhar e ver de forma negativa o que antes era positivo etc. Isso significa dizer que o novo momento de análise não ignora o anterior. No ato de analisar, é muito frequente que uma análise atravesse muitos textos para além do primeiro, que é essencialmente narrativo e descritivo do acontecido (ainda que não deixe de ser interpretativo em

si mesmo) e, portanto, se configura progressivamente, avançando, renovando-se, abandonando conclusões iniciais...

De outro lado, essa dimensão singular está sempre incrustada em um percurso de ação, no qual se inscrevem ações passadas (no ensino, nessa série, com essa turma ou com outras, com esse tema, com essa abordagem, enfrentando esse tipo de problemáticas etc.) e que, além disso, esperam ações futuras (a aula de amanhã, o ano que vem, o mesmo tema em outra turma, a mesma situação com esses ou outros estudantes). O trabalho de teorização está, assim, incorporado e entrelaçado com a dimensão prática do ensino de história. Eu gostaria de acrescentar que não há professores que teorizam e outros que não teorizam, ou alguns que façam melhor e outros que façam pior. O prestígio do termo “teoria” tende a nos fazer pensar que a atividade teorizadora — em relação às práticas — é um indício de superioridade ou de destaque que pertence a alguns profissionais. De fato, todas as práticas estão necessariamente acompanhadas de uma dimensão teorizadora, com a qual, às vezes, combinamos de fora e, às vezes, não. Mas isso não determina nem a existência de uma teoria prática, nem o seu valor (que é necessariamente uma atribuição discursiva).

Temos que pensar que o acesso às teorias práticas por parte de terceiros é uma aventura complexa e incerta, porque aquelas pessoas a quem se comunicam os discursos acabam por ser parte do discurso, pois são parte do contexto de interlocução. Também temos que pensar que a compreensão da sua prática, por parte do sujeito da ação, não é uma fórmula estável, e que o próprio devir da prática ou a renovação das suas ferramentas de análise renova — pouco ou muito — o que hoje pensa daquilo que fez ontem nessa aula de sua turma de primeiro ano. É por isso que propus que, aquilo que é mais

interessante e com potenciais consequências para o entendimento da natureza das práticas docentes e suas conexões nas teorias práticas, é antes a existência dessas teorias práticas e não um conteúdo ao qual — além de ser instável — é difícil de acessar.

### **Conclusão: um equilíbrio difícil**

A principal aposta desse capítulo, talvez ao contrário das hipóteses que possam surgir da sua primeira leitura, é que a diferença entre as teorizações sobre a prática de ensino de história provenientes de dentro ou de fora dessa prática é simplesmente um dado da realidade. Não são a mesma coisa, mas isso não significa que é preciso excluir uma em benefício da outra, ou de que essa dualidade implique para cada uma um questionamento por parte da outra.

As formas pelas quais a academia tenta compreender o mundo do ensino, dentro do qual estão as aulas, às quais pertence a prática de ensino da história, são parte de um gesto fundacional da criação de saberes que nos acompanha há muito tempo. É um gesto compartilhado por muitos campos de conhecimento que os saberes produzidos estejam acompanhados do desejo de mudar o mundo — que, para o caso, é seu objeto de estudo. No entanto, quando se trata de ofícios do humano, conforme Mireille Cifali (2005), em que o objeto é a prática de outro sujeito, a situação não é a mesma do que quando os objetos são animais ou fenômenos da natureza, inclusive fenômenos sociais, políticos, econômicos ou culturais, para chamá-los de alguma forma, e que incluem naturalmente a história.

A aproximação ao objeto prática, de alguma maneira, permitiu ver a existência das teorias práticas que o acompanham de forma inevitável. Foi então que alguns autores (Ferry, Carr, Stenhouse, Elliott)

elevaram os professores à categoria de teóricos e de pesquisadores em um gesto inacabado, na medida em que, com a outra mão, os de pesquisadores “de segunda”<sup>8</sup>, criando um cenário de discórdia, oposição e receio, como o que vemos, por exemplo, em Raimundo Cuesta (1998, p. 168, grifo nosso):

É proverbial o rechaço, por parte dos professores de *Bachillerato* (entre outros do corpo docente) às teorias que seguem para explicar ou guiar sua prática. Trata-se de uma profissão profundamente apegada ao *preconceito que idealiza* a ação na sala de aula como principal e quase exclusiva referência profissional. Por trás disso se esconde uma *debilidade teórica corporativa bastante aguda*, que tende a considerar ‘retórica legitimadora’ de pessoas alheias ao ensino toda reflexão para além da prática imediata.

Do meu ponto de vista, a lógica que aceita a existência da teoria prática, essa que somente os praticantes (nesse caso, os professores de história) podem fazer está disponível a partir do aparato teórico produzido pela própria academia, que tem cada vez menos inconvenientes em reconhecer que suas propostas para guiar ou melhorar a ação de ensino têm cada vez maior dificuldade para concretizar-se. As teorias da ação, a filosofia da linguagem, a psicanálise, a psicologia cognitiva, entre outras, permitem perfeitamente fundamentar a existência e o funcionamento de uma teoria guiando a prática, elaborada pelo próprio praticante, professor ou

---

8 Carr (1990, p. 73), por exemplo, propõe: “Estas creencias [es decir, las teorías de los practicantes] pueden ser más o menos coherentes y sistemáticas, y cuanto más coherentes y sistemáticas sean, más se parecerán a una ‘teoría’”.

investigador. O que falta, em meu modo de ver, é unir as duas partes e atuar conseqüentemente.

Talvez pensando que, sem o trabalho teorizador da academia, as teorias práticas acabariam fechadas no círculo da linguagem comum, que não é pouca coisa, porém, tampouco é suficiente para aprofundar a atividade teorizadora dos professores. Podemos avaliar assim a importância do trabalho acadêmico. Insisto na centralidade das ferramentas de análise em toda a atividade teorizadora das práticas de ensino (e obviamente também das práticas de pesquisa). Sua produção e sua utilização — isto é, converter saberes e pontos de vista em ferramentas de análise — é possivelmente a atividade que convoca igualmente a acadêmicos (de fora, e não apenas das ciências da educação ou de didática) e aos professores (necessariamente de dentro), habilitando, com toda certeza, não uma nova forma de fazer as coisas, mas sim de entendê-las — seja lá como são feitas, seja lá por quais razões. A ideia de melhorar as práticas também pode ter outra(s) face(s), como se vê com frequência no mundo clínico das práticas cotidianas.

## Referências

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco; London: Josey-Bass Publishers, 1974.
- BARBIER, J.-M. Rapport établi, sens construit, signification donnée. In: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. (ed.). *Signification, sens, formation*. Paris: PUF, 2000. p. 61-86. (Coleção Biennales de l'éducation).
- BEILLEROT, J. Le rapport au savoir. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 39-57. (Coleção Savoir et formation).

- CARR, W. Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, [United Kingdom], v. 54, n. 2, p. 136-159, 2006.
- CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Madrid: Laertes, 1990.
- CERTEAU, M. de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CIFALI, M. Un métier de l'humain: une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. *Le Nouvel Éducateur*, [s. l.], n. 172, p. 19-21, 2005. Disponível em: <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/172/172-19.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2005.
- FERRY, G. *El trayecto de formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidòn, 1990.
- HEIDEGGER, M. *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]. Madrid: Trotta, 2002.
- LATOURETTE, B. Sur la pratique des théoriciens. In: BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996. p. 131-146.
- KRISTEVA, J. *Sémiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.
- MAESTRO, P. Una nueva concepción del aprendizaje de la historia el marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, Salamanca, n. 23, p. 55-80, 1991.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. In: ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja: Universidad de La Rioja, 1999. p. 187-207. [Feito a partir do] X Simposium De Didáctica De Las Ciencias Sociales. Disponível em: [https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/vr16\\_curriculum%20ccss.shtml](https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/vr16_curriculum%20ccss.shtml). Acesso em: 6 jun. 2004.
- SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el subalterno?" *Orbis Tertius*, La Plata, v. 3, n. 6, 1998.
- STENHOUSE, L. The relevance of practice to theory. *Theory into practice*, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 211-215, 1983. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405848309543063>. Acesso em: 8 jul. 2006.
- STENHOUSE, L. Artistry and teaching, the teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 43-51, 1988.

TUTIAUX-GUILLON, N. Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants seraient-elles un facteur d'inertie disciplinaire? In: JOURNÉES D'ÉTUDES DE DIDACTIQUES DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'HISTOIRE, 2005, Caen. *Annales [...]*. Fontenay: Institut Français De L'éducation, 2004. Disponível em: [http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004tutiaux\\_guillon.pdf/view](http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004tutiaux_guillon.pdf/view). Acesso em: 20 jul. 2015.