

IMAGEM, RE-FLEXÃO E INTERSUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: Uma abordagem crítico-reflexiva sobre a formação contínua do educador.

Virgínia Soares.*

Problema de pesquisa

Nosso interesse de pesquisa surgiu da percepção através da fala dos professores no cotidiano escolar, da existência de uma representação com relação às práticas de Capacitação e especialmente do capacitador. Por outro lado, já percebíamos a existência por parte do capacitador de uma representação dos seus capacitandos. Tais representações suscitaram em nós uma série de questionamentos que se consubstanciou na seguinte problemática e interesse de pesquisa: as políticas de capacitação, nos seus mais diferentes domínios de conhecimento, partem sempre da suposição de que uma determinada prática não vai bem, que os objetivos de uma política educativa necessitam para sua aplicação de uma pré-formação dos seus quadros docentes, que mudanças de orientação e de filosofia educacional - e sua aplicação prática - exigem igualmente uma formação contínua do professor. São pressupostos com os quais a maioria das pessoas que trabalham com políticas educativas está de acordo.

No entanto, a existência de um agente pedagógico, o professor, que precisa ser capacitado, mostra a existência de uma “incompetência” para o exercício de uma prática “especial”. No outro lado dessa relação, existe uma competência instalada disposta a reduzir o índice de incompetência existente, entendida aqui, a incompetência como impossibilidade provisória (teórica e prática) de exercer e aplicar os princípios educativos de uma política qualquer, porque esta exige práticas diferenciadas das que tradicionalmente o professor se habituou. Em termos gerais, é desse ponto que partem todas as capacitações.

O interessante a observar no conjunto destas práticas capacitantes, e isto além do território do ensino de história, é que há uma visão, uma representação do professor capacitado ou a ser capacitado que parte de um dos pólos da relação: do capacitador. Por outro lado, o próprio professor-capacitando elabora uma representação de seu capacitador, em contraste com suas necessidades e condições reais de exercício docente. Vale destacar que esta relação pode ser permeada de inumeráveis nuances, equívocos e distorções de ambas as partes.

Porém, raramente, pergunta-se ao professor como ele representa sua própria prática. E, mesmo quando isto é feito, coteja-se o discurso do professor com sua prática (em resposta, digamos a um questionário de pesquisa) e compara-se tal discurso com observações em sala de aula. Mais raramente ainda, devolve-se ao investigado os resultados das observações de que foi alvo. Muito mais raramente, pergunta-se ao capacitador, como ele vê sua própria prática, além do fato de que este não dispõe de tempo pedagógico para acompanhar a prática do seu capacitando na sala de aula.

* Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri-URCA.

É em consideração ao que foi posto acima, que tentaremos na nossa pesquisa alterar a relação do “olhar” como sugere ROUANET (1988, 14):

“Todos os nossos impasses têm algo em comum: estão todos referidos a um sujeito. O primeiro é o dilema do sujeito que quer ver tudo, como o homem da ilustração; mas teme as consequências repressivas desse projeto. O segundo é o dilema de um sujeito que quer ver corretamente, mas não sabe corrigir o olhar deficitário. O terceiro é o dilema de um sujeito que aspira à reciprocidade do olhar mas não sabe como impedir que seu olhar seja confiscado pelo pan-otismo social, o que aconteceria se mudássemos de perspectiva, tomando como referência não o sujeito, mas a intersubjetividade, não o olhar de um sujeito, mas um olhar interativo plural obtido pelo entrelaçamento de olhares interdependentes?”.

Analisamos os discursos elaborados pelo educador sobre sua prática “refletida”, procurando perceber as “razões” do seu pensar e do seu fazer educativo.

Para iniciarmos este trabalho investigativo procuramos, através da Diretoria de Educação Escolar da Secretaria de Educação de Pernambuco, obter informações sobre as datas das capacitações para o ensino de história.. Solicitamos às DERES (Diretorias Executivas Regionais de Ensino) autorização para registrar as sessões de capacitação no modelo formação continuada em serviço, as quais ocorreram simultaneamente em todas as 17 DERES do Estado, nas áreas do currículo do Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série, realizados em três dias, com carga horária de doze horas, no período de julho a novembro de 1996, tratando das seguintes temáticas: DERE-Sul → **O uso da imagem na sala de aula**; DERE-Norte → **Uso do livro didático no ensino de história**; DERE-Metro-Norte → **O uso do documento no ensino de história**; DERE-Metro-Sul → **Currículo e ensino de história**¹. Foram ministrados por professores de Instituições de Ensino Superior, por professores das equipes de ensino central e das DERES e por professores identificados como especialistas nas áreas e nas temáticas propostas, para os quais se inscreveram professores da rede pública estadual que tinham interesse em refletir a sua prática. Registramos 15 horas de prática.

Adotamos o formato de pesquisa participativa, composto de diversos momentos: (1o) registramos a prática dos capacitadores em situação de ensino, para que a partir de suas práticas registradas em vídeo realizassem a possível auto-reflexão, levando em consideração as questões suscitadas pelo especialista que aferiu um olhar sobre sua prática; (2o) especialistas na área de formação de professores com experiência no ensino de história aferiram um olhar sobre a prática do capacitador, com vistas à ampliação do diálogo e à efetiva contribuição da possível auto-reflexão do capacitador sobre sua prática; (3o) capacitadores elaboraram discursos sobre suas práticas levando em consideração a contribuição do especialista (através de entrevistas gravadas ou escritas, devido às distâncias geográficas dos respectivos especialistas). Estes aferiram os seus olhares sobre as práticas levando em conta: o tipo de interação estabelecida entre capacitadores e seus pares; os procedimentos teóricos e metodológicos; e o tempo pedagógico;^(4o) registramos a prática dos professores-capacitandos em sala de aula, para que a partir do registro em vídeo estes realizassem a auto-reflexão sobre suas práticas, elaborando um discurso sobre estas, levando em consideração as questões suscitadas pelo seu capacitador; 5º)

¹- Capacitador responsável pelo referido curso não teve disponibilidade para participar da pesquisa.

registramos o encontro entre capacitador e capacitando, onde estes discutiram em torno da prática visualizada do capacitando.

Para facilitar nossa análise recorreremos ao uso de códigos identificadores dos partícipes do processo de “reflexão” intermediado por nossa pesquisa. Assim, para o capacitador responsável pela capacitação cuja temática foi **O uso do documento em sala de aula**, usamos o código (A). Para o capacitando que participou das sessões de capacitação sobre **o uso do documento em sala de aula**, cuja prática foi registrada pela pesquisa, usamos o código (1); para o especialista convidado para aferir um olhar sobre a prática do capacitador (A), usamos o código (01); para a capacitadora responsável pela capacitação sobre o **Uso do livro didático em sala de aula**, usamos o código (B), para a sua capacitanda, usamos o código (2) e especialista convidado para aferir um olhar sobre a prática da capacitadora (B), usamos o código (02). Finalmente para capacitadoras responsáveis pela temática: **Os usos da imagem em sala de aula usam** o código (C) e (D); e especialista convidado para aferir um olhar sobre estas, usamos código (03) e para a professora-capacitanda, usamos código (3):

Especialista (01)	Capacitador (A)	Capacitando (1)
Especialista (02)	Capacitadora (B)	Capacitanda (2)
Especialista (03)	Capacitadoras (C e D)	Capacitanda (3)

Obs.: Este texto explicita apenas a análise de dados de uma interação referente à primeira interação. O procedimento foi o mesmo para a análise das outras interações.

Passamos a analisar os discursos do educador sobre sua prática em conjunto com outros olhares, com vistas à possível auto-reflexão, procurando perceber as “razões” do seu pensar e fazer educativo, recorrendo às categorias habermasianas: coordenações das ações – Agir comunicativo e Agir estratégico.

Para entrelaçarmos os olhares sobre as práticas, recorreremos à imagem destas. Assim, seguimos os seguintes passos: a) Discurso do especialista (01) que aferiu um olhar sobre a prática do capacitador (A), elaborado através da entrevista, onde temos: imagem + entrevista; b) Discurso do capacitador (A) sobre sua prática, levando em conta as observações do especialista (01), assim temos: imagem + entrevista + imagem + entrevista (auto-reflexão); c) Discurso do professor capacitando (1) sobre sua prática, levando em consideração as observações do seu capacitador realizada em encontro com este, assim temos: imagem + imagem + discurso (auto-reflexão), adotamos o mesmo procedimento com relação aos outros discursos. Conforme tabela de cruzamento abaixo:

Especialista 01	Capacitador (A)	Capacitando (1)
Imagem	Imagem	Imagem
Entrevista	Entrevista	Imagem
	Imagem (Auto-reflexão)	Discurso (Auto-reflexão)

As considerações finais realizadas em torno dessa investigação assumem a perspectiva de um consenso conforme afirmado, portanto passível de refutação e problematizações. Sendo assim, a primeira questão que colocamos é quanto à validade e pertinência desta, como pondera Habermas, é a questão da institucionalização de discursos que é

algo profundamente revolucionário e ao mesmo tempo extremamente perigoso, considerando-se que em todas as sociedades a comunicação se depara com as relações de poder, por isso devemos ser cautelosos; a reflexão sobre o fato de nossas carências e necessidades depender do estado de nosso poder e saber científico e tecnológico impõe pensar sobre estas à luz das informações existentes e sobre aquilo que é factível e realizável no futuro. Destarte, o poder e o saber científico e tecnológico não foram suficientemente tematizados nem socializados, sobretudo, nas sociedades de capitalismo periférico, onde as relações de poder são estabelecidas a partir de acordos nem sempre discutidos no espaço público de forma a instalar um estado de coisas onde todos possam participar. Desse modo, devemos atentar para os riscos da “transparência” dos discursos postos pela racionalidade comunicativa, no sentido que a racionalidade cognitivo-instrumental pode se locupletar com as evidências dos discursos que almejam consensos em torno de normas válidas para todos, transformando-se naquilo que brasileiroamente chamamos de faca de dois gumes, ou seja, ao invés de contribuir para a emancipação dos indivíduos e da sociedade, podem ocorrer manipulações, resultando em integração sistêmicas em casos que exigem o entendimento humano a exemplo da Educação, corroborando com mais controle social por parte dos detentores do saber técnico-científico numa perspectiva pan-ótica de normatizações perversas, portanto patológica.

Desse modo, ao propormos intermediar um diálogo no espaço institucional, este teve como objetivo almejar um consenso em torno de uma política educativa e de uma prática formativa numa perspectiva crítico-emancipatória, proposição que julgamos pertinente, à medida que propiciou mesmo que de forma parcial, a auto-reflexão dos partícipes da interação educativa, cuja análise aponta para algumas direções que, no nosso entender, contribuem de forma significativa para repensar a política de formação de professores e de sua prática. Contudo, a instauração do diálogo com vistas à possível auto-reflexão do educador sobre sua prática através da imagem não foi tarefa fácil visto que algumas questões foram suscitadas. Alguns convidados a participarem da rede comunicacional instaurada pela nossa pesquisa declinaram do convite por falta de disponibilidade ou por discordarem da metodologia, porque o registro em vídeo das práticas como meio possível de propiciar a auto-reflexão expunha os possíveis partícipes de forma constrangedora, além de que esse tipo de observação alteraria a prática do educador. De nossa parte consideramos tais questões como parcialmente pertinentes, porém, ao propormos intermediar o diálogo auto-reflexivo com o educador, partimos do pressuposto que todos os convidados participariam livremente e que acreditavam na possibilidade do entendimento.

No que se refere ao modelo de formação sobre o qual nos debruçamos, é possível afirmar, tomando como referência à análise dos discursos do educador sobre sua prática refletida que, de um modo geral, tal modelo não vem proporcionando a configuração de profissionais autônomos bem como não vem contemplando uma mudança de prática na sala de aula, ou seja, não vem favorecendo uma prática crítico-reflexiva que promova a melhoria do desempenho do aluno. A condução do processo infantiliza o professor, porque parte do pressuposto que estes não são capazes de fazer uso do entendimento e precisam de um outro que promova sua autonomia. No caso em tela, as estratégias a que os capacitadores recorrem para desenvolver as discussões teóricas e metodológicas não contribuem de maneira satisfatória para a apropriação de concepções de Educação e de História numa perspectiva crítico-emancipatória, visto que a

interação é estabelecida a partir do ponto de vista de um dos pólos da relação, dificultando a escolha consciente por parte do professor do tipo de racionalidade orientadora de sua ação.

No que diz respeito às auto-reflexões, a tendência geral da nossa amostra aponta para uma dicotomia entre o que se professa em nível de discurso e o que é realizado na prática. Alguns dos nossos atores refletem sobre esse aspecto e reconhecem que uma coisa é o dizer e outra é o fazer, já outros reconhecem as falhas do processo, mas as suas próprias fragilidades do ponto de vista epistemológico e metodológico não são identificadas por estes. Desse modo, a **reflexão na ação e sobre a ação**, pressupostos de uma prática crítico-reflexiva não estiveram, de um modo geral, presente nas práticas analisadas.

Diante do exposto, a investigação sugere uma reflexão sobre a política de formação de professores no sentido de repensar a adequabilidade do modelo de racionalidade que orienta a prática formativa em questão.

Podemos, ainda, dizer que os consensos possíveis e alcançados nas interações educativas analisadas à luz das categorias habermasianas: coordenação das ações: Agir estratégico e Agir comunicativo apontam para: a) Falta de clareza quanto às “razões” que orientam as práticas; b) O tipo de racionalidade que subjaz à formação contínua em tela se caracteriza predominantemente pela racionalidade cognitivo-instrumental (Agir estratégico); de um modo geral, os atores da rede comunicacional concordam que este modelo não vem contemplando a configuração de profissionais autônomos e críticos, isto é, uma prática crítico-reflexiva não tem se materializado na sala de aula; c) A imagem enquanto meio da auto-reflexão do educador sobre sua prática se configurou como parcial à medida que não propiciou a realização de autocríticas que contemplassem os critérios da *reflexão na ação e sobre a ação*. No entanto, ela aponta para a necessidade de se refletir a respeito da concepção que orienta a política de formação permanente do docente. No que se refere à prática no ensino de história, sugere a necessidade de romper com a clivagem existente entre as concepções de Educação e História.

E, finalmente, gostaríamos de ponderar que, somente há três décadas, a política de formação contínua do docente em Pernambuco vem recebendo a atenção necessária por parte dos responsáveis pela política para o setor educativo e mudanças no âmbito da educação não podem ser analisadas numa perspectiva imediatista sob pena de sermos levianos. Nesse sentido, voltamos a insistir, se este trabalho não se pretende “normativo”, ele se quer, não obstante pedagógico. E isto em alguns aspectos bem precisos e limitados: a) na indicação de que todas as práticas podem e devem ser re(-)vistas; b) na sugestão de que o fim a ser alcançado não pode ser pré-estabelecido e determinado por um dos pólos da relação (uma consciência a ser adquirida ou domada), mas numa relação intersubjetiva que constrói seus fins a partir das exigências de um diálogo aceito e conduzido por interlocutores responsáveis; c) em ir além da própria capacitação (e seu espaço tempo exclusivo) para prolongá-la e suplantá-la com a prática da **re(-)visão** inter-pares, contrastando absolutamente com a prática da **super(-)visão** hierárquica ou do modelo da exemplaridade.

Esperamos que as sugestões aqui contidas e a forma como as informações foram trabalhadas sejam de alguma utilidade para os programas de formação de educadores e que seja lido como simples intento de **re(-)fletir**.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Teodor W., HORKEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo : Cortez, 1994.
- ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores pensar e fazer**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- ANTUNES, Ana M. C. A propósito do financiamento da educação pública. In: SILKE, Weber. (org.). **Democracia e educação e cidadania: caminhos do governo Arraes (1987-1990)**. São Paulo: Cortez, 1991.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. São Paulo : Papirus, 1993.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Educação e reprodução: o caso do ensino de história do Brasil**. Recife, 1981. 217 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, 1981.
- ____. **Educação como política pública**. Campinas : Autores Associados, 1997.
- BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de história: uma visão crítica**. Porto Alegre : Evangraf, 1992.
- BAUDRIILLAD, Jean. **Para uma crítica da economia política do signo**. São Paulo : M. Fontes, 1972.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. Tese (Doutoramento em História Social). Universidade de São Paulo, 1993.
- ____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo : Contexto, 1997. p. 11-27
- BOBBIO, N. ; Matteucci, N. ; Pasquini, G. **Dicionário de política**. 8. ed. Brasília : UnB, 1995.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**– Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Brasília, 1993.
- BRAYNER, Flávio. **Ensaio de crítica pedagógica**. Campinas : Autores Associados, 1995.
- ____. **Notas para Seminário sobre o pensamento de Habermas**. Recife, 1995 (mimeo).
- ____. **Das tentativas recentes de se eliminar o sonho: notas sobre aplicação do princípio de Qualidade Total em educação**. Recife, 1996 (mimeo).
- ____. Educação e “regressão da autoridade”: uma discussão sobre diálogo e democracia a partir de uma sugestão de Hannat Arendt. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n.25 p. 61-73, jan./ jun. 1996.
- BURK, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo : EPU, 1991.
- CÂMARA dos Santos M. O Professor e o Tempo. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 13, n. 12, p. 111-121, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Estado e democracia no Brasil**. São Paulo : Cortez, 1991.
- ____. Educação pública: limites do Estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo : Cortez, 1995. p. 11-25.
- DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**. Rio de Janeiro : Vozes, 1993.
- FENELON, Déia. **A questão de estudos sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, n.10, p.11-22, 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3. Ed. Campinas : Papirus, 1995.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e Hoje**. 5. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa : ed. Gradiva, [1970?].

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro : Zahar, 1983.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1991.

GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa : D. Quixote, 1995. p. 93-114.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da Modernidade**. Lisboa : D. Quixote, 1990.

____. **Teoría de la acción Comunicativa**: Racionalidade de la acción y racionalización social. Madri : Taurus, 1987. Tomo I.

____. Crítica de la razón funcionalista. Madri : Taurus, 1987. Tomo II.

____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas : Papirus, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Rio de Janeiro : Ouro, 1970.

____. **Crítica da razão pura**. São Paulo : Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

LE GOFF, Jaques. **A História nova**. São Paulo : M. Fontes, 1993.

MALERBA, Jurandir (org). **A velha História, método e historiografia**. Campinas : Papirus, 1996.

MATOSO, Jorge Eduardo L. A (Des) Ordem econômica internacional. **Política Hoje**, Recife, v.3, n.3, p.57-66, jan/jul 1995.

MATOS, Olgária C.F. **A Escola de Frankfurt**: Luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo : Modema, 1993.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1990.

____. **A ilusão especular**: introdução á fotografia. São Paulo : Brasiliense, 1984.

MARCUSE, Hebert. **Eros e Civilização** : uma interpretação Filosófica do pensamento de Freud. 5 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1972.

____. **A Ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1973.

MARX, Karl, **Manuscritos Filosóficos e outros textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

MENEZES, Luiz Carlos. **Professores**: formação e profissão. Campinas : Autores Associados, 1996.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do Cidadão. In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino e a criação do fato**. São Paulo : Contexto, 1988.

NETO, José Batista. A problemática nos textos e nas imagens dos livros didáticos. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 13 n.1/2, 1995.

NEVES, Maria A. Mamede (org.). **Ensinando e Aprendendo História**. São Paulo : EPU, 1985.

NIKITIUK, Sônia. (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo : Cortez, 1995.

NÓVOA, Antônio. (coord.) **Os professores e a sua Formação**. Lisboa : D. Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria das G.C. Novas relações Estado/Município no campo da educação. In: WEBER, Silke (org.)

Democracia e Educação e Cidadania: caminhos do governo Arraes. São Paulo: Cortez, 1991. p.49-75.

PAIVA, Vanilda. Inovações Tecnológicas e qualificação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 50, p. 1995.

PARENTE, André. (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1993.

PERNAMBUCO. Secretaria Educação e Esportes. **Plano Estadual de Educação (1988-1991)**. Recife : INOJOSA, 1989.

____. **Plano Estadual de Educação (1996-1991)**. Recife- Fev/96.

PLANK, David N. Os interesses públicos e privado na educação brasileira: males crônicos soluções longínquas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP- MEC, 170: 31-42, 1987.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica da educação**. São Paulo : Vozes, 1994.

REMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro : UFRJ, 1996.

ROHR, Ferdinand. Porque traduzir um texto de Immanuel Kant nos tempos de hoje? **Tópicos Educacionais**. V. 11,n.1/2, p. 71-73. Recife: UFPE. Centro de Educação, 1993.

ROUANET, Sérgio Paulo. O olhar iluminista. In: ADAUTO, Novaes (org.). **O Olhar**. São Paulo : Companhia das Letras, 1988. p.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?** São Paulo : Brasiliense, 1993.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola Pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro : Paz e Terra,1990.

SCHÖN, Donald A. Formar professores reflexivos. In: NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : D. Quixote, 1995, p. 77-91.

SHMIDT, M^a Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: Bittencourt, C. (org.), **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo : Contexto, 1997.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas a razão comunicativa e emancipação**. 3. ed., Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

VEYNE, Paul . **Como se escreve a história?** Portugal: ed. 70, 1971.

VIERA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo : Cortez, 1995. p. 27-55.

WEBER, Silke (org.). **Democratização, Educação e Cidadania: os caminhos do Governo Arraes. (1987-1990)**. São Paulo : Cortez, 1991. p. 17-47 : A luta pela escola pública.