



A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FORTALECIMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

LIMA, Gustavo Henrique de

Resumo: Este trabalho de pesquisa tem por ideia a proposição de investigar a importância da formação continuada de professores de história da educação básica, objetivando a identificação de suas possibilidades e limites, seu contexto e seu papel na qualificação e no desenvolvimento profissional desse professor-formador e professor-aluno, tenta buscar com isso indicativos para uma postura conceitual e metodológica de formação contínua. As exigências cada vez mais complexas da sociedade, constituídas no tocante ao acesso, domínio e produção do conhecimento, questionam os professores de História quanto às suas funções e a desafiam no sentido de estarem em constante metamorfose, a fim de que o seu papel social seja cumprido. Sem um programa de formação contínua os professores dificilmente darão conta de uma educação de qualidade, mesmo levando em consideração o seu potencial e dos seus sujeitos. Vale insistir que a competência docente não é inata e neutra, mas sim construída e inserida num espaço que é cíclico na presença de currículos que devem ser rizomáticos, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Precisamos, então, desnudar os currículos existentes utilizando formações contínuas. Na perspectiva de qualquer currículo que queira ser inter/multi/transdisciplinar principalmente no componente curricular de História, passa por uma formação inicial e continuada dos professores, para que esses saberes se relacionem em constante diálogo com a sociedade. A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. A competência docente é, portanto, uma elaboração histórica continuada. Um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando suas competências de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão -profissional - educador.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de História. Currículo.

1. O currículo na relação ensino-aprendizagem

O currículo é visto como campo de batalha aberto, em que ocorrem disputas entre diversas culturas e modos de pensar a sociedade, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo enquanto ser social, do mundo e da comunidade onde vive, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, várias questões - que nem sempre encontramos respostas simples. Nada mais natural diante da complexidade teórica que é o tema currículo. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir na nossa sociedade? Que identidades deveriam ou poderiam produzir? Identidades singulares em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais, multiculturais? Identidades engessadas com o arranjo social existente do dominante ou identidades questionadoras dos padrões morais e culturais?

Pensando dessa forma, entende-se que o currículo não é meramente uma prescrição, mas, acima de tudo, um campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir (SILVA, 2002). Compreendido como fruto de uma construção que deve obrigatoriamente ser coletiva para que possamos chamar de democrática, o produto final, ou seja, o fruto maduro, não deve visar apenas e unicamente definir os conhecimentos a serem replicados e supostamente aprendidos e ensinados, mas permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia.

As Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais definem currículo como “a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais” (Resolução CNE/CEB N°. 3/2018, p.4). O currículo é aqui compreendido como fruto de uma construção conjunta, colaborativa que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele personifica a escola, orienta as relações que são estabelecidas no ambiente escolar e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar e que serão por consequência norteadores da vida social.

Reconhecendo o cenário de uma sociedade em permanente processo de mudança como um rio caudaloso, que muda a si mesmo, mas também, quem estar a sua margem, e conseqüentemente sujeita a transformações rápidas ou mais demoradas, o Currículo tem

como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes exprimir seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar. Dessa forma, faz-se necessário que as práticas pedagógicas que transbordam do currículo promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

Para filosofia de Deleuze e Guattari (2019) trata-se de uma revisão das estruturas de conhecimento pelo movimento de transversalidade, em que implicaria expandir-se para todos os pontos possíveis, adentrando novas especificidades e gerando outras formas de misturas. Tal noção ganha um destaque ao longo da obra, na medida em que, não se bastou apenas a sua descrição, também fora preciso que apresentassem a sua cartografia e os princípios que o agenciam. Neste sentido, ao longo da pesquisa, presou-se especialmente por tais características para refletir-se acerca de algumas práticas escolares. Tal noção aparece como subversão ao modelo representado pela árvore. Tradicionalmente a metáfora arbórea do conhecimento sustenta que o sujeito conhece e determina a realidade a partir de fundamentos e princípios enraizados, que são ramificados em seus desenvolvimentos técnicos. Para Deleuze e Guattari o rizoma busca gerar multiplicidades, recortando estruturas de pensamento e indicando novas perspectivas. Desta forma, tais campos de saberes seriam atualizados a partir de novos acontecimentos. O conceito busca descrever que a realidade não é acessada a partir de fundamentos básicos, mas de diferentes formas de experimentação.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, pp. 48-49).

Ao conceber uma educação curricular, não arbórea e sim rizomática, como um direito humano, o currículo define como eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa e que isto possa alcançar a todos. Para tanto, deve ser princípios orientadores: equidade e excelência, formação integral, educação em

direitos humanos e inclusão. É nessa lógica que compreendemos a escola enquanto espaço e tempo de aprendizagem que deve favorecer a formação de esquemas, de ações e de interações estáveis que, de forma dependente, possam ser utilizadas nos diversos contextos sociais (PERRENOUD, 1999).

Sob a égide dos verbos ensinar e aprender se constitui a base para todo o processo de construção do conhecimento. Numa perspectiva histórica e de desenvolvimento da ciência, esses dois verbos já foram bastante questionados e inferia-se que, se houve ensino, a aprendizagem aconteceu. Assim, era suficiente um professor que dominasse um determinado conhecimento e “ensinasse”, transmitisse, esse saber para seu grupo de estudantes. Aquilo que os estudantes repetissem com exatidão e reproduzissem nas avaliações, resultando na medição do quanto tinham conseguido absorver, era a aprendizagem. A partir das contribuições da epistemologia para os processos de desenvolvimento subjetivo humano e, mais recentemente, das neurociências, com o mapeamento cerebral de todas as condições do sujeito em situações de interação com os outros e com as ideias/fatos/experiências, muda a concepção do que é aprender, de como se aprende e, por correspondência, de como devem ser desenvolvidas práticas na sala de aula que despertem o interesse, o desejo e a motivação para o efetivo sucesso desse processo. No que se refere ao ensino de história, é importante observar que a construção do currículo não pode se limitar a um enfoque meramente disciplinar, pois, estudar o passado significa fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar.

Tal discussão tem sido proposta por vários teóricos que abordam a prática educativa e do que se torna imprescindível desenvolver no processo de ensino e de aprendizagem: aprender a conhecer, apontando para o interesse do estudante pelo conhecimento (conteúdos factuais); aprender a fazer, que mostra a coragem de arriscar, de executar, até mesmo de errar, na busca de acertar (conteúdos procedimentais); aprender a conviver, oportunizando o desafio da convivência, do respeito ao próximo e aprender a ser, que traz o objetivo de viver como o papel central do estudante como cidadão (conteúdos atitudinais) (ZABALA, 1998; ZABALA & ARNAU, 2009). Por fim, um aspecto extremamente relevante também nesse ‘novo’ processo do binômio ensino e aprendizagem é compreendê-lo como constituído mutuamente – ou seja, o ensino e a aprendizagem enquanto aspectos indissociáveis – assim como são constituídas no estudante as dimensões cognitiva e afetiva. O objetivo é promover o olhar para o desenvolvimento global deste, pensando na

complexidade de sua construção e desenvolvimento integral, de forma que o olhar centrado no estudante considere a sua singularidade e o respeito às diversidades.

1.1. A Formação continuada e currículo.

As exigências cada vez mais complexas da sociedade, constituídas no tocante ao acesso, domínio e produção do conhecimento, questionam a escola quanto às suas funções e a desafiam no sentido de se transformar constantemente, a fim de que o seu papel social seja cumprido. Quando abordamos o ensino de história dentro da realidade brasileira, sabemos que estamos tratando de um assunto bem complexo e que merece muita atenção. Pois começamos questionando o que ensinar em uma sociedade multicultural, onde existem valores e percepções sociais diferentes. Consequentemente, essas exigências requerem professores cada vez mais engajados e competentes profissionalmente para responderem a elas. Dessa forma, o currículo e a sua organização aparecem como elementos de destaque, uma vez que revelam opções acerca de um determinado modelo de formação profissional caracterizado pelas articulações que se estabelecem, no seu interior, entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários à atividade do professor e ao desenvolvimento profissional cuja construção deve ser o objetivo de qualquer programa de formação. É importante destacar que o saber do professor é, então, definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

No que se refere às políticas públicas de formação continuada para professores, essas têm se mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar, entre outros), concernentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), aos Parâmetros de Formação Docente (2014). Sejam as ações definidas pelos órgãos centrais das redes de ensino, sejam aquelas que são contextualizadas na escola, os desafios de organizar processos integrados, sistemáticos e que respondam ao projeto pedagógico das instituições escolares estão colocados. Na perspectiva de um modelo de colaboração, considera-se a corresponsabilidade dos professores pela sua formação, a legitimidade das instituições de ensino superior na organização de uma formação centrada na escola, assim como a responsabilidade das secretarias de educação na elaboração de critérios e de parâmetros para a formação docente.

Assim, ressalta-se que as ações de formação continuada contam com a colaboração dos diversos sujeitos do sistema educativo, orientados pelas necessidades formativas dos professores. Essa perspectiva supõe a escola como lócus privilegiado de formação e produção de conhecimentos. Nóvoa (1997) destaca a necessidade de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25). Nessa dimensão, a formação de professores contribui para a consolidação de espaços institucionalizados de trabalho coletivo; para direcionamento de metas comuns, oriundas das necessidades da comunidade escolar definidas em seu Projeto Pedagógico e parametrizadas pelas diretrizes e políticas educacionais. A práxis dessa formação concebe-se como um movimento dialético de ação-reflexão-ação transformada, sendo alimentada por posturas metodológicas que privilegiam procedimentos investigativos, reflexivos e colaborativos, ancorando-se no constante diálogo e partilha entre os entes envolvidos no decorrer do processo formativo.

Dessa forma, os professores são compreendidos como sujeitos em transformação e transformadores da realidade e do contexto socioeducacional no qual estão inseridos. Esse cenário instiga a qualidade dos processos formativos, seja na formação inicial ou continuada de professores. Tais processos devem ir ao encontro do perfil de professor do contexto atual em que se observam mudanças sociais, culturais, tecnológicas, econômicas, entre outras, as quais demandam profissionais com competências que extrapolam o ato de “transmitir” conteúdos, que estejam abertos às inovações e às constantes aprendizagens, que respeitem as diversidades, que construam a partilha e o diálogo com seus pares, com seus estudantes, bem como com os demais agentes educativos, e que sejam voltados para a construção de um conhecimento holístico. É possível perceber que os esforços empreendidos para a superação dos obstáculos tendo em vista a formação de um profissional com o perfil descrito, ao mesmo tempo que constituem um desafio, abrem horizontes para a construção de propostas curriculares formativas fundamentadas em outras lógicas para além da especialização disciplinar.

A perspectiva do currículo, numa dimensão interdisciplinar na formação inicial e continuada dos professores, representa um desses horizontes em que os saberes se relacionam em constante diálogo. A integração curricular tem sido recorrente nos atuais discursos que orientam as políticas e as práticas curriculares da Educação Básica do Brasil. Essa tônica é apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/ CEB n o.7/2010) quando enfatiza que o trabalho do professor, que

tem como um dos desafios a transposição didática, deve ser pautado na perspectiva de integrar as diferentes áreas do conhecimento, articulando-as com os saberes e experiências dos estudantes. O propósito dessa abordagem é superar a compartimentação disciplinar que predominou, por muito tempo, como característica do trabalho pedagógico. Tal como instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015), entendemos que:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (p.4). [...] Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (p. 11).

Diante do exposto, a formação inicial e a formação continuada compõem momentos distintos do desenvolvimento profissional, mas, ao mesmo tempo, constituem um percurso de formação, se considerarmos a história de socialização profissional do professor. Nas últimas décadas as discussões sobre o ensino de História foram ampliadas, considerando, sobretudo a realidade educacional brasileira. Diversos aspectos do ensino- aprendizagem em História passaram a ser temas de estudo e publicados, tais como: história do ensino de História, livros didáticos e paradidáticos, produção do conhecimento, currículos, linguagens, novas tecnologias, saberes, diversidade, formação de professores, entre outros. Como se observa, há um conjunto de horizontes que emergiram, visando tornar o ensino de História mais participativo e interpretativo. Nesse percurso, há um profícuo e intenso debate sobre o papel do professor e da própria disciplina História, cujas abordagens filiadas às chamadas “Historiografia Tradicional”, por um lado, e da “Historiografia Renovada”, por outro, têm sido permanentemente objetos dos debates em diferentes fóruns, o que demonstra a necessidade de se avançar na discussão sobre a disciplina de História, bem como sobre os métodos a serem utilizados em sala de aula. Os cursos de Licenciatura em História têm buscado responder a essas questões e às perspectivas criadas em torno das mudanças esperadas no ensino e à necessidade de aproximar o ensino e a pesquisa em sala de aula, o que pode resultar no aprofundamento da profissionalização do professor/historiador. Tal esforço pode ser verificado a partir das disciplinas de práticas de ensino e de estágio supervisionado em História e dos projetos de pesquisas desenvolvidos

nos cursos de graduação e nos de pós-graduação no país. A trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão. Em *A aventura de formar professores*, Veiga fomenta um debate crítico frente à formação de professores, para ela:

[...] a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (2009, p. 27).

O desafio do professor de história reveste-se de duplo significado. De um lado, é preciso selecionar os conteúdos a serem apresentados aos alunos o que, inevitavelmente, implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos. De outro, é necessário empenhar-se para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam seu próprio saber. É importante o professor saber que: “quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (Karnal, 2008, p. 28). É na ação educadora entre professores e alunos que surgem as questões, os problemas, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de trabalho. A preparação de uma aula e sua efetivação é tarefa complexa, comportando inúmeras variáveis que somente são dominadas pelo educador em seu contato singular com os educandos.

Além disso, um dos desafios que temos a frente é a inclusão de conteúdos de História da África e de História Indígena nas aulas de História da educação básica, conforme as Leis 11.645/08 e 10.639/03. Desafio que atinge as universidades, afinal, elas formam os professores. Neste caso, precisamos rever as matrizes curriculares, e muitas estão revendo, no sentido de tornar as disciplinas de História África e a História Indígena obrigatórias no ensino superior, isto para que os graduandos em História possam ter informações para ministrar esses conteúdos quando forem para a sala de aula¹. Outro aspecto a ser considerado relaciona-se à acelerada produção das informações resultantes das inovações tecnológicas. Diante desses “novos tempos”, como seria possível

democratizar tais informações em sala de aula? Os alunos, em seu conjunto, dispõem de recursos materiais e formação intelectual desejáveis? Utilizar-se de novos recursos tecnológicos poderá condicionar um ensino de História “menos tedioso” para os alunos? Ainda, a utilização de diferentes documentos em sala de aula, por exemplo, dá-nos a medida dos caminhos que podemos seguir, visando ao debate que não se prenda apenas aos livros didáticos. Nesse sentido, a utilização de instrumentos como recortes de jornais e/ou análise de cronistas poderão constituir-se em importantes elementos a serem explorados nas aulas.

É cada vez mais frequente o uso de documentos em livros didáticos. Entre outras coisas, a leitura e a pesquisa dos documentos encontrados em livros didáticos permitem que o aluno possa compreender alteridades e ampliar seu vocabulário, além de melhor interpretar imagens, tabelas, sons, dentre outros. Para que esteja habilitado a fazê-lo, deverá ser ensinado e dispor de conhecimentos específicos para a leitura e interpretação de tais linguagens. O ensino de História tem que ser qualitativo, democrático, exemplificado, aberto ao diálogo e a discussão. Os alunos precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, trocar experiências e obter opiniões diversificadas, sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade. Atualmente, é possível verificar em muitas escolas, professores despreparados para desenvolver um trabalho concreto com os alunos no ensino de História. Sendo que, a má formação do professor historiador, reflete negativamente no ensino-aprendizagem dos estudantes, e no conhecimento do patrimônio cultural da humanidade. Em relação a isso, Pinsky; Pinsky, (2005, p. 22-23) acrescentam:

O professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino [...] Afinal, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro [...] Noutras palavras, cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos.

Considerações Finais

A percurso da disciplina História em nosso Brasil possui um caráter dialético com grandes embates. Em seu início contribuiu aos interesses de uma elite, que em si já apresentava suas contradições no seio da sociedade e necessitava de uma visão de país como uma sociedade uniforme e integrada, no entanto, observa-se que mesmo no bojo das discussões sobre a formação de uma História nacional e posteriormente a implementação da disciplina nas escolas secundárias do país, o debate acerca do tema não era homogêneo e estanque. Observando-se a trajetória da disciplina no país, os currículos que foram executados e a formação do corpo docente, apreende-se seu caráter de formadora de embates e por isso a alusão ao conceito de dialética para entender tal processo. Nós, professores de História e sujeitos históricos, construímos a quebra de paradigmas por meio de processos aos quais muitas vezes não temos a consciência na efetivação curricular e por consequência na formação contínua deste professor/formador. O professor de História precisa compreender que ele é também um pesquisador e um construtor de conhecimento. A dimensão epistemológica de seu trabalho precisa ser ressaltada, bem como, seu papel enquanto intelectual. Tempos vindouros ao de surgir onde Ensino de História nas escolas do país se constituirá como um locus privilegiado da dimensão reflexiva e (por que não?) revolucionária da sociedade brasileira, acompanhada de uma formação profissional com começo, meio e sem fim.

Referencias

- BITTENCOURT, Circe Maria. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo; Contexto, 2008.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (org.). Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Editora SENAC, 2007.
- CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em DELEUZE, Gilles. A ilha deserta: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. A imanência, uma vida. Revista Educação & Realidade. v.27,
- DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. Crítica e clínica. São Paulo: Ed. 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.1. São Paulo:
- DELEUZE, Gilles. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.2. São Paulo:
- DELEUZE, Gilles. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.4. São Paulo:
- DELEUZE, Gilles. O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro:
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Rio de
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.
- deslocamentos em Deleuze. Campinas. UNICAMP. 2008 157p. Tese (Doutorado
- Ed.34, 1995.
- Ed.34, 1995a.
- Ed.34, 1997.
- Ed.34, 2010.
- Editus, 2011.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de
- GALLO, Silvio. Deleuze e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GONTIJO, Pedro. Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo.
- HOBBSAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.
- Janeiro: Graal, 1988.
- Janeiro: Imago, 1977.
- KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo:
- Contexto, 2008.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores
- e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140,
- PARAÍSO, Marlucy. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária,
- PERRENOUD, P.. Construir competências desde a escola: trad. Bruno Charles Magne.
- Porto Alegre: ArtMed, 1999. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIAGET, J. Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes, 1970.
- SCHÜLER, Donaldo. Heráclito e seu (Dis)Curso. Porto Alegre: L&Pm, 2000.
- SILVA, G. N.; FELICETTI, V. L.. Habilidades e Competências na Prática Docente:
- perspectivas a partir de situações-problema. Educação por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n.1,
- 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. Como Aprender e Ensinar Competências. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. Contrapontos, v. 2, n. 4, jan./abr.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et al. A Pesquisa em História. São Paulo: Ática, 2007.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 13/10/2023.