

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA

Gracy Tadeu Ferreira Ribeiro  
Juscelino Martins Polonial

### INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a discutir o ensino de História, os conceitos básicos que fundamentam essa disciplina, a idéia da história ser ou não uma ciência e como trabalhar os conteúdos em sala de aula, ou seja, a parte da didática. É apenas um texto introdutório e, sendo assim, não pretende ser resposta única, nem definitiva para o problema, até porque ela não existe no conhecimento científico.

A proposta é, a partir da reflexão, problematizar, favorecer a troca de experiências sobre o ensino, sobre os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores de um modo geral, no cotidiano escolar. Essa situação, geralmente, determina uma ambigüidade na imagem no professor. Sua identidade oscila entre a do professor erudito, pesquisador, e a do repassador e transmissor de conhecimentos que não despertam interesse por parte do alunado. Acreditamos que elas se complementam, porquanto, o trabalho deve ser unido, pois a pesquisa forma o professor, que desenvolve o conteúdo em sala de aula e tudo recomeça. O empírico alimenta a teoria e vice-versa, em um processo dialético.

Por isso o debate sobre o caráter científico da história. É comum, hoje, colocar o historiador como mero narrador de fatos, levando em conta que o real existe apenas como uma versão de interpretação e não como realidade. Isso quer dizer que o nosso trabalho é uma escolha e, portanto, um ato político. Então, não é isso em qualquer ciência? Dessa forma não invalida a história como ciência, ou como um tipo particular desta, que, por meio de uma metodologia, busca uma aproximação com o real.

Para Carr (1996), a história é uma ciência porque prospera nas generalizações, trabalha com probabilidades, o que lhe dá um caráter relativista. Afirma ainda que a história é um emaranhado de fatos produzidos pela ação humana, portanto cognoscível. Ora, não é a física que afirma a inconstância da matéria? Então, por que cobrar exatidão da História? **PRIGOGINE**, no final do século XX, afirma que todas as certezas se desmancharam no mundo pós-moderno, ou como afirmou **MARX**, no século XIX, tudo que é sólido desmancha no ar.

Assim temos claro que o conhecimento é uma construção e é feita pelo especialista. Não é prudente convidar um leigo ou um profissional das ciências exatas, por exemplo, para ministrar

aulas de história, embora isso, às vezes, aconteça. Espera-se que alguém formado na área seja indicado para a função. A realidade, no entanto, nos mostra que tem muita gente fora de área na educação brasileira em geral e na história, em particular. Não seria esse um dos fatores por que os alunos, em geral, não gostem de História? Ou um dos motivos da baixa qualidade do ensino no país? Talvez precisemos cada vez mais de pessoas da educação na educação, e não de burocratas, que há muito, perderam o contato com a sala de aula.

Mas, vejamos a seguinte situação: se você duvida que a história seja um tipo de conhecimento especializado, faça o seguinte exercício: pergunte para qualquer cidadão comum quem assinou a Lei Áurea. É provável que muitos acertem, ou talvez, nem tanto. Mas se você fizer a seguinte pergunta: por que foi abolida a escravidão e como foi esse processo? Nesse caso, eu não tenho dúvidas de que o leigo não conseguirá fazer uma interpretação adequada. Isso ocorre porque ele não tem os instrumentos teóricos e metodológicos que permitem essa análise. Portanto, o relativismo tem um limite, porque a história não pode ser um “eu acho”, mas existe uma interpretação que apresenta certa coerência com o real. O cidadão comum pode até saber que o fato aconteceu, mas não saberá dizer por que ele aconteceu. Esse é um trabalho do especialista, do profissional das ciências humanas, em geral, e, mais precisamente, do historiador. Portanto, a história é uma ciência que tem os seus métodos, suas técnicas e sua orientação teórica, que sofre interferência política, porque é humana. Mas qual ciência não apresenta essa particularidade?

Não há dúvidas quanto ao caráter político da história. Nikitiuk (1996) afirma, com propriedade, que o controle do passado legitima o presente, porque é uma construção e as fontes podem e, muitas vezes, são manipuladas, por isso, diversas interpretações sobre o mesmo fato. Porém, não podemos criar fatos. Ninguém duvida que aconteceu a Reforma, ou que dois aviões, em 11 de setembro de 2001, destruíram um dos símbolos do capitalismo contemporâneo. No entanto, podemos interpretar de maneira diferente os fatos. Sobre essa questão um exemplo ímpar na história do Brasil: a prática da tortura no regime militar, principalmente entre 1968 e 1975.

No livro *Brasil: Nunca Mais*, há uma clara denúncia da tortura durante esse período. Sobre o tema, assim se expressa o Cardeal Arns (1986, p.11):

As experiências que desejo relatar no frontispício desta obra pretendem reforçar a idéia subjacente em todos os capítulos, a saber, que a tortura, além de desumana, é o meio mais inadequado para levar-nos a descobrir a verdade e chegar à paz.

Já no livro *Brasil Sempre*, do militar Marco Pollo Giordani, temos as críticas ao trabalho de pesquisa da primeira obra, afirmando ser a mesma facciosa, quando faz a análise do período em estudo e afirma que as fontes foram manipuladas e diz ainda que:

Lamento que a Igreja Católica – ou melhor dizendo – a Igreja Progressista (mero eufemismo de marxista) tenha usado tão vultoso soma, tão precioso tempo, tantos recursos técnicos, para a elaboração de um compêndio que peca, basicamente, pela falta de lógica. (GIORDANI, 1986, p.8)

Pelo que temos, então, é uma divergência entre duas obras sobre o mesmo fato e não um fato corriqueiro, mas, com certeza, um dos mais polêmicos da história do Brasil: a tortura. Negar que se tenha praticado a tortura no período militar é negar os fatos. Mas na interpretação, qual livro está mais próximo da verdade? Existe essa possibilidade ou tudo é criação dos pesquisadores?

Obviamente para uma resposta a essas perguntas, faz-se necessária uma leitura mais cuidadosa das duas obras para uma posição mais segura. Trabalho feito, nós podemos afirmar que no ensino universitário e, depois, como extensão, para as escolas básicas, a versão da primeira obra é mais aceita, enquanto que a segunda é negada. Isso porque as evidências são muitas e que comprovam a prática da tortura no Brasil entre os anos sessenta e setenta, e negá-la, seria negar a própria história política do país. Portanto, existe uma objetividade nos fatos, e a suas interpretações têm os seus limites, afinal, nem tudo que é dito pode ser comprovado.

Essa ambigüidade chega à sala de aula, colocando o trabalho do professor de história na berlinda, que tem como um dos desafios a explicitação da razão de ser da disciplina para romper essa dicotomia e dar sentido à disciplina. Por isso achamos relevante trazer para essa discussão o objetivo proposto pelo curso de história do ISE (Instituto Superior de Educação), visando responder a questão.

O curso de licenciatura em história, ministrado pelo ISE, objetiva qualificar professores para a atuação nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, em consonância com a iniciação científica, primando pela formação de um professor pesquisador, tão requisitado na realidade atual do ensino de história no Brasil. Com esse propósito, cabe perguntar: como se dá a formação do professor pesquisador e a do pesquisador professor? Que tipo de pesquisa seria essa e como o professor se prepararia para ela?

Pedro Demo (1994) trata a pesquisa como um princípio científico e educativo. O autor faz uma denúncia contundente sobre o efeito reprodutivista do ensino que não se fundamenta em um trabalho de pesquisa do professor que, na maioria das vezes se contenta em repassar aos seus alunos idéias prontas de determinados autores, sem a devida crítica. Por isso, enfatiza o caráter indispensável da pesquisa na atividade docente, seja ela feita em qualquer nível do ensino.

Por tudo que foi apontado, o ensino de história hoje é um grande desafio. Os professores se deparam na sala de aula com situações inusitadas, como alunos com acesso diário à internet, por exemplo, oferecendo aos alunos informações variadas, globais e, até, equivocadas. Essa realidade exige dos docentes recursos teóricos e metodológicos inovadores, equilíbrio, bom humor, sabedoria, entre outros requisitos considerados essenciais para tornar o saber histórico estimulante, com o uso da didática apropriada.

A tarefa que se coloca, cotidianamente, aos professores, é estar diante de jovens inquietos, indisciplinados, chegando a ser até violentos e, muitas vezes, com graves deficiências oriundas do ensino fundamental. A constatação dessa realidade remete a outras questões como: as indagações sobre os conteúdos que fazem parte das matrizes curriculares, as mudanças globais consideráveis nos aspectos tecnológicos e científicos, bem como a redefinição do saber histórico, dentre muitos outros problemas.

Todavia, não existe, nesse ensaio, a pretensão de aprofundar cada uma dessas linhas do debate, mas torná-la um referencial para assumir a seguinte postura: ensinar história é propiciar condições para que o aluno possa participar do processo de construção da cidadania e da vivência no cotidiano como sujeito histórico. Então, possibilitaremos, no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, situações novas que permitam chegar ao conhecimento por meio da troca, da relação de interlocutores que construam sentidos e conquistas da autonomia, da consciência crítica, de habilidades e de competências para seguir adiante nas condições de profissional da educação.

A pesquisa, a reflexão e a crítica, portanto, devem estar presentes na relação ensino/aprendizagem. Segundo Lüdke (2004), a questão da importância da pesquisa na prática docente vem, há muito tempo, sendo objeto de discussão e reflexão. Como professores universitários, nós acreditamos que na prática docente, existam condições para que a pesquisa se torne viável, sendo uma ferramenta passível de se tornar instrumento de reflexão e crítica. Seguimos o uso dado à expressão “prática reflexiva” por Lüdke (2004, p.41): “[...] A prática reflexiva é composta de dois níveis fundamentais: a reflexão na ação e a reflexão sobre a prática.”.

Portanto, ao pensarmos as relações entre a prática reflexiva e a pesquisa científica, é importante considerarmos algumas perspectivas como: visualiza-la cientificamente como facilitadora da prática reflexiva e entender que podem estar envolvidas, sem que sejam a mesma coisa. Isto não quer dizer que a pesquisa científica seja, necessariamente, um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva.

Zeichner (2004), a partir do pensamento de Dewey, destaca três atitudes que são necessárias para a ação reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Para Lüdke (2004), na relação pesquisador/professor, a abertura de espírito é algo que, em geral, deve ser conquistada paulatinamente. A abertura de espírito é, em geral, um pré-requisito para uma relação mais investigativa e dialógica entre a teoria e a realidade.

A responsabilidade implica a necessidade de apoio mútuo, sendo que os envolvidos no processo ensino/aprendizagem devem estar atentos à perspectiva do outro. Ou seja, a responsabilidade do pesquisador colaborativo diante do professor reflexivo e vice-versa, o que não é tarefa fácil, pois professor e pesquisador podem e devem ser o mesmo sujeito.

Já a sinceridade coloca em cena estar realmente comprometido com as atitudes de abertura de espírito e de responsabilidade em todo o processo de ensino e de produção do conhecimento.

Impelidos por esses questionamentos, avançamos para o campo do ensino de História e para o saber histórico na sala de aula.

## O ENSINO DE HISTÓRIA

Para Bittencourt (2004), um primeiro desafio para quem ensina história parece ser a explicitação da razão de ser da disciplina: “Por que estudar história?”.

Apesar das dúvidas dos alunos e das respostas pouco convincentes dos professores, a história continua a existir nos currículos. A permanência da história como disciplina, é assegurada por inúmeras propostas curriculares, bem como pelo próprio Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade, que tem como princípio o seu entendimento social. Por isso, a existência da história escolar deve-se, dentre outras coisas, ao seu papel formador da identidade nacional, isso no século XIX. Hoje o argumento já não é o mesmo. A História continua sendo uma disciplina para o entendimento social, mas buscando integrar o aluno aos grandes problemas do mundo contemporâneo.

Sobre isso afirma Bittencourt (2004, p.19):

[...] a construção de uma identidade nacional que permeia a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros desde o século XIX, passou a ser redefinida, portanto, sob outros parâmetros, repensada sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas um curso no país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica.

Para a autora, na maioria das propostas curriculares, o ensino de história visa contribuir para a formação de um cidadão crítico. Ao estudar as sociedades passadas, o objetivo básico é fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se, como agente social capaz de transformar a realidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Tais metas não são novas. A inovação resulta da ênfase dada, atualmente, ao papel do ensino de história, para a compreensão do sentir-se sujeito histórico e em sua contribuição para a formação de um cidadão participativo.

Para o historiador André Segal ( *apud* BITTENCOURT, 2004, p.20), é importante distinguir os objetivos da história ensinada nos níveis fundamental e médio, daqueles pretendidos

nos cursos superiores. Estes últimos visam formar historiadores e/ou professores de história, enquanto que para os outros níveis de ensino, a proposta é contribuir para a formação do indivíduo comum. No sentido de formar o pensamento crítico do aluno, é preciso remetê-lo à compreensão da realidade em que vive, com o objetivo de transformá-la. Portanto, o papel da história, como disciplina encarregada da formação do cidadão político, não é velado ou implícito, como ocorre em outras disciplinas curriculares, mas está explícito.

Os textos oficiais, segundo Abud (2004) são produzidos considerando-se uma escola ideal, que não existe. No geral, os textos não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades, os obstáculos e os desafios enfrentados no cotidiano escolar pelos professores estão ausentes dos textos utilizados em sala de aula. Por consequência o problema está colocado: a separação entre a teoria e a realidade, e que está longe de ser solucionado. O equacionamento do problema passa, necessariamente pela revisão e aprofundamento dos conceitos básicos da história, articulados com o mundo real, sem a vulgarização e simplificação do saber histórico, que é específico, ancorado em bases epistemológicas e metodológicas próprias, portanto precisam de um ensino regular e metódico para ser apreendidos.

## **O SABER HISTÓRICO**

Para Abud (2004), a trajetória da história como disciplina escolar no Brasil, não foi tranqüila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular, quanto à elaboração de seus programas.

A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do colégio D. Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837. A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). (ABUD, 2004, p. 29 e 30).

Segundo Abud, a ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. O Colégio D. Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico. Abud (2004) esclarece que uma análise mais detalhada daqueles documentos evidencia a permanência dos temas e das concepções que nortearam os programas curriculares de história, até um período bastante recente.

Desde meados do século XIX que a questão da formação da nacionalidade e da identidade nacional brasileira ocupa espaços importantes na produção intelectual do país. Isso entrou pelo século XX e estava expresso nas obras de Torres e Vianna, entre outros ( ABUD, 2004).

Os programas de ensino de história continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro.

[...] nessa perspectiva, o saber histórico seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, mais do que isso, era um instrumento ideológico para a valorização da unidade do Brasil e da identidade nacional ( PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1936; INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS EXPEDIDAS EM 1945 apud ABUD, 2004, p.34-35).

A autora esclarece que os programas posteriores à queda de Vargas e até à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira ( 4.024/61), não conseguiram fugir da concepção pragmática que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado.

Durante o Regime Militar (1964-1985), as disciplinas História e Geografia perderam terreno para os chamados Estudos Sociais. Esse período correspondeu a um momento de separação acentuada entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades e a produção escolar. O processo de abertura democrática, no final dos anos 70, contribuiu para o retorno dessas duas disciplinas no currículo regular, com autonomia, tanto no ensino fundamental, quanto no médio. Contudo, o retorno não foi pacífico. Houve conflitos, tensões, pois os professores não estavam mais dispostos a receberem “pacotes” do poder educacional constituído. Desejavam participar do processo de elaboração dos currículos e dos parâmetros mínimos a serem trabalhados em sala de aula. Nessa conjuntura, surgiram novas exigências para a História enquanto disciplina como a atual necessidade de se equacionar os desafios propostos pela sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser veiculado nas salas de aula.

Abud (2004) argumenta que tem se exigido dos textos oficiais contribuições no sentido de auxiliar o professor em suas respostas aos questionamentos dos alunos sobre a permanência do ensino de História nas escolas. Os documentos produzidos entre 1990 e 1995, por praticamente todos os estados brasileiros, são heterogêneos, porém é perceptível a superação do modelo tecnicista dos anos de 1970. Há uma tendência em delimitar a área do conhecimento específico da disciplina, buscando outras formas de interpretação da história nacional, embora o Brasil continue a ser analisado com enfoque nos três grandes eixos políticos: Colônia, Império e República. (BITTENCOURT, 2004).

Essa autora afirma que as mudanças mais significativas em relação ao ensino de História surgiram com as propostas que buscaram ordenar o conhecimento histórico por temas ou por eixos temáticos, embora também tenham ocorrido problemas. Sendo assim, é necessário indagar sobre qual o conhecimento histórico que está sendo produzido ou reelaborado? Prevalece na prática um currículo centrado no processo de ensino do professor ou ao contrário, emergem propostas que colocam o aluno e a aprendizagem no centro do processo de escolarização?

O exercício profissional da história deve ser problematizado, bem como o “fazer histórico”. A História, pelas reflexões que foram feitas neste texto, tem uma função específica, primordial, então, é preciso que seja bem ensinada. É necessário, segundo Pinsky (2005), tornar o ofício de historiador uma tarefa prazerosa e conseqüente. Como? A produção do saber é fundamental nesse processo. O professor não pode apenas repassar conteúdo, tem que criá-los. Assim, o papel do professor de História não pode ser desconsiderado, é preciso ter bons professores, afinal são eles que estabelecem a intermediação na sala de aula entre o patrimônio cultural da humanidade a cultura do educando, gerando uma possibilidade de aprendizagem. Por outro lado, o ensino de História não deve ser desvinculado de alguns conceitos fundamentais na escolaridade básica como: história, processo histórico, tempo, sujeito histórico, cultura e cidadania (BEZERRA, 2005).

O autor argumenta que, independentemente da proposta curricular adotada, há cuidados especiais que devem ser levados em consideração com relação ao ensino de História: “o primeiro se refere ao envolvimento do aluno com o objeto de estudo que está sendo trabalhado”(BEZERRA, 2005, p.41). O que deverá estar em evidência é o modo de trabalhar historicamente tema, assuntos, objetos em pauta, pois o que diferencia as diversas concepções de história é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados.

Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja assumida a prática interdisciplinar por parte do professor de história. É necessário também ir além da descrição factual e linear, pois a história busca explicar tanto as uniformidades das formações sociais, quanto às rupturas e diferenças que se constituem no embate das ações humanas.

A História, assim concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como referência para uma investigação rica e criativa. Finalmente, a dimensão da temporalidade e a noção de sujeito histórico, não devem ser deixadas de lado. O tempo é uma categoria essencial no conhecimento histórico, pois é justamente a compreensão dos fenômenos sociais na dimensão temporal que evoca o exercício explicativo das periodizações que resultam de concepções de mundo, bem como, de abordagens e ideologias diferenciadas. A adoção do conceito de sujeito histórico, por seu turno, permite “perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais no tempo”( BEZERA, 2005, p.46).

É necessário, portanto, enfatizar que os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade. Esperamos ter suscitado alguns pontos cruciais para a problematização e reflexão sobre o ensino de História da atualidade, seus dilemas e desafios. Mas uma pergunta fica: e como transmitir esses conteúdos?

## A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Toda a discussão apresentada até aqui, objetiva o entendimento da história, na sala de aula, com o seguinte desafio: como transmitir o conteúdo que foi construído pelo professor? É essa ação que nós chamamos de prática didática.

Para Diehl (2003), a didática é, também, uma produção de conhecimento, pois envolve a cultura historiográfica e a cultura da didática, ou seja, como se pensa a história e como se transmite esse conhecimento. Esse caminho é processual. Para o autor, é preciso romper o abismo entre o conhecimento e as metodologias da didática. Se a cultura historiográfica perdeu capacidade explicativa da realidade, e por isso mesmo deve ser renovada, isso deve acontecer com a aproximação com outras ciências humanas, afinal, vivemos uma crise de paradigmas, que será equacionada pela aproximação da teoria com a realidade. Sobre essa prática comenta DIEHL (2003, p. 28): “*A relação entre o pensar histórico e o cotidiano, da qual emerge a própria possibilidade da história como ciência, representa o fundamento de cada didática da história.*”

A transmissão do conhecimento deve ser de forma variada, de maneira que o aluno possa melhor se inteirar com a mensagem a ser transmitida pelo professor. Por isso o método é importante, ou seja, como trabalhar o conteúdo em sala de aula, usando uma diversidade de técnicas como: a pintura, o filme, o documentário, a música, o teatro, a poesia, o romance, os para-didáticos, o uso de mapas, as palestras e outros; temos ainda as práticas em sala que podem dar mais dinamismo às aulas, como trabalhos em grupo e de campo, além de uma diversidade da didática que permita ao professor mostrar o quanto o conteúdo histórico é rico e tem importância na vida de cada aluno.

Mas tudo isso só funciona com o envolvimento do aluno e da escola, porque não adianta a proposta do professor, sem que as partes façam o seu quinhão, afinal, o conhecimento é uma construção coletiva e, assim sendo, não é responsabilidade apenas do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na Escola secundária In: **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.

ARNS, Cardeal. **Brasil: Nunca Mais**. 16ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

CARR, Edward H. **Que é História**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, (Repensando o Ensino).

- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DIEHL, Astor; MACHADO, Ironita. **Apontamentos para uma didática da história**. Passo Fundo: Clio, 2003.
- GIORDANI, Marco Pollo. **Brasil Sempre**. Porto Alegre: Tchê! Editora, 1986.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- LUDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas-SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- NIKITIUK, Sônia (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Marcos A. da (Coord.). **República em Migalhas**. São Paulo: Marco Zeno/CNPq, 1990.
- ZEICHNER, Keneth. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.