

PROFESSORES DE HISTÓRIA: o que pensam e falam sobre suas práticas de ensino

Simone Dias Cerqueira de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo objetiva compreender as implicações da formação e da experiência profissional para a prática pedagógica de professores de História da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana – 5ª a 8ª séries – entre os anos de 1994 e 1999. Para tanto, faz uma retomada de aspectos histórico-contextuais sobre como a relação dos professores com o saber histórico ensinado foi/é concebida e, em seguida, seleciona e discute trechos dos depoimentos de três professores que viveram a escola no espaço/tempo em foco. Parte do pressuposto de que professores (e alunos) são sujeitos atuantes/ativos na construção de diferentes práticas pedagógicas, pertinentes ao saber escolar, que vai além da simplificação didática dos conteúdos. Verificou-se que na prática de ensino do professor de História os saberes da formação inicial foram entrecruzados com saberes adquiridos nas trocas de experiências com outros professores, na autoformação e experiências continuadas na sala de aula, onde o livro didático é interpretado pelo professor que dá uma configuração própria a aula. Conclui que os professores buscam uma interação entre diferentes fontes e linguagens no ensino da disciplina; diálogos entre diferentes experiências humanas: social, econômica, política e cultural e construções de entendimentos das pessoas comuns como partícipes da História. A prática de suas experiências continuadas aparece como fator decisivo para que os professores exerçam sua relativa autonomia disciplinar, o que pode construir um referencial para uma prática de ensino criativa e participativa.

Palavras-chave: Práticas de ensino de História. Formação profissional. Experiências continuadas.

INTRODUÇÃO

A História busca compreender as formas como homens e mulheres pensaram/pensam, anunciaram/anunciam e viveram/vivem suas vidas e de suas sociedades através do tempo e do espaço. Mas como essa história é ensinada para as várias gerações?

A partir da modernidade, a escola (como a conhecemos hoje) é um espaço onde se desenvolvem as práticas do professor de História. Práticas que, condicionadas por fatores pessoais, de formação e pertinentes à própria conjuntura atual de nosso sistema educacional (como as interfaces entre currículo e livro didático, por exemplo), dependem ainda das condições de trabalho imediatas em que se realizam. Partir da proposição de que os professores são sujeitos atuantes/ativos na construção de suas práticas de ensino, requer deixar claro também, e principalmente, que suas ações são uma prática social e, como tal, não

gravitam livre, criativa e independentemente ao redor de um desenvolvimento profissional totalmente autônomo.

Os debates que envolveram o ensino de História a partir dos anos de 1980 e avançaram a década seguinte foram marcados por tentativas, de professores e intelectuais, de formulações de propostas que promovessem a formação de identidades socialmente críticas, que revisasse a História dos vencedores e abrisse espaços para outras Histórias (como a dos vencidos, das minorias étnicas, religiosas e sexuais), buscando levar os alunos ao entendimento de sua historicidade ao tentar trazer o homem e a mulher comuns para a sala de aula. Foram os tempos do “repensar”, das propostas oficiais de cunho Marxista ou da *Nouvelle Histoire*².

É nesta perspectiva de História, de prática de ensino e de ensino de História que busco, neste artigo, compreender as implicações da formação e da experiência profissional para a prática pedagógica de professores da disciplina da rede pública municipal de Feira de Santana – 5ª a 8ª séries – entre os anos de 1994 e 1999.

Para tanto, seleciono e analiso os depoimentos de três professores (cujos nomes são fictícios) que viveram a escola no espaço/tempo em foco. Tais fontes são parte de minha pesquisa de mestrado³ sobre o currículo do Ensino de História. Entretanto, inicio uma discussão sobre as práticas de ensino destes professores, a qual não foi contemplada na referida pesquisa. Neste sentido, considero importante fazer uma retomada histórica sobre como a relação dos professores com o saber que ensinam foi/é concebida.

SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO: ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS

No Brasil dos anos de 1970, ganha força o paradigma da racionalidade técnica para se pensar e analisar a relação dos professores com os saberes que ensinam e, por conseguinte, com suas práticas docentes. Parte-se do princípio de que os professores são meros instrumentos de reprodução e transmissão de saberes produzidos por outros. Eficiência e eficácia eram palavras de ordem, buscadas através do controle técnico-científico dos processos educacionais na escola, com pretensões de determinar os resultados das práticas pedagógicas dentro da sala de aula e/ou que pudessem melhorar o rendimento dos alunos.

Em uma tal concepção, os saberes ensinados nas escolas não eram passíveis de questionamentos ou reflexão, já que eram definidos e organizados a partir de matrizes elaboradas pela noosfera, que por sua vez procediam de uma base científico-cultural mais

ampla, por meios e procedimentos dados como certos para atingir o fim desejado (mais eficácia nos processos escolares que levariam a resultados cada vez mais positivos), escolhidos em um tipo de receituário ou arsenal construídos e fundamentados cientificamente nos conhecimentos oferecidos pela psicologia, psicopedagogia e didática⁴. Tal operação expropriava (ou pelo menos tentava expropriar) do professor quaisquer autorias de criação e produção de saberes em sua labuta diária. Dessa forma,

Esse paradigma, que orientou a organização dos sistemas e práticas educacionais voltados para a busca do controle científico do processo educacional escolar, via no professor um profissional habilitado – com sua competência técnica – para adequar, facilitar (diluir, distorcer, deformar?) o conhecimento científico a ser aprendido pelos alunos que, assim, por meio da escola, instituição responsável pela mais ampla divulgação social da ciência, poderiam superar barreiras e ascender socialmente⁵.

O processo de abertura política e o debate nacional e internacional sobre a função social da escola, do currículo e do processo educativo como um todo, iniciados na década de 1980, redimensionaram os estudos e a compreensão do papel da escola e dos sujeitos que nela atuam. Assim, esta perspectiva técnico-burocrática da educação escolar, que defendia a aplicação dos conhecimentos e métodos científicos como condição *sine qua non* para a melhor realização da prática docente, encontra dificuldades para se sustentar. Isto porque, as críticas voltadas para as simplificações efetuadas por esta concepção ganham volume/qualidade, atualmente, entre intelectuais, estudiosos e professores.

Pode-se levar o teor de tais críticas para três vertentes de questionamentos que envolvem: uma outra concepção de currículo, que passa a analisá-lo como artefato historicamente construído por homens e mulheres e, portanto, um campo de criação simbólica, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, permeado por conflitos, resistências e contradições, distinguindo-se as instâncias de sua realização: currículo formal, currículo real e currículo oculto⁶. As discussões no campo da epistemologia, que tem direcionado as reflexões para a relatividade do conhecimento científico, o que implica dizer e afirmar a validade de outras formas de conhecer, (re)conhecendo o conhecimento do senso comum como ponto de partida e de chegada⁷. E, finalmente, as características que envolvem fenômenos práticos – incerteza, instabilidade, complexidade, etc. – , ou seja, que o caráter indeterminado da prática e da realidade sócio-cultural, não se deixam enquadrar em esquemas pré-estabelecidos do tipo taxonômico ou mesmo processual⁸.

Partem de tais questionamentos exigências que vem promovendo uma renovação teórica no trato das questões educacionais. No que diz respeito ao objeto deste artigo, as práticas de ensino de professores de História, interessa-me particularmente o entendimento da passagem de uma visão instrumental e técnica dos processos educacionais escolares, para uma perspectiva de um saber próprio da escola. Neste movimento, o conceito de cultura se torna central e fundamenta toda e qualquer ação educativa no sentido de conceber a escola para além de um local de simples instrução e transmissão de saberes, mas sim como um espaço configurado por e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais⁹.

Contudo, como nos lembra Sacristán reconhecer a existência de uma dinâmica cultural escolar, implica antes considerar que

a escola como instituição surge e funciona como agência de assimilação à cultura dominante estabelecida. As práticas organizativas e metodológicas nos sistemas escolares compõem uma herança que impõe uma tendência à homogeneização de tratamentos pedagógicos¹⁰ [...].

De fato, tal consideração nos faz refletir sobre as dificuldades que se colocam aos professores, particularmente os de História, em suas tentativas de por em prática um currículo que fale e defenda a diversidade cultural em detrimento de práticas homogeneizadoras, eurocêntricas e acríticas. Se o objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às experiências dos homens ao longo dos tempos¹¹, as implicações das práticas docentes dos professores de História vão intervir na constituição do pensamento de crianças e jovens; para mudar ou para manter mitos e estereótipos históricos, que cumprem a função de excluir o aluno da História.

É neste contexto de mudanças que afirmo, junto com Monteiro¹², que “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação”. Passemos agora a ouvir os professores de História.

PROFESSORES DE HISTÓRIA: O QUE PENSAM E FALAM SOBRE SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

A professora Edna, iniciou o curso de Estudos Sociais, em 1985, mas finalizou sua formação inicial já no curso de História, implantado em 1986 na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ao ser questionada sobre mudanças no ensino de História em Feira de Santana na década de 1990, aponta a entrada (e permanência) de professores especialistas na rede pública municipal, egressos do Curso de Estudos Sociais e, posteriormente, de História da UEFS como ela própria, como fator que trouxe “uma nova perspectiva para o ensino de História na rede”.

Então quando essa geração de professores formados pela Universidade Estadual de Feira de Santana entra no mercado de trabalho de Feira de Santana eles vêm, com certeza, trazer uma nova perspectiva para o ensino de História na rede. Então teve muita... Eu acredito que sim. Muita mudança. Essa minha maneira de trabalhar eu creio que não era só uma maneira minha. Obviamente era também da professora Meire e de outros professores que formaram na mesma época que eu. Então o que a gente aprendeu na UEFS nos ajudou a trazer um ensino mais dinâmico e com essas tendências teóricas que não havia no pessoal que não graduava na Universidade¹³.

A professora identifica pontos importantes das novas tendências teóricas aprendidas na graduação que possibilitaram a toda uma geração de professores, segundo ela própria nos fala, um novo ensino de História nas escolas feirenses ao afirmar que os alunos estranhavam muito suas práticas docentes, sempre através de análise de texto, discussões, busca de justificativas, análises reflexivas e posicionamentos críticos diante do mundo. Um mundo agora explicado pela evolução econômica dos modos de produção.

Porque eu terminei o curso de História com a primeira turma da UEFS, a primeira turma de História da UEFS. E éramos poucos, mas cheios de intenção de mudar o mundo, de ensinar questões que transformaria o homem, transformaria a sociedade e a gente trouxe isso para a sala de aula [referindo-se à abordagem Marxista, base de sua formação inicial]. Colocou-se muito para o aluno a importância dele ser reflexivo a respeito das informações, a respeito do próprio livro didático. Até hoje a gente ainda tenta pedir ao aluno ou mostrar para ele a importância dele criticar aquilo que tem em mãos. Mas, muitas vezes, eles não conseguem. Não conseguem não por culpa exclusiva deles, mas na maioria dos casos é também dos professores que formam esses alunos, que não estimulam a reflexão. E em muitos momentos eu tive até alguns problemas com alguns alunos quando, por exemplo, eu passava um texto para analisar e o aluno: “isso aqui está parecendo aula de Português”, **“História não tem isso”: análise de texto, discutir, explique por que. Eles me chamavam “a professora do explique por que”.** Porque eles não estavam acostumados a explicar nada em História. ... Estranharam bastante a metodologia que a gente sugeria porque

os outros professores deles não ensinaram para eles a analisar informação, selecionar, escolher e se colocar diante daquela informação que recebeu¹⁴.

A “professora do explique por que” dá indícios de uma prática de ensino que tem por base a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que pode possibilitar ao aluno ter acesso ao conhecimento na condição de sujeito. Os referenciais teórico-metodológicos apontados pela professora, expressam um movimento de mudanças historiográficas, educacionais e curriculares desencadeado a partir dos anos 1980¹⁵, cujo principal aspecto diz respeito a entrada de temas, problemas e fontes (antes limitados a espaços acadêmicos) nas discussões escolares do Ensino Fundamental e Médio, mediadas por práticas pedagógicas de professores que buscam ir além de reproduções de livros didáticos.

De fato, ao ser questionada sobre aulas que marcaram sua prática de ensino, a professora nos fala de momentos de criação e interação com diferentes fontes e linguagens; de diálogos entre diferentes experiências humanas: social, econômica, política e cultural; de envolvimento dos sujeitos comuns como partícipes da História. Vejamos o depoimento que se segue:

O trabalho dava muito prazer. Principalmente na década de 90. Um trabalho que eu sugeri aos alunos com relação ao Golpe de 64 quando dividi a turma de 8ª série em grupos foi um dos que me marcou. Pedi que um grupo pesquisasse as músicas da década de 60 e analisasse essas músicas em sala de aula. Outro grupo faria uma análise dos Atos Institucionais, ia pesquisar esses Atos, fazer um mural e apresentar, discutir em sala de aula. Tinha um trabalho de pesquisa, de análise... Outro grupo ia entrevistar alguém de Feira de Santana que vivenciou esse período da Ditadura Militar. E essa turma foi assim perfeita porque o aluno realmente assumiu e foi atrás de todo um processo sugerido pelo professor. Então houve realmente um aprendizado a respeito do Golpe Militar de 64. E pra finalizar eles trouxeram alguém que falou sobre o Golpe em Feira e falou muito bem. Acho que o professor, ele se sente feliz quando consegue promover o envolvimento da turma no aprendizado do conteúdo, o que a gente raramente encontra hoje. Então para esse aluno houve realmente aprendizado porque eles se envolveram, correram atrás e acho que não só para mim, mas eu acredito que para eles também ficaram boas lembranças sobre aquele momento. **E essas aulas... foram a maior experiência profissional que eu já tive em minha vida. Muito bom, muito bom...**¹⁶.

Nos casos dos depoimentos sobre aulas que marcaram suas práticas, relações entre conteúdos/métodos e entre prazer/ensino significativo foram uma constante.

Para o professor Reginaldo, graduado em História (1991-1997) também na UEFS e ingressou no quadro de professores da rede pública municipal através de concurso público, sua formação inicial foi precária no sentido de prepará-lo para o dia-a-dia dentro da sala de

aula, referindo-se, por exemplo, à sua preparação e habilidade ao tratar da relação conteúdo/tempo escolar. A crítica que o professor faz está direcionada a uma desconexão entre formação e prática docente, já muito discutida, mas que merece reforço também pela reflexão de Sacristán de que “ou se ligam de alguma forma os diversos componentes do currículo de formação com as atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, ou essa formação pode ficar, no mínimo, isolada do exercício da profissionalidade¹⁷. De certo, a falta da conexão reclamada pelo professor Reginaldo não é necessariamente um fator decisivo que possa dizer que a formação careça de sentido, tampouco que a prática educativa deva ser entendida ou estar circunscrita apenas no que se refere a tarefas didáticas, mas é um agravante para que a profissionalização docente atue e se reproduza sem que seus atores consigam intervir em sua melhora.

A gente vai percebendo como tudo estava sendo conduzido de forma errada. E eu vejo que não era má fé, mas era realmente uma formação precária. Eu vou classificar como precária nesse sentido porque eu não tinha como refletir essas coisas [referindo-se a relação conteúdo/tempo escolar] e tornar prática essas coisas se isso não era... isso não foi feito na minha formação. Se a gente for olhar a grade curricular do que a gente estudou na universidade vamos ver que todas essas questões elas foram atropeladas por razões que só analisando lá a gente vai ter condições de entender. Mas durante a universidade nós não fomos preparados para dar aulas e aulas que elas fossem devidamente planejadas, pensadas, todo o conjunto para que durante o dia-a-dia, o cotidiano na sala, nós fizéssemos um bom trabalho. Então resultou nisso. Por mais que eu tivesse boa vontade, vontade, gana de fazer a coisa certa havia uma limitação muito grande e essa limitação ela só foi melhorando... **eu só fui me dando conta à medida que o processo foi mostrando que era preciso.** À medida que eu fui estudando, que alguns profissionais, alguns colegas mais experientes também sinalizaram. Tive essa sorte também, de conviver com pessoas mais experientes do que eu e em um nível maior de formação e de informação. Então eu pude tirar proveito disso. [...] Mas no começo eu planejava minhas aulas em cima do que o livro didático trazia [...] a gente percebe o quanto a universidade não tem dado conta da formação do professor¹⁸.

Como vimos, as dificuldades enfrentadas pelo professor Reginaldo foram sendo compreendidas na prática de suas experiências continuadas onde tentava superá-las “à medida que o processo foi mostrando que era preciso”. Nesta sua caminhada, o professor nos mostrou o quão diversos foram os momentos e os fatores que interferiram em sua formação, sendo a troca de experiências com outros professores um lugar decisivo para sua prática docente.

As transformações dos conteúdos curriculares (pedagógicos e historiográficos) já ocorre quando, por exemplo, o professor analisa e critica os próprios livros didáticos dando-

lhe um tom próprio (ou qualquer outro instrumento de trabalho), provocando o aluno a pensar a História de outro ponto de vista, ao se dar conta que não satisfazem seu estilo ou as necessidades de seus alunos. A professora Tereza, formada no curso de Estudos Sociais da UEFS (1982-1987), nos dá um exemplo:

Cláudio Vicentino, *Memória Viva*. Eu lembro desse Memória Viva, lembro que a parte que eu mais gostava era o jornal. O que mais me faz lembrar de Vicentino é justamente esse jornal porque era uma maneira de aproximar eles [os alunos] pro dia-a-dia. Às vezes, para fazer com que eles entendessem o que era esse jornal aí dentro, eu pedia para que eles me contassem qualquer coisa do dia: “me fala aí uma coisa que aconteceu... um escândalo no Socorro” [povoado de Feira de Santana localizado nas proximidades da escola], qualquer coisa, porque eu queria que fulano contasse e sicrano contasse e mais beltrano contasse. E eles iam ver que cada um tinha uma versão diferente e isso era o jornal. Que aquele jornal ali tava contando uma história, mas que aquilo ali era uma versão admitida por Vicentino, por exemplo, que ele colocou no livro dele. Então esse jornal me ajudava muito a aproximar o aluno da história. Embora muitos não conseguissem entender o que era esse jornal: “não, gente, isso aqui é uma invenção do autor para mostrar para vocês que a história é feita no dia-a-dia”¹⁹.

O uso do livro didático pela professora não impediu que sua concepção de História se sobressaísse: além de lhe permitir configurar a prática a partir da realidade presente do aluno, dando-lhe um significado próprio e levando à compreensão deste como um sujeito da História, fez-lhe inventar uma função para o jornal que o autor não tinha imprimido (pelo menos declaradamente): mostrar que a História é contada a partir da versão/interpretação de alguém, neste caso, do historiador. O que pode significar uma concepção de ensino da professora pautada no confronto de diferentes versões para a História, que permite o exercício de pluralidade de leituras e percepções históricas.

CONCLUSÕES

As práticas do ensino de História não podem ser limitadas e concebidas como simples transposição didática²⁰ dos saberes da ciência de referência. Como nos revelam os depoimentos dos professores, à formação inicial, entendida como um momento privilegiado em que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente²¹, acrescenta-se a experiência cotidiana da prática pedagógica que confere aos saberes docentes uma configuração própria.

A prática docente em História requer atualização e diálogos constantes com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e lugares. Isto porque precisamos considerar que a história escolar se constitui em diferentes fontes e linguagens (filmes históricos, novelas, jornais, família, religião, etc.) que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar.

De fato, nos depoimentos saltam aos olhos como questões que envolvem os saberes adquiridos na graduação constituem as práticas pedagógicas do professor na escola: ou para apontar um rumo (como no caso da professora Edna) ou por provocar uma certa dependência do livro didático (como no caso do professor Reginaldo). Em ambos os casos, parece que a influência da formação inicial teve maior peso apenas nos primeiros anos de docência. Como vimos, esta não deve ser vista como uma linha reta e garantida em direção a uma prática docente de melhor ou pior qualidade. Os saberes da formação inicial precisam estar continuamente se reconstruindo diante da complexidade dos saberes mobilizados na/pela realidade vivida nas salas de aula, o que pode construir um referencial para uma prática criativa e participativa dos professores de História.

Quando falam de suas práticas, os professores entrevistados demonstram que os saberes da formação inicial foram entrecruzados com saberes adquiridos nas trocas de experiências com outros professores, na autoformação e experiências continuadas na sala de aula, onde o livro didático é interpretado pelo professor que dá uma configuração própria a aula. Assim, destacaram práticas e reflexões de interação entre diferentes fontes e linguagens; de diálogos entre diferentes experiências humanas: social, econômica, política e cultural e de construções de entendimentos das pessoas comuns como partícipes da História. A prática de suas experiências continuadas aparece como fator decisivo para que os professores exerçam sua relativa autonomia disciplinar.

NOTAS

¹ Simone Dias Cerqueira de Oliveira. Professora do Centro de Educação Básica da UEFS, atualmente exercendo a função de coordenadora da Proposta Curricular de História/Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. simonedias9@yahoo.com.br

² CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). _____. *Didática e prática de ensino de história*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

³ Dissertação defendida pela Universidade Federal de Sergipe intitulada “Entre a tradição e a inovação: configurações curriculares do ensino de História em escolas públicas do ensino fundamental no município de Feira de Santana-BA (1994-1999).

⁴ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

⁵ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Op. Cit. p. 81

⁶ MOREIRA, Antonio Flávio Moreira. Currículo, utopia e pós-modernidade. IN: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997. SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁷ MOREIRA, Antonio Flávio Moreira. Currículo, utopia e pós-modernidade. Op. Cit. . SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

⁸ SACRISTÁN, José Gimeno. Op. Cit. .

⁹ FORQUIN, Jean-Claude. Introdução: currículo e cultura. In: _____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Introdução, p. 9-26.

¹⁰ SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo e diversidade cultural*. IN: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T da. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 103-104.

¹¹ FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. 2005b

¹² MONTEIRO, Ana Maria ferreira da Costa. Op. Cit. p. 82.

¹³ Depoimento da professora Edna em 21 de abril de 2010.

¹⁴ Depoimento da professora Edna em 21 de abril de 2010.

¹⁵ Sobre tal movimento de mudanças ver FONSECA (2005a, 2005b).

¹⁶ Depoimento da professora Edna.

¹⁷ SACRISTÁN, José Gimeno. Op. Cit. 2000, p. 272

¹⁸ Depoimentos do professor Reginaldo em 06 de maio de 2010.

¹⁹ Depoimento da professora Tereza em 11 de maio de 2010.

²⁰ Os estudos voltados para a questão do saber escolar se desenvolveram com a noção de transposição didática, que ganha visibilidade no Brasil com a tese de Chevallard e Joshua, ao utilizá-lo no campo do ensino da Matemática. O conceito de transposição didática recebe críticas contundentes, dentre outros motivos, por acentuar a hierarquização dos saberes e tentar transformar o conhecimento escolar em uma mera relação de transposição do saber de referência/acadêmico para um saber a ser ensinado (MONTEIRO, Op. Cit.).

²¹ FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. 2005b