



## REFLEXÃO CRÍTICA NO COTIDIANO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*CRITICAL REFLECTION IN THE SCHOOL ROUTINE OF THE DISCIPLINE OF HISTORY: AN AUTOETHNOGRAPHIC STUDY IN BASIC EDUCATION*

*REFLEXIÓN CRÍTICA EN EL COTIDIANO ESCOLAR DE LA DISCIPLINA HISTÓRIA: UN ESTUDIO AUTOETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN BÁSICA*

### Wagner Feitosa Avelino



Doutorando em Educação (PPGE-UNESP-RC)

Professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)

[wagner.avelino@unesp.br](mailto:wagner.avelino@unesp.br)

### Samuel de Souza Neto



Doutorado em Educação (USP)  
Livre-Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP-RC)  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, São Paulo (PPGE-UNESP-RC)

[samuel.souza-neto@unesp.br](mailto:samuel.souza-neto@unesp.br)

### Resumo

Este texto objetiva descrever e analisar as práticas pedagógicas de um professor da Disciplina de História na Educação Básica, por meio da reflexão crítica sobre um relato de experiência, materializado no plano de aula. Optou-se por um estudo qualitativo descritivo/exploratório/analítico em uma perspectiva autoetnográfica. O objeto de análise está estruturado conforme as habilidades e competências para o 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e apoiado nos saberes docentes e conhecimentos dos professores. Como procedimento, foi utilizada a análise documental do plano de aula e as quatro ações da reflexão crítica de Smyth (1992). Identificou-se pontos nevrálgicos, no que tange aos estudos, debates, formação continuada e poucos materiais didáticos existentes para essa faixa etária. Conclui-se que, ao observar esses pontos, eles não se tornariam evidentes sem o exercício autorreflexivo, demandando autocríticas ao analisar o que de fato contribuiu ou não para o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Autoetnografia. Disciplina de História. Plano de Aula. Reflexão Crítica.

**Recebido em:** 14 de agosto de 2022.

**Aprovado em:** 14 de março de 2023.

Como citar esse artigo (ABNT):

AVELINO, Wagner Feitosa; SOUZA NETO, Samuel de. Reflexão crítica no cotidiano escolar da Disciplina de História: um estudo autoetnográfico na Educação Básica. **Revista Prática Docente**, v. 8, n. 1, e23024, 2023.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23024.id1652>



### Abstract

This text aims to describe and analyze the pedagogical practices of a History Discipline teacher in Basic Education, through critical reflection on an experience report, materialized in the lesson plan. A qualitative descriptive/exploratory/analytical study was chosen from an autoethnographic perspective. The object of analysis is structured according to the skills and competences for the 8th year of Elementary School – Final Years – based on teaching knowledge and teachers' knowledge. As a procedure, we used the documental analysis of the lesson plan and the four actions of Smyth's (1992) critical reflection. Nervous points were identified in terms of studies, debates, continuing education and few didactic materials for this age group. It is concluded that, when observing these points, they would not become evident without the self-reflexive exercise, demanding self-criticism when analyzing what actually contributed or not to the teaching and learning process.

**Keywords:** Autoethnography. History Discipline. Class Plan. Critical Reflection.

### Resumen

Este texto tiene como objetivo describir y analizar las prácticas pedagógicas de un profesor de la Disciplina de História en la Educación Básica, a través de la reflexión crítica sobre un relato de experiência, materializado en el plan de clase. Se optó por un estudio cualitativo descriptivo/exploratorio/analítico desde una perspectiva autoetnográfica. El objeto de análisis se estructura en función de las habilidades y competencias para el 8° año de la Enseñanza Fundamental – Últimos Años – a partir de saberes docentes y saberes docentes. Como procedimiento, se utilizó el análisis documental del plan de clase y las cuatro acciones de la reflexión crítica de Smyth (1992). Se identificaron puntos nerviosos, en cuanto a estudios, debates, educación continua y pocos materiales didácticos para este grupo etario. Se concluye que, al observar estos puntos, no se harían evidentes sin el ejercicio autorreflexivo, exigiendo autocrítica al analizar lo que realmente aportó o no al proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Autoetnografía. Disciplina de História. Plan de clase. Reflexion critica.



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho corresponde à atividade de reflexão crítica desenvolvida na disciplina “O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional” – PPG – Educação (UNESP/Campus de Rio Claro – São Paulo). Foi proposto desenvolver uma autorreflexão do plano de aula recorrente às práticas docentes na Educação Básica a partir das leituras de um referencial teórico oferecido no curso. Assim, o ponto de partida emergiu de questões relacionadas à prática profissional no tocante ao professor reflexivo, por meio de apontamentos críticos de Smyth (1999), ao propor ações básicas que auxiliem os educadores no cotidiano escolar.

Essas proposições foram apresentadas em quatro ações: descrever o passo a passo do plano de aula, interagindo com alunos, pares e superiores, servindo de reflexão, interpretação e valorização do trabalho docente desenvolvido no cotidiano escolar; informar, considerando que o educador precisa implicar princípios que embasem ações, valorizando o conhecimento teórico, adquirido ao longo de suas leituras desde a formação inicial; confrontar, uma ação que reforça os questionamentos teóricos e práticos no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo, assim, reflexões críticas, no que tange a construção de suas ações e pensamentos como docente; e reconstruir, etapa em que o educador revê suas práticas, remodelando-as sempre que necessárias. Essas ações serão apresentadas detalhadamente na metodologia do texto para evidenciar como foi realizado o exercício de autorreflexão de um professor de História na Educação Básica.

Nesse contexto, fica evidente que a proposta de junção entre a teoria e a prática se solidifica, desde que parta de um exercício da própria reflexão. Como pressuposto, recorreu-se aos pensamentos de Wittorski (2014), que tem sugerido um espaço de verbalização para as práticas pedagógicas, que precisam estar agregadas à ação docente. Para isso, o educador deve inserir elementos didáticos primordiais ao plano de aula, contendo ações fundamentadas na prática professoral (TARDIF, 2010; GAUTHIER *et al.*, 1998).

O presente texto tem sua gênese antes do primeiro encontro da disciplina, que ocorreu de modo virtual, por conta da pandemia da COVID-19. Na ocasião, o docente responsável pelas mediações e provocações no que tange aos saberes, trabalho e a formação docente, isto é, o professor, propôs aos alunos pós-graduandos leituras específicas, debates e tarefas como produção de resumos, mapas conceituais e mentais para apresentações de seminários, além da construção de relatos de experiências relacionados aos temas abordados. Considerando essas



mobilizações pedagógicas, buscou-se construir coletivamente ao longo das aulas uma epistemologia que remetesse à *praxis*, por meio da reflexão crítica e análise do próprio plano de aula na Educação Básica ou rotinas de trabalhos.

No decorrer do segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022, os alunos tiveram acesso às leituras disponibilizadas no referencial básico e complementar descrito na ementa da disciplina, no sítio do programa de pós-graduação. Assim, o arcabouço seguiu à luz de Gauthier (1998), Nóvoa (2011), Schön (1987), Shulman (1986), Smyth (1999), Tardif (2002, 2005, 2008), Thierren (1993), Zeichner (1993), Chang (2008), Bossle e Molina Neto (2009), Versiani (2005), dentre outros autores, os pressupostos e a base de fundamentação (profissionalização, autoetnografia, reflexividade, práticas docentes).

Essa proposta de atividade autorreflexiva em âmbito escolar – autoetnográfica – tem apresentado diversos resultados de pesquisas e análises reflexivas no campo da Educação Física (CARVALHO, RUFINO, SOUZA NETO, 2020; TARDIN, SOUZA NETO, 2021; CARVALHO, SOUZA NETO, 2019), Biomedicina (GONÇALVES, SOUZA NETO, 2021), entre outras, podendo ser experienciada em outras áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Desse modo, como professor efetivo da Educação Básica por mais de 22 anos, ministrando aulas de Ciências Humanas, em História, no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio em escolas públicas, aderi ao desafio da autorreflexão no cotidiano escolar, conforme proposto pelo docente da Disciplina.

A Unidade Escolar em pauta é uma escola pública do estado de São Paulo, situada em um bairro periférico que atende alunos de estrato socioeconômico mais empobrecido da cidade de Americana, região metropolitana de Campinas – SP. Para tal, o plano de aula requerido apresenta ações que refletem as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem, como: o objeto de conhecimento, as habilidades curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), metodologia, princípios, premissas, valores e avaliação dos alunos.

Este relato de experiência objetiva descrever e analisar sobre a base de uma prática docente – por meio do plano de aula da disciplina de História do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental – a construção, o desenvolvimento e a avaliação do plano de aula, tendo como referência a narrativa da experiência e o referencial teórico. Na análise dos dados, recorreu-se às formulações das ações de Smyth (1989), a reflexão crítica de Ortiz (2003), os saberes dos professores com Tardif (2002, 2005, 2008), o conceito de prática docente de



Wittorski (2014), a base de conhecimento de Shulman (1986, 2005, 2014) e o autoconhecer de Gauthier (1998).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da década de 1980 intensificaram-se os debates acerca do processo de formação para o trabalho e saberes docentes, marcados, principalmente, por estudos internacionais. Esses, por sua vez, propõem ações e autorreflexões aos professores no que dizem respeito às práticas pedagógicas. É importante ressaltar que essas propostas chegaram ao país a partir das publicações de Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Lee Shulman, Antonio Nóvoa, Donald Schon, Phillipe Perrenoud, Marguerite Altet, Bernard Charlot, entre outros. Ademais, pesquisas sobre os saberes docentes ganharam notoriedade mundialmente, influenciando muitos pesquisadores e educadores no Brasil e no Mundo, em destaque aqueles que se debruçam na formação inicial e continuada de professores.

Assim, Tardif (2013) aponta que os saberes são produzidos na atuação profissional a partir das práticas pedagógicas. Para consolidar a afirmação, no livro “Saberes docentes e formação profissional”, encontram-se etapas de itinerários formativos, além de momentos autorreflexivos nas pesquisas. Desse modo, o autor passou a classificar os saberes docentes na forma de uma amalgama com diferentes características: (1) *os saberes da formação profissional*, conjunto de saberes legitimados cientificamente, adquiridos ao longo da formação e relacionados aos métodos de ensino (saber-fazer); (2) *os saberes disciplinares*, são aqueles pertencentes às diversas áreas do conhecimento que foram produzidos pela sociedade e propagados pelas instituições escolares; (3) *os saberes curriculares*, estão relacionados a aplicabilidade aos alunos, ou seja, os moldes a partir dos conteúdos, objetivos e métodos diante do processo de ensino e aprendizagem; (4) *os saberes experienciais*, são aquelas que resultam em experiências individuais e coletivas no exercício profissional a partir de situações cotidianas.

Podemos dizer que essas classificações supracitadas ajudam a definir o ofício de professor e como a sua base de conhecimentos é adquirida. Da mesma forma, pontua-se que os diversos saberes e o saber-fazer não se originam exclusivamente nas funções do trabalho, mas na origem social de suas fontes ao longo da vida.

Tardif (2013) aponta, ainda, que o saber do professor está na interface entre o individual e o social. Por isso, ele tem apresentado os fios condutores que dizem respeito: ao *saber e trabalho*, fornecendo princípios de soluções no enfrentamento dos acontecimentos cotidianos;



*diversidade do saber*, focalizando a pluralidade existente em âmbito escolar, pois ela consiste no envolvimento da ação docente; *temporalidade do saber*, em função de ser adquirida no contexto de uma construção acadêmica e de uma história de vida; *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, por serem oriundas das experiências cotidianas como base da prática e das competências profissionais; *saberes humanos*, em função da relação com o objeto de trabalho, por meio da interação humana; e *os saberes e a formação profissional*, por considerar os saberes dos professores e as realidades no cotidiano. Dessa forma, esses fios condutores correspondem ao saber docente “[...] 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).

Cabe ressaltar que o embasamento teórico para os saberes docentes também tem sido respaldado na visão de Shulman (2014), por meio de uma base de conhecimentos, como, por exemplo, o *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), momento em que o professor constrói os seus fundamentos, bem como a compreensão e o raciocínio, a transformação e a reflexão do indivíduo. Nesse sentido, Shulman (2005) aponta como objeto de investigação o conhecimento a partir dos conteúdos que os professores têm ensinado e levado à *praxis* pedagógica. Portanto, tomando como base o desafio de repensar as práticas pedagógicas, propõe-se compreender que o processo gera as próprias ações, possibilitando a construção de novos conhecimentos (SHULMAN, 1987). Por fim, Shulman (1986) coloca que a formação de professores tem consistido em realizar atribuições específicas para contextos escolares, agrupando os conhecimentos disciplinares e pedagógicos com ênfase às discussões sobre saberes docentes, conhecimentos adquiridos, habilidades, competências e valores atribuídos pelos professores.

Em questões mais práticas, Shulman (1986) sugere uma lista de competências para professores que possibilita a capacidade de ensinar por meio de reflexões, considerando: (1) Organização e preparação dos planos de aula; (2) Processo avaliativo; (3) Reconhecimento das diferenças dos indivíduos; (4) Consciência cultural; (5) Compreensão dos jovens; (6) Gestão; e (7) Políticas educacionais e procedimentos; enfim, uma lista que pode ser utilizada para observação em sala de aula, visando as condutas identificadas como eficazes. A partir desta proposta, as questões reflexivas permitem analisar que as longas e árduas atividades docentes precisam ser trabalhadas desde a formação inicial, pois os professores encontram dificuldades para relacionar o que aprenderam ao como ensinar – procedimento metodológico.



Neste sentido, Tardif (2002) salienta que devemos passar da prática educativa como arte (imitação, natureza) e como técnica e norma (base empirista) para uma prática que considere a relação de seres humanos entre seres humanos, bem como para um professor que investiga a própria prática. Gauthier (1998, p. 20), em seus achados, faz lembrar “conhecer-te a ti mesmo”, pois conhecem muito pouco sobre os fenômenos inerentes ao ensino, ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes [...]”. Esses autores mostram que, em algumas realidades professorais, a prática é permeada por ofícios sem saberes pedagógicos, o que pode estar associado ao distanciamento entre a formação inicial e a prática docente.

Concluindo o referencial teórico proposto, a literatura tem revelado expressivas contribuições sobre os saberes docentes, conhecimento e autorreflexão, pois mediaram investigações que auxiliaram pesquisadores e educadores ao coadunar a história de vida pessoal e a vida profissional dos educadores. Embora, não possamos descartar que haja diferenças entre eles, principalmente, nas questões de concepções e tipologias à perspectiva de análise de prática, considerando a docência como profissão, pode criar um elo comum, pois a experiência da prática pode ser transformada em uma narrativa que materializa a produção de conhecimento na docência.

### 3 PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

O presente relato de experiência apresenta características específicas do plano de aula de História – objeto do estudo –, cujos procedimentos investigativos apontam para uma abordagem qualitativa descritiva/exploratória/analítica em uma perspectiva autoetnográfica.

Durante a coleta e análise, houve uma reflexão crítica por parte dos autores, pois interpretou os dados descrevendo com fidelidade o fenômeno em questão (POUPART, 2014). Neste caso, o referido objeto, foi selecionado no mês de outubro de 2021, em uma das turmas de 8º ano, com 34 alunos e alunas, de faixa etária entre 13 e 14 anos, da Diretoria de Ensino de Americana – SP, cidade que conta com uma população estimada de 244,370 mil habitantes (IBGE, 2021).

Para fundamentar este estudo exploratório de perspectiva autoetnográfica recorreu-se a Chang (2008), que explica o método por meio da tríade: orientação metodológica, orientação cultural e orientação de conteúdo, evidenciando que o modelo de investigação auxilia diretamente na reflexão, conscientização, avaliação e reavaliação do trabalho docente. Paraphrasing Bossle e Molina Neto (2009), consideramos que o sujeito que pesquisa é o mesmo do processo investigado. Corroborando, Versiani (2005) também contribui com a



discussão, evidenciando a importância da participação do indivíduo diante da autoetnografia, pois destaca como ferramenta de observação.

Dessa maneira, o estudo se alinha com a proposta de Smyth (1989), quando sugere a análise do plano de aula a partir de ações específicas, como:

- (a) *descrever*, ao qual o educador deve relatar minuciosamente as aulas, pois ao detalhar o plano de aula, maior será a reflexão para as atividades desenvolvidas;
- (b) *informar*, precisa deixar explícito todos os objetivos da aula;
- (c) *confrontar*, rever seu trabalho atual a partir de experiências teóricas e práticas adquiridas ao longo da vida;
- (d) *reconstruir*, repensar sua prática para buscar aperfeiçoá-la, melhorando as limitações detectadas.

A partir da autorreflexão da prática o educador pode buscar novas referências, teorias e fontes para embasar as aulas (SMYTH, 1989). Com isso, é notório que esta postura promove a autorreflexão da aula e de seu percurso formativo, além de rever os pontos de atenção que carecem melhoras na prática cotidiana.

Para a fundamentação teórica, buscou-se recorrer aos textos disponibilizados nas referências básica e complementar oferecidas pela disciplina, que discutissem as questões sobre profissionalização, autoetnografia, saberes, reflexividade e práticas docentes, incluindo outros autores como Peter Burke (1992, 2017), Gilberto Freyre (2002) e Darcy Ribeiro (2002), para auxiliar nas discussões reflexivas acerca da escravidão, abolicionismo, resistências e racismo estrutural.

Porém, é importante ressaltar que, nesta etapa metodológica, por se tratar de um estudo autoetnográfico, haverá momentos em que o tempo verbal aparecerá na primeira pessoa, na terceira pessoa ou de forma equitativa, conforme o relato estiver sendo apresentado nos resultados e discussão.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educadores que ministram suas aulas e têm a autonomia para desenvolver o exercício da autorreflexão mediante o plano de aula se destacam positivamente no âmbito escolar, pois são justamente os professores efetivos que planejam e replanejam metodologicamente as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Por sua vez, esses titulares de cargos são contratados por meio de um concurso público para Educação Básica (PEB).



Na rede estadual de ensino, os chamados PEB II, ministram aulas no Ensino Fundamental – Anos Finais, ou Ensino Médio. Cabe aqui destacar as características do PEB II, com jornadas de trabalhos variadas, conforme escolhas dos educadores, ou carga horária semanal: Jornada Reduzida (12 aulas), Jornada Inicial (24 aulas), Jornada Básica (30 aulas) e Jornada Integral (40 aulas). Em nosso caso, constitui a Jornada Integral de 40 aulas com duração de 45 minutos. De acordo com o artigo 1º da Resolução SE 72, de 16-12-2019, “A jornada de trabalho docente é constituída de aulas com alunos, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC<sup>1</sup> e Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha – ATPL<sup>2</sup>” (SÃO PAULO, 2019). É importante apontar que o número de aulas disponíveis nas ATPL representa positivamente o planejamento das ações que os professores irão desenvolver ao longo do ano letivo.

Sobre o plano de aula, este foi apresentado com antecedência para o consentimento da Coordenadora Pedagógica da escola, não recebendo nenhuma intervenção da especialista. Além do suporte pedagógico da coordenadora da Unidade de Ensino, o educador conta também com suporte do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino que atua por intermédio de oficinas pedagógicas para formação docente e da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), que apoia no desenvolvimento integral dos educadores, auxiliando-os na identificação, caso tenham necessidades pedagógicas.

As aulas foram fundamentadas conforme as Habilidades e Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental – Anos Finais, oferecidas pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). A seguir, o plano de aula recorrido:

Quadro 1 - Plano de Aula 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, 3º Bimestre

<b>Unidade temática:</b>	O Brasil no século XIX
<b>Objeto de conhecimento</b>	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
<b>Conteúdo</b>	Democracia racial, a exclusão social e o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil.
<b>Habilidade(s)</b>	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da

<sup>1</sup> Aulas destinadas às reuniões coletivas ou outras atividades pedagógicas, cujos objetivos são formações e estudos, além de atendimentos a pais de alunos da Unidade Escolar (UE), totalizando 07 aulas de 45 minutos.

<sup>2</sup> Aulas destinadas à preparação de aulas e atividades avaliativas para os alunos, totalizando 14 aulas de 45 minutos.



	escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
<b>Metodologia</b>	Busca discutir e relacionar os espaços denominados quilombos, a resistência dos escravizados e o processo de abolição da escravatura no Brasil no século XIX. Para tanto, buscar-se-á a retomada de habilidades que auxiliem no tratamento das habilidades descritas na BNCC, leitura compartilhada, grifos, análise fílmica, esquema e síntese de texto, caça-palavras, palavras cruzadas, análise de mapas e de imagens históricas e produção de texto.
<b>Número de aulas</b>	8 aulas
<b>Material complementar</b>	Aula ministrada pelo Centro de Mídia em 06/10/2021. 8º Ano EF - História - Brasil século XIX: Leis abolicionistas: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AHs5RJSUBUw">https://www.youtube.com/watch?v=AHs5RJSUBUw</a>
<b>Avaliação</b>	Processual/contínua; Avaliação Interdimensional, diversas produções de texto, participação, relatórios de trabalhos, análises históricas, AAP, atividade extraclasse, produção textual, Provão (Prova Objetiva) e uma avaliação (Objetiva e dissertativa).

Fonte: Das atividades realizadas, 2021.

Sobre as aulas, entendemos que a didática se desenvolve na mediação com contextos históricos, econômicos, culturais e sociais para que atinja seus objetivos. Neste caso específico, elas ocorreram em pleno contexto da pandemia da COVID-19, no qual, mesmo com parte da população vacinada, alunos e professores mantiveram os cuidados recomendados pela Organização Mundial da Saúde – OMS (ONU, 2020).

As aulas em questão aconteceram de acordo com o conteúdo programático já previsto no Plano de Ensino do 3º Bimestre e conforme o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Desse modo, optou-se por trabalhar a proposta a partir das habilidades e competências socioemocionais (BRASIL, 2017), em que os alunos precisaram lidar com a dimensão humana, pois apresentam ações no ato de aprender a conhecer, conviver, trabalhar e ser, fazendo parte da formação integral e do desenvolvimento do indivíduo.

Considerando o presente plano de aula, este já estava na formatação prevista metodologicamente. A autorreflexão nos permitiu uma percepção bem diferente daquela descrita, destacando-se alguns pontos que não foram identificados em um primeiro momento, sem o exercício proposto pelas ações de Smyth (1989), e que serão apresentados durante as quatro etapas a seguir.

#### 4.1. PRIMEIRA ETAPA: DESCREVER



Nesse primeiro momento buscamos descrever detalhadamente algumas questões específicas das aulas, como conteúdo ministrado, habilidades trabalhadas, faixa etária dos alunos e ciclo de ensino.

O Conteúdo: Democracia racial e a exclusão social. As Habilidades: (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas (SÃO PAULO, 2019). Faixa etária: de 13 a 15 anos, turma de 8º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Foram realizadas oito aulas, de 45 minutos, recorrendo a momentos específicos para contextualizar historicamente a temática junto aos alunos por meio de atividades de produção de um mapa conceitual, participação em debates, produções textuais e artísticas, e relatórios no caderno do aluno.

Na primeira aula, buscou-se identificar os conhecimentos prévios dos alunos, ao analisar, por meio de perguntas, se eles conheciam alguns personagens históricos que lutaram na resistência da escravidão no Brasil ou se destacaram na elaboração de leis, músicas ou nas artes. Após a participação inicial, foram apresentados argumentos que evidenciassem as leis 10639/03 (BRASIL, 2003) e 11645/08 (BRASIL, 2008) – que tornaram obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo educacional –, com o objetivo de contextualizar historicamente e socialmente a temática e deixando claro que, durante muitos anos de história, os negros e índios ficaram em segundo plano na História do Brasil e, conseqüentemente, nos livros didáticos.

Na segunda e terceira aula, foi proposta aos alunos a leitura individual e compartilhada do Livro Didático “História: Sociedade & Cidadania”, 8º ano do Ensino Fundamental, Capítulo 12: “Abolição, Imigração e Indigenismo no Império”, páginas 204 a 211, que tratou especificamente sobre a abolição, resistência dos escravizados, movimento e leis abolicionistas, e a difícil vida dos recém-libertos. Foi proposto que os alunos anotassem, no caderno, palavras-chave, retiradas do texto, que pudessem servir como subsídios para a criação de um mapa conceitual coletivamente.

Na quarta aula, foi realizada, com os alunos, a produção de um mapa conceitual na lousa, a partir das palavras-chave da leitura do livro didático, conforme apontado nas aulas anteriores.

Na quinta e sexta aula, foi proposto aos alunos que realizassem produções artísticas, como pinturas de retratos e cartazes, para o Dia da Consciência Negra, em parceria com a professora da Disciplina de Artes, que foram expostas, posteriormente, na reunião de pais. Vale ressaltar que, para Burker (2017), o uso das imagens é importante, pois auxiliam nas representações históricas a partir de suas evidências.

Figura 1 - Produção dos alunos: Desenhos de Retratos



Fonte: Produção de Sala de Aula, 2021.

Na sétima aula, os alunos tiveram a oportunidade de assistir recortes do filme *Estrelas Além do Tempo* (2016), que, baseado em uma história real, apresenta a trajetória de três cientistas mulheres afro-americanas que passam a trabalhar na *National Aeronautics and Space Administration* (NASA), local predominantemente ocupado por homens racistas e machistas. E embora tenham sido cruciais na corrida espacial entre EUA e URSS durante a Guerra Fria, não receberam o devido reconhecimento.

Figura 2 - Cartazes sobre o Dia da Consciência Negra



Fonte: Produção de Sala de Aula, 2021.

Por fim, na oitava aula, foi proposto um novo círculo de debates, para que os alunos pudessem retomar as questões iniciais da primeira aula e discutir sobre preconceito, discriminação racial e segregação racial. A partir daí, tiveram subsídios para responder, no caderno, a seguinte pergunta: Como a sociedade brasileira pode acabar ou reduzir os aspectos das estruturas sociais, com base nos conhecimentos históricos sobre a escravidão? Percebeu-se que, após aulas, todos os alunos estavam, de diferentes maneiras, familiarizados com a temática e, conseqüentemente, responderam à pergunta final com naturalidade, demonstrando-se mais sensibilizados com as injustiças e desdém contra os negros no Brasil e no Mundo.

#### 4.2. SEGUNDA ETAPA: INFORMAR

As atitudes expressas nas aulas ministradas se originaram de processos da formação inicial e continuada como professor de História, além de vivências e experiências na Educação Básica por mais de 22 anos. Partindo do pressuposto da relação entre opressores e oprimidos, segundo Freire (1987), não há diálogo, questionamento ou criticidade diante de um processo de desumanização. Como o homem é um ser social (MARX, 1974), esse deve estabelecer suas



relações com o mundo e conscientizar-se para uma pedagogia humanista e libertadora que considera o homem um ser de relações (FREIRE, 1982, 2001).

Mediante o tempo de magistério, os conteúdos desenvolvidos com os alunos são oriundos das propostas do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e estão atrelados aos pensamentos de Tardif (2013, p. 38) que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta”, possibilitando relações entre a teoria e a prática.

Para que a prática docente seja realmente efetivada no cotidiano escolar, foi preciso repensar questões de diálogo, solidariedade e respeito ao próximo, pois somente assim perpassam o que descrevem a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996).

Para dar ênfase a essa etapa, evidenciamos significados teóricos que fundamentam a prática descrita. Desse modo, nos embasamos em algumas fontes historiográficas para construção crítica deste trabalho, ao considerar que o país foi estruturado por meio de uma miscigenação de povos (branco, negro e índio), correspondendo atualmente a grande parte da população brasileira. Contudo, o país tem apresentado situações de preconceito e discriminação racial, principalmente contra pessoas negras, pois o racismo tem se constituído historicamente como um fenômeno estruturante da sociedade. Neste cenário, o país passou por tentativas de embranquecimento do povo brasileiro (SKIDMORE, 2012; ANDRÉ, 2008; FREYRE, 2002; RIBEIRO, 2002; SANTOS, 2017), assim como, em termos econômicos, houve a manutenção da escravidão por mais de 300 anos, encerrando legalmente em 1888, mas não estruturalmente a discriminação.

Durante o Período Colonial e Imperial, os africanos foram trazidos para o Brasil em condições precárias, servindo de mão de obra escrava para os principais ciclos econômicos: lavouras de cana-de-açúcar, mineração e lavoura de café, além de exercerem serviços domésticos e atuarem como vendedores ambulantes.

Nas regiões cafeeiras do Sudeste, especialmente nas províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a escravidão ganhou força com o crescimento das exportações de café. Era de interesse dos fazendeiros de café que a escravidão se prolongasse o máximo de tempo possível. Políticos das regiões cafeeiras fizeram de tudo para impedir qualquer medida legal que levasse à abolição imediata (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 174).



Evidentemente, os escravos foram submetidos aos mais diversos trabalhos, com tratamento degradante, não recebendo o direito a qualquer tipo de assistência física, social ou educacional. Assim, a Lei 12.519/11, que instituiu oficialmente o dia 20 de novembro como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, serve como *espaço* temporal para debates sobre a cultura afro-brasileira, mediante aos impactos políticos, históricos, religiosos, sociais e culturais.

Neste contexto, na tentativa de um diálogo teórico-metodológico que remetesse a reflexão crítica dos professores no cotidiano escolar, percebemos que há uma parcela da população (alunos e professores) que não tem acesso aos materiais pedagógicos pertinentes que abordam atividades práticas, que discutam questões sobre a Consciência Negra em determinadas faixas etárias (SINERGIA, 2021).

#### 4.3. TERCEIRA ETAPA: CONFRONTAR

Burke (1992) tem contribuído para as Ciências Humanas, por colocar em questão o papel da narrativa dos acontecimentos históricos, pois, nos últimos séculos, os acontecimentos relacionados ao tráfico negreiro, escravidão e políticas migratórias transitaram entre o imaginário e o real nos livros de História. Todavia, a historiografia tem desenhado o longo período abolicionista, que perdura desde meados do século XIX e que se arrasta até o século XXI, contra a discriminação, preconceito e racismo. Na atualidade, os acontecimentos ganharam destaque em alguns espaços educacionais, corroborados pelas leis 10639/03 (BRASIL, 2003) e 11645/08 (BRASIL, 2008), com a obrigatoriedade do ensino de africanidade nas escolas, com destaque para os historiadores que buscaram recuperar e reinventar as narrativas históricas. As leis supracitadas trouxeram, em certo nível, uma reparação na história da educação brasileira, visando minimizar os impactos deixados aos afrodescendentes.

É notório que os livros didáticos são instrumentos de valores inestimáveis, tanto para os professores quanto para os alunos. Por isso, devem estar em consonância ao contexto contemporâneo. Em suma, o ensino compartilhado por meio desses livros e as leis evidenciam as lacunas existentes quanto à representação da História da África e Escravidão no Brasil (BATISTA, 2009; MATTOS, 2008), visivelmente carentes de pesquisas no país. Porém, conforme Burke (1992), a escrita da História não pode ser uma atividade meramente retórica ou estética, mas contextualizada. Nesse sentido, na ação do *confrontar*, relacionando o plano de aula, os livros didáticos, as leis supracitadas e o contexto do Dia da Consciência Negra observa-se que isso ainda é pouco trabalhado nas escolas do Brasil.



A saber, o Dia Nacional da Consciência Negra é uma data que visa a conscientização da população sobre a resistência e as lutas enfrentadas pelos negros desde a chegada dos primeiros navios negreiros. Os municípios do Acre, Ceará, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Sergipe e Distrito Federal não têm aderido ao feriado, já nos demais estados, fica a critério das prefeituras. O estado de São Paulo possui o maior número de municípios que adotam o feriado, embora sejam apenas 97 das 645 cidades, ou seja, aproximadamente 15% (SINERGIA, 2021), ficando a cargo dos educadores discutirem a importância da temática em sala de aula.

Todavia, os ensinamentos mediados pelos docentes (GAUTHIER *et al.*, 1998), seja por meio de livros didáticos, aulas expositivas, imagens, produção textual ou por relatos de experiências de vida, auxiliam na interação entre alunos e professores ao tornar o ambiente escolar um espaço de interação e construção do conhecimento, pois consideramos a docência como uma “profissão de interações humanas” (TARDIF, 2002).

#### 4.4. QUARTA ETAPA: RECONSTRUIR

Mediante as ações em sala de aula, descritas no presente plano, mas também tornadas realidade, tornou-se possível fomentar fatos históricos, políticos, econômicos e sociais, por meio da ótica dos afrodescendentes, não apenas como um escravo, mas como aqueles que lutaram pela liberdade, que fazem prevalecer as raízes, a cultura e os costumes. Por isso, cabe ao docente mobilizar saberes e conhecimentos no intuito de contribuir para o *habitus professoral* (BOURDIEU, 1983; SILVA, 2005), construindo a própria prática, advindos da formação, experiências e representações. Aliás, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira me ajudou ao fortalecer as relações étnico-raciais em âmbito escolar, desenvolvendo a identidade, cidadania e conhecimento da própria noção entre os alunos.

Ao longo da autorreflexão proposta por Smyth (1992), conseguimos identificar alguns problemas ainda recorrentes em âmbito escolar, como: a aceitação de alunos por serem afrodescendentes, dificuldades de encontrar materiais didáticos que não estivessem na superficialidade e a forte permanência do racismo estrutural. Por isso, as disciplinas de Ciências Humanas têm se constituído como forte aliado na conscientização de respeito às diferenças. O aluno passou a compreender seu lugar no mundo e, conseqüentemente, conhecer sobre sua história de vida, diante da História do Brasil e da humanidade. Dessa forma, foi possível coadunar os fatos com a participação da formação social do sujeito, como diz Serrano e Schild (2019, p. 159):



Podemos observar que o ensino de História possui relevante contribuição para a formação dos sujeitos históricos, pois possibilita que esses sujeitos adquiram conhecimentos essenciais para a construir princípios, conceitos e valores, sendo esses importantíssimos elos na construção da cidadania.

Em termos gerais, a fim de reconstruir as próprias práticas pedagógicas, busquei dar voz aos alunos por meio dos debates e produções de atividades imagéticas, aos quais refletimos coletivamente sobre as questões do passado, do presente e do futuro, no que tange à discriminação e à violência relacionadas a temas étnico-raciais.

Portanto, no cerne desta reflexão crítica reforcei a ideia de que a instituição deve prevalecer como igualitária e democrática, privilegiando os saberes, as práticas e o conhecimento, desde que um atrelado ao outro. Embora, a disciplina de História não deva ser a única que aborde os fatos, pois, se depender de alguns autores e livros didáticos, continuará sendo perpetuada a ideia de que existe uma raça superior à outra; pensamento, inclusive, que reforçou a desvalorização do negro após a abolição. Por fim, foi na construção deste estudo que tivemos a oportunidade de refletir sobre os saberes e práticas docente como *espaços* propícios para discussões que fomentem experiências e vivências, transformando-as em um campo de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência autoetnográfica visou subsidiar fundamentos para o exercício da profissão docente e a importância da autorreflexão na disciplina de História, ministrada no Ensino Fundamental – Anos Finais. Embora a atividade reflexiva tenha nos ajudado a analisar todas as etapas do plano de aula, tocou em pontos nevrálgicos, antes não vistos, considerando pontos positivos e negativos. Foi possível perceber que somente com este percurso pedagógico compreendemos a profissionalização docente e as suas labutas cotidianas. Nesta direção, se compreende também a profissionalização do ensino como a força que pode auxiliar os fazeres, frente aos processos de desprofissionalização e precarização da carreira docente no magistério em processos de emancipação.

O exercício de autorreflexão é muito complexo, pois foi preciso sair da zona de conforto e resgatar conhecimentos prévios, presentes em todas as etapas, bem como pensamento crítico para analisar o que de fato contribuiu ou não para o processo de ensino e aprendizagem. Inferimos que essa prática deve ser contínua, sem se tornar um peso em âmbito escolar, optando pela reflexão das próprias concepções profissionais, sem cobranças de terceiros e/ou mecanicista.



Ao ter a possibilidade de olhar para a própria aula, a tarefa nos deu a oportunidade de quebrar paradigmas, mudar pensamentos ultrapassados e agir em prol de uma educação de qualidade, visando construir a mobilização de diferentes saberes, em situação concreta para o trabalho docente, mediante a uma epistemologia da prática profissional. Assim, as ações *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* remetem às reflexões cotidianas, para que haja as mudanças necessárias para a evolução profissional.

Cabe ressaltar que, como educador há mais de 22 anos na Educação Básica, careço de formações contínuas e continuadas para tratar das questões de preconceitos, discriminações e segregações. Haja vista que, mesmo sendo destinado especificamente aos professores de Ciências Humanas, ao ministrar os assuntos previstos nas Leis 10639/03 (BRASIL, 2003) e 11645/08 (BRASIL, 2008), senti certo receio em abordar a temática, devido à complexidade e cuidados ao retratar o assunto com os alunos.

É importante ressaltar que as leis supracitadas surgiram após a minha formação no curso de Licenciatura em História, em 1999, e a falta de materiais pedagógicos específicos, estudos e debates sobre a cultura africana, na época, me fez repensar o quão superficial foi a formação inicial e, conseqüentemente, o contato com a fundamentação teórica sobre a temática, fato que corroborou a reflexão crítica sobre os saberes docentes.

Portanto, aqueles docentes que têm a possibilidade de relatarem suas experiências cotidianas, mediante a própria reflexão, auxiliam os demais professores a reverem suas ações e os pontos de atenção que merecem ser reformulados a partir do senso crítico. Assim, essas atitudes estimulam os profissionais a analisarem as práticas pedagógicas, independentemente da área de conhecimento, permitindo pontuar alterações em seus planejamentos, visando a qualidade do ensino no país.

Enfim, ao longo do exercício, pude inferir que a autorreflexão rompeu com resquícios do ensino tradicional, fato que só foi identificado após um olhar crítico para o meu plano de aula, não apenas para este exercício, mas como prática cotidiana a partir de agora.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de, FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O ser negro: a construção da subjetividade em afrobrasileiros**. Brasília: LGE, 2008.



BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O Conceito de “Livros Didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de O. **Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas/SP: Mercado das Letras. 2009.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009. Disponível em:

<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 23 maio. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/90**. São Paulo, Atlas, 1991. Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 25 maio. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 25 abr. 2022.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**; traduzido por Vera Maria Xavier dos Santos; São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CARVALHO, Taynara Franco; SOUZA NETO, Samuel. A análise de práticas no campo da Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, 2019, v. 22. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1c6f/286813c740496fae6b12fdaa47c449373817.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.



CARVALHO, Taynara Franco; SOUZA NETO, Samuel. Relato de experiência sobre a análise de práticas no campo da educação física escolar *In*: CARDOSO, Afonso Ligório; IMAYUKI, Eliane Hosokawa; CRUZ Edmilson; LIMA, Crieriane Nunes. Sistema Interativo de Ensino: **Livro Didático de Língua Portuguesa do 8º ano**. Tatuí: Editora Casa Publicadora Brasileira, 2020.

CARVALHO FILHO, Josué Jose de; BONATTO RUFINO, Luiz Gustavo.; SOUZA NETO, Samuel de. Análise da prática docente na Educação Superior: autoetnografia e reflexão crítica no contexto da Amazônia Ocidental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-22, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13244>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. New York/Oxford: Altamira Press, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Edição crítica de Guillermo Giucci, Enrique Larreta, Edson Fonseca. Paris: Allca XX, 2002. (Coleção Archivos).

GAUTHIER, Clermont; DESBIEN, Jean-Fraçois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Leticia Cristina; SOUZA NETO, Samuel de. Análise reflexiva da prática profissional biomédica no campo do estágio supervisionado. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 3, e097, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1269>. Acesso em: 26 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População estimada: IBGE**, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/americana/panorama>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MARX, Karl. **Sociedade e mudanças sociais**. Lisboa: Edições 70, 1974.



MATTOS, Hebe Maria – Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil – *In: Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia* / Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.) – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais, Melo, 2011.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** [Internet]. Rio de Janeiro: ONU; 2009. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 23 abr. 2022.

ONU (Organização das Nações Unidas). OMS: **O impacto da pandemia na saúde mental das pessoas já é extremamente preocupante**. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85787-oms-o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-das-pessoas-ja-e-extremamente-preocupante>. Acesso em 25 fev. 2022.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. *In: ORTIZ, Renato (Org). Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994, p. 7–37 n. 39.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, Jean et. al. A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 215-253.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido do Brasil**. – 1ª ed. 1995 – 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 72, de 16-12-2019**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72\\_19.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_19.HTM). Acesso em 25 abr. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2019.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. Nem tudo era italiano: São Paulo e a pobreza (1890-1915). 4ª edição. São Paulo: **Annablume/Fapesp**, 2017. Disponível em: <http://www.pordentrodafrika.com/educacao/as-politicas-de-branqueamento-1888-1920-uma-reflexao-sobre-o-racismo-estrutural-brasileiro>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. 1ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SERRANO, Nilcéia Aparecida da Silva; Schimid, Wellington. O ensino-aprendizagem de história nas séries iniciais do ensino fundamental. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**. n. 16, v.16 – jan. a jun. de 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/download/3183/pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.



SHULMAN, Lee. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**: Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 04 – 14, feb/1986. Disponível em: [https://depts.washington.edu/comgrnd/cccli/papers/shulman\\_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching\\_1986-jy.pdf](https://depts.washington.edu/comgrnd/cccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SINERGIA. Sindicato dos Trabalhadores Energético do Estado de São Paulo. **Consciência Negra**. 2021. Disponível em: <https://www.sinergiaspcut.com.br/2021/11/09/veja-onde-e-feriado-no-dia-da-consciencia-negra-em-20-de-novembro-de-2021>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870- 1930)**. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 393 p.

SMYTH, John. *et al.* Critical reflection on teaching and learning. South Australia: **Finders Institute for the Study of Teaching**, 1999.

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312029002268>. Acesso em: 17 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs). **O ofício de professor**. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIN, Heitor Perrud; SOUZA NETO, Samuel de. Análise da prática na Educação Física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e073, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1267>. Acesso em 26 mar. 2022.



THIERREN, Jacques. **O saber social da prática docente.** Educação e Sociedade. Campinas, n. 46, 1993. p.408-418, 1993. Disponível em: [http://www.jacquestherrien.com.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=17](http://www.jacquestherrien.com.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=17). Acesso em 15 abr. 2022.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de pesquisa.** v. 44, n. 154 p. 894-911, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZhxjyZtGftLspY7c3YJ8vPm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 mar. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Minogue. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.