

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: ENTRE A FALTA DE OPÇÃO E A COMPLEXIDADE GLOBALIZADA

Francisco Egberto de Melo

Este artigo tem por objetivo fazer algumas reflexões sobre a História de Pedagogia no Ceará e a formação de professores no tempo presente. Considerarei importante fazer essas ponderações tendo em vista o atual momento da educação brasileira, posto que nunca se investiu tanto em educação quanto nos últimos 15 anos. Durante este período cumpriu-se uma agenda que universalizou o ensino na escola básica, ao mesmo tempo em que se investe significativamente na formação e qualificação de professores, por meio de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação da Docência (Prodocência) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), para citar os mais conhecidos.

Estes investimentos, no entanto, não foram ainda suficientes na valorização do professor que enfrenta o mercado de trabalho. Afinal, os salários e as condições de trabalho não são exatamente os maiores atrativos para os profissionais da educação básica. Vejamos alguns dados sobre os docentes da Escola Básica, segundo o Censo Escolar de 2011, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

- O Brasil possuía 2.039.261 professores, contra 1.972.333 do censo de 2009. Destes, 82% são mulheres e 22% trabalham em duas ou mais escolas.
- Entre 2010 e 2011, houve um aumento de 7,6 % de professores com ensino superior, na escola básica. No entanto, 43,1% dos professores da educação infantil,

31,8% dos anos iniciais do ensino fundamental; 15,8% dos anos finais do ensino fundamental; 5,9% do ensino médio, não possuem curso superior:

- Dos mais de dois milhões da educação básica, 380 mil são alunos da educação superior; 185 mil são matriculados em Pedagogia e, destes, 110 mil são estudantes de EAD.
- O salário médio do professor da escola básica é 38% menor do que o dos demais profissionais com nível superior completo ou incompleto. Das 47 profissões analisadas, a de professor de ensino fundamental das séries iniciais fica na 31ª posição,
- A média salarial destes professores é de R\$1.454, enquanto a de corretores de imóveis é de R\$2.291, de caixas de bancos é de R\$1.709, e de cabos e soldados da polícia militar de R\$1.744.
- Resultado: 10,5% dos professores da educação básica possuem um “bico” fora do ensino.
- Dos 26 Estados mais o Distrito Federal: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe não pagam o piso salarial nacional do magistério:
- Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Tocantins não cumprem integralmente a lei, pois não garantem que 1/3 da jornada de trabalho seja para hora-atividade.
- Apenas Acre, Amazonas, Distrito Federal, Mato Grosso, Pernambuco e Rondônia cumprem a Lei do Piso.

Outros dados que tornam a profissão de professor nada atraente são fornecidos por Alves e Pinto, “Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte” (2013):

uma especificidade de determinada área de conhecimento, mas de todos os cursos de formação de professores deste País. Sempre que é possível, os candidatos a uma vaga em uma IES buscam cursos mais atrativos financeiramente e com condições de trabalho. O resultado é que quase sempre os alunos que ingressam nas licenciaturas são os alunos com pouca “bagagem”, ou seja, com

conhecimentos procedimentais que propiciam o acesso aos conhecimentos escritos, ao domínio da leitura e a escrita, e um conhecimento que dialoga com outros, a vivência cultural que pode ter origem familiar ou escolar. (ROCHA, 2013, p.154-155).

Não por acaso, o governo federal resolveu estabelecer uma nota mínima de corte no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para os candidatos a uma vaga em cursos de licenciatura. O que o Ministério da Educação constatou, e não é novidade para quem trabalha com educação e formação de professores, é que normalmente os alunos que ingressam nos cursos de licenciatura não são os alunos mais brilhantes do ensino médio, estes preferem os cursos de Medicina, Direito e algumas engenharias, dentre outros.

Se serve de alento, esse é um problema que afeta não apenas o Ceará, como pode ser constatado por Sacristã, Universidade de Valencia, Espanha:

Os melhores titulados, ao menos em meu país, não costumam seguir os estudos de formação do professorado. Com isso, de um ponto de vista estritamente social, as condições de formação nunca serão as melhores possíveis como podem ser os estudos de medicina, de leis etc. (SACRISTÃ, 2002, p. 84).

Ou seja, os cursos de formação de professores não aproveitam os melhores alunos que saem da escola básica para uti-

lizá-los como futuros formadores de cidadãos. Os alunos que entram nos cursos de licenciatura, salvo raras exceções, não trazem um cabedal cultural geral que possa auxiliá-los em sua formação e na sua prática futura como professor e, ninguém pode dar o que não possui. Assim, se considerarmos que o saber fazer do professor envolve diversos saberes, pode-se dizer que na disputa profissional das licenciaturas com os demais cursos de formação superior, já partimos muito depois de feito o disparo da largada, por falta de preparo anterior.

Por outro lado, muitos dos “alunos de pouca “bagagem” vêm de camadas sociais menos favorecidas e necessitam ingressar o mais rápido possível no mercado de trabalho, e, por isso, buscam os cursos aligeirados que simplificam o ofício do professor a um único dos pilares da formação acadêmica, desconsiderando a pesquisa e extensão.

Enquanto isso, aumenta cada vez mais o grau de complexidade do tecido social no qual a escola se insere, o que exige do professor ser muito mais do que apenas um profissional capaz de mobilizar algumas ferramentas da arte de comunicar e de controlar alunos para que fiquem bem comportados, enquanto o sábio mestre transmite os conhecimentos acumulados ao longo de sua experiência. Na contramão das complexas mudanças globais, intensifica-se o processo de proletarização e precarização do magistério. O ato de ensinar muitas vezes fica restrito à transmissão dos conteúdos listados no livro didático e nos currículos escolares. Sem grande arcabouço cultural inicial e sem uma boa formação, muitos professores continuam “dando aulas”, como cinquenta anos atrás, muitos até pior. Considerando as exigências atuais, somos piores professores que nossas professoras em nossa formação básica. Apesar de muitas delas não terem passado pelos bancos da Universidade.

No mundo líquido contemporâneo no qual “seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BALMAN, 2007, p.7), exigem-se professores maleáveis, adaptáveis e flexíveis frente às constantes mudanças quase imperceptíveis de tão rápidas que são. A fluidez global não coaduna mais com professores que restringem suas ações a disciplinar alunos e transmitir conteúdos. Ao contrário, necessita-se de professores que consigam lidar com a amplitude de conhecimentos acumulados e divulgados pelas diversas formas de comunicação e que dominem as novas tecnologias da informática, o que determina um elevado grau de complexidade profissional.

Assim, precisamos de mais rigor na formação de profissionais para dar conta dos diversos saberes e competências, como observam Tardif e Lessard (2009, p.9).

cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente escolar e de suas finalidades; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento de diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc.

Além disso, precisamos formar professores com aptidões básicas que sejam capazes de gerar um ambiente minimamente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, que inclua:

respeito ao aluno, habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares etc.; assim como uma boa dose de autonomia e de um julgamento profissional

respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social. (TARDIF, 2009).

Diante desse quadro, desse choque de realidade e de necessidades, precisamos refletir sobre a relação entre o conhecimento desenvolvido nos curso de formação de professores e os saberes que os alunos trazem quando ingressam na Universidade. Normalmente, nossa cultura universitária bacharelesca nos induz à inserção de disciplinas teóricas nos primeiros semestres e tendemos a cair em reflexões e diletantismos completamente distantes da compreensão dos alunos. Terminamos por teorizar com nossos alunos sobre o que eles não têm qualquer conhecimento prévio: Em História, por exemplo, trabalhamos com pesquisadores que desenvolveram seus trabalhos e reflexões sobre o que se convencionou chamar de História Antiga, quando muitos alunos não sabem sequer estabelecer uma cronologia razoável sobre este período.

Não é novidade que muitos de nossos alunos chegam à Universidade sem saber ler, os que sabem não leem, e muitos dos que leem não entendem. Mesmo assim, são convidados a ler extratos de textos de Bloch, Paul Ricouer, Le Goff, Darton, Geertz, Ginzburg, Weber, Balman, Tardif, Forquin, Apple.... O aluno faz uma disciplina, em alguns casos o curso inteiro, sem ler um único livro de capa a capa. Estimulamos nossos alunos a esmigalharem os fragmentos dos livros, de forma quase canibal, para que sejam vomitados nas apresentações dos famosos seminários.

Lemos Marx, sem considerar a historicidade na qual se insere toda sua produção intelectual. Estamos lendo com alguns alunos, e destes, alguns discutem Bourdieu, Foucault, Habermas, Nietzsche, Derrida, Baktin, Benjamim, Gilles Deleuze e Félix Guatarri, mas não somos capazes de dar conta

minimamente dos saberes que envolvem a dimensão escolar para qual estamos formando nossos alunos.

Há, portanto, uma constatação muito clara: nossas propostas curriculares de formação de professores andam muito longe dos saberes de nossos alunos e mais distantes ainda da complexidade escolar para as quais estamos formando nossos licenciandos.

Estamos na contramão das demandas sociais impostas pela contemporaneidade e não é por falta de legislação e, bem ou mal temos investimentos crescentes, mas com resultados ainda muito aquém do necessário.

Os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para os diversos níveis e modalidades de ensino, mesmo com todas as críticas que possamos fazer, priorizam um ensino arriado na interface entre o "eu" e "nós". Ao mesmo tempo, propõem uma intervenção de acordo com a capacidade cognitiva do aluno, de forma a subsidiá-lo na compreensão do mundo com o qual se inter-relaciona. Em outras palavras, espera-se que o aluno entenda o universo no qual se insere e como ele pode interferir para modificá-lo ou não.

Além disso, há renovações teóricas e metodológicas do ensino e da aprendizagem nos diversos campos disciplinares que embasam parte considerável das práticas habituais de milhares de professores da escola básica brasileira. Mesmo com todos os problemas que nos inquietam, não podemos negar as inovações ocorridas, ao olharmos o ensino que se tinha trinta anos atrás na escola fundamental, quando predominava o foco na memorização e no acúmulo de informações, sem relação com as problemáticas do cotidiano. No entanto, estas modificações são mais resultantes do esforço individual de cada professor que monta suas próprias táticas e estratégias em busca da sobrevivência na profissão, e muito menos

da formação que receberam em cursos iniciais e contínuos de docência.

Também não podemos negar o esforço de professores das áreas específicas de ensino e de estágio das graduações que se propõem a formar futuros professores que favoreçam o diálogo entre os conhecimentos de sua disciplina e a realidade cotidiana de seus futuros alunos. Porém, este esforço torna-se quase sem efeito, tendo em vista que as demais áreas, ainda que em cursos de licenciatura, continuam dando ênfase à formação bacharelesca e livresca, como se não fosse o principal objetivo de um curso de licenciatura formar professores. O resultado é que, apesar dos PPPs destes cursos repetirem incessantemente que formam o professor-pesquisador, não formamos nem um nem outro.

Substituímos Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas, por considerá-los 'tradicionais', por Projetos fundados em novas concepções pedagógicas e de ensino em acordo com as atuais tendências de nossos campos acadêmicos, achando que isso resolverá todos os problemas de formação dos professores.

Por descaso, desprezo ou desconhecimento, muitos professores de cursos de licenciatura não acompanham os debates sobre cultura escolar e cultura da escola (FORQUIM 1993), sobre a transposição (CHEVALLARD, 1991) ou a mediação didática (LOPES, 1999), ou sobre o currículo como resultado de disputas, conflitos, afirmações, negociações e contradições políticas e culturais, individuais e coletivas (ARROYO). Debates que, entre outros aspectos, podem facilitar a compreensão das teorias, práticas, recursos e métodos desenvolvidos no cotidiano da sala de aula e para que as aulas dos futuros professores tornem-se mais dinâmicas e menos monótonas.

Se quisermos formar professores, estes devem ser instrumentalizados para compreender os espaços e as culturas

escolares nas quais precisam se inserir desde o momento mais tenro de sua qualificação acadêmica. Evidentemente que a esta instrumentalização deve-se somar as diversas abordagens de cada campo científico correlato à disciplina pretendida na formação. Ao mesmo tempo, a preparação para a docência precisa ser acompanhada de uma encarnação antropofágica de compromissos éticos por parte dos futuros professores que possam desenvolver práticas futuras voltadas para práticas de cidadania e de democracia comprometidas como os menos favorecidos da sociedade planetária.

Neste sentido, entendo que a formação para a docência precisa ser desenvolvida tendo por base o diálogo permanente os cursos de formação de professores das IES e os professores da rede básica de ensino. Precisa-se de um colóquio que favoreça identificar e compreender o que pensam os profissionais da escola básica sobre suas práticas e seus saberes, e como os mesmos são adquiridos. Precisamos entender melhor como, e o quanto, as mais variadas inovações dos processos de ensino e aprendizagem se incluem nas escolas de educação básica; identificar e aprimorar a aproximação das práticas destes professores com as atuais propostas de ensino e educação escolar; perceber e repensar até que ponto a docência ofertada pelos cursos de licenciatura se vinculam à formação para as necessidades do mundo contemporâneo.

Ao mesmo tempo, necessitamos refletir sobre os “currículos prescritos” (SACRISTÁ, 1998, p.107) nas Instituições de Ensino Superior e nas escolares públicas estaduais e municipais de educação básica, para identificar até que ponto temos nos constituído como professores reflexivos (SCHON, 1992) e autônomos (CONTRERAS, 1997), e como pesquisadores capazes de pensar e (re) pensar nossas práticas, considerando o meio no qual as desenvolvemos (ZEICHNER, 1998), e até que

ponto temos colocado nossas práticas a serviço de transformações democratizantes (GIROUX, 1990) consubstanciadas em ações concretas nos currículos realizados na escola básica.

Assim, considero que pensar a relação da formação para a docência em IES com as práticas de ensino na escola básica passa por uma circularidade aberta e permanente de troca de saberes na qual os cursos de formação de professores recebem dos alunos que ingressam e que futuramente serão professores que levarão para as escolas os saberes recebidos na formação profissional. Circularidade aberta à medida que estes saberes ao circularem entre a formação docente e a Escola Básica, por veredas tortuosas, absorvem e (re)significam outros saberes que se somam nos seus interstícios, como verdadeiros fios condutores (TARDIF, 2010). Uma permuta, portanto, que vai muito além da dicotomia entre a universidade que forma professores e a escola básica que os recebe.

Portanto, o discurso dicotômico entre IES e escola básica pode ser superado quando se considera a noção de “entre-lugares” de Bhabha (2008, p. 20), segundo a qual “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação [*nationnes*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”.

Esta negociação aberta “entre-lugares” IES-escolas é reforçada pelo fato de muitos alunos procurarem suas escolas e seus antigos professores de origem para realizarem seus estágios. Assim, embora se afirme que um dos objetivos fundamentais do estágio seja “propiciar ao/a aluno/a uma aproximação à realidade a qual atuará” (PIMENTA, 2004, p.45), podemos afirmar que neste caso mais do que uma aproximação ocorre um reencontro com uma realidade da qual o aluno já fazia parte antes de entrar na Universidade.

Temos, portanto, uma troca de experiências entre os professores das escolas de ensino fundamental e médio e os alunos que estão prestes a adquirir o título de licenciados, que voltam ao seu chão escolar na condição de futuros professores. Mesmo quando os estagiários não voltam para sua escola de origem, levam a experiência adquirida quando estudantes da escola básica para outros espaços, como é possível observar nos depoimentos de professores que já foram alunos da Universidade Regional do Cariri (URCA) e hoje recebem alunos estagiários.

O professor Diego¹, que concluiu o seu curso em 2008, ressalta ao ser indagado sobre a o que o levou a escolher o curso de história para o ingresso na universidade, respondeu:

Eram duas as áreas que eu gostava... Que eu achava interessante e foram as duas áreas que eu tive bons professores durante o ensino fundamental e médio. Só que eu gostava muito da questão da leitura, da questão da reflexão, e alguns professores durante o ensino médio, acabaram, vamos dizer assim, pela forma como davam aula, como eles trabalhavam o conteúdo, acabou despertando um interesse, em realmente fazer história.

Observa-se que o professor Diego deixa muito evidente a influência que os professores da escola básica tiveram sobre sua decisão, inclusive entre biologia e história.

Na mesma linha fala o professor Carlos Aparecido²

[...] desde o ensino médio que tive essa vontade. O professor de história que eu tinha gostava das aulas dele e me interessei pela disciplina, foi influência do professor.

¹ Professor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Amália Xavier, em Juazeiro do Norte, Ceará, terminou a licenciatura em História na URCA em 2008.

² Professor da escola de ensino fundamental Josefa Alves, no município de Barbalha, concluiu o curso de História na URCA, em 2002

Em outro momento da entrevista, o professor Diego salienta, ao ser questionado sobre o distanciamento entre a universidade e a escola básica:

[...] Existe esse distanciamento entre muitas vezes o que você aprende, na universidade é muito teórico e você muitas vezes não é nem esclarecido de como você vai encontrar o sistema educacional básico. Quando eu cursei a minha faculdade, as disciplinas de estágio foram no sétimo e oitavo semestres, mesmo assim, ainda enfrentei dificuldades dentro da sala de aula... Eu penso que se aluno desenvolver o estágio nos primeiros períodos do curso, ele vai começar a entender a dinâmica da sala, como se dá uma aula no ensino fundamental, no ensino médio que é muito diferente da realidade da faculdade, da sala de aula do ensino universitário.

Se não foi na universidade, inclusive nas aulas de estágio, tendo em vista o pouco tempo de sua realização e o deslocamento com relação às aulas teóricas, por ser no final do curso, quando as outras disciplinas já foram cursadas, que ele aprendeu a “dar aula”, é evidenciado no seu depoimento que os mesmos professores que lhe influenciaram na decisão de fazer o curso de história, também influenciaram e influenciam em suas práticas de ensino.

O mesmo pode ser percebido na entrevista da professora Neuma,³ que concluiu seu curso em 1988:

época na qual só existia URCA para fazer uma escolha lá dentro. [...] entram várias questões, inclusive a concorrência, eu sempre fui interessada e curiosa pela pesquisa, sempre me interessei por leitura de mundo, de entender a sociedade, já me chamava atenção as diferenças sociais, quando eu era jovem, as desigualdades e sempre me fascinou as aulas de história na minha fase escolar

³ Professora da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, Juazeiro do Norte, Ceará, formada em 1988, pela Universidade Regional do Cariri.

É provável que a ideia de escolher um curso que possibilitasse a pesquisa, entender a sociedade, e leitura do mundo, sejam elementos que a professora tenha adquirido no próprio curso no qual se formou, mas o fascínio pelas aulas de história torna-se um fator decisivo para sua escolha, uma vez que não podia fazer o curso de seu sonho, Psicologia, pois “não havia o curso em sua região e a família não tinha condições de bancar os estudos fora”. Se estas aulas fascinavam a professora, certamente lhe serviram, e servem de referência para desenvolver suas aulas.

Já o professor Diego chama atenção para a importância das aulas teóricas da universidade, ainda que deslocadas da realidade da escola básica, logo estas também se tornam importantes em suas práticas de ensino, pois, certamente não foi durante sua formação no ensino fundamental e médio que aprendeu que: ensinar história é:

[...] tentar mostrar que o conhecimento histórico não, é algo encerrado, acabado, atrasado, velho, principalmente na realidade de hoje... Então, a gente tenta, na medida do possível, da realidade que a gente se encontra, mostrar que o conhecimento histórico é atual, pra tentar entender a realidade deles.

Assim, vale enfatizar que, apesar do constante discurso da distância entre universidade e escola básica, e que não se aprende a ser professor na universidade, mas sendo professor. É preciso destacar que estes dois saberes não são distantes quanto parece, pois os mesmos se entrecruzam constantemente desde o momento em que o aluno faz a opção pelo curso de licenciatura em história ao momento em que ele volta para a escola para realizar o seu estágio e ao longo de sua vida profissional. Afinal, os critérios que os novos professores utilizam para destacar este ou aquele professor como impor-

tante nas suas escolhas e como bons professores, são adquiridos, basicamente, nos cursos de formação.

Ou seja, as experiências que envolvem a prática de ensino são perpassadas por toda experiência de vida do professor, num movimento permanente de circularidade aberta de saberes. Quando o aluno volta para a escola básica ele não só retoma os saberes do ser professor, tendo como referência seus professores, como também usa os saberes adquiridos na universidade, mas, também traz novas experiências que são absorvidas pelo professor que o recebe como estagiário, como se pode observar nas palavras da professora Neuma

[...] quando vocês chegam, a gente começa a encher de perguntas, quais são autores que vocês estão vendo, quais são as discussões que vocês estão tendo agora, na universidade. É um momento que acaba sendo rico prá todos nós, Pro estagiário, é uma oportunidade pra ele visualizar a realidade de uma sala de aula, como é que o professor se sai nas situações difíceis que surgem na sala de aula.

Os depoimentos dos professores demonstram que outros saberes se somam ao adquirido na vida escolar o saberes adquiridos, por exemplo, os saberes dos livros didáticos, o que se percebe na fala da professora Neuma, ao destacar o momento de receber os alunos estagiários como

[...] uma experiência rica prós dois, a gente que tá fora da sala de aula por muito tempo, longe da formação acadêmica, de certa forma distanciada, muito mergulhada no livro didático, por conta das necessidades (no meu caso, eu trabalho três expedientes) me sobra pouco tempo pra pesquisa e leitura de autores. Eu fico muito, sem querer, mais presa ao livro didático.

Mas não se pode esquecer que o livro didático do qual a professora fala, traz as influências do saber acadêmico, pois



fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja comissão que analisa e aprova ou não os livros é formada essencialmente por professores que estão ligados às práticas de ensino nos cursos de licenciatura. Portanto, pensar os saberes que envolvem o saber fazer do professor precisa considerar uma teia de saberes que envolvem elementos que se entrecruzam sem que se distingam em seu emaranhado de complexidade.

Há de se considerar, ainda, que a professora reconhece que, em boa medida, são as próprias condições de vida e de trabalho que lhe aprisionam as leituras ao livro didático, de onde se conclui que estas condições tornam-se, também, fatores condicionantes na formação e no saber fazer do professor.

Por fim, as reflexões aqui expostas fazem considerar que para definir os saberes que se emaranham na formação e práticas do professor, mais uma vez recorrendo ao entre-lugares de Bhabha (1998, p.20), que “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. Ou seja, a escola de formação básica pela qual o professor passou, as experiências de vida, o curso de licenciatura, os livros didáticos, as relações com os alunos e todas as experiências cotidianas de cada um, compõem os “entre-lugares” dos professores que lhes possibilitam seus saberes, estratégias, signos e idéia de sociedade, de escola e de ser e fazer do professor em suas estratégias de enfrentamento das dificuldades do dia a dia.

Referências Bibliográficas

- ALVES Thiago e PINTO José Marcelino de Rezende. *Revista Sielo*, v. 41, n. 143. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf. Acesso em: 18 jul. 2013.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011)
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BALMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber ensinado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.
- CONTRERAS, Domingo José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica Del aprendizaje*. Barcelona/Madri: Paidós/MEC, 1990.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROCHA Helenice. “Sem bagagem não se aprende e não se ensina história.” SILVA, Cristiane Bereta da e ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Ensino de história, memória e cultura*. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata, 1988.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O Ofício de professor aberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis-RJ: 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.