

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DA ESCOLA BÁSICA: PROBLEMATIZANDO ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DA PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Paulo Pires de **Queiroz** – UFF

Agência ou Instituição Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ Universidade Federal Fluminense – CAPES/PIBID/UFF

Resumo

A questão que se coloca nessa proposta de estudo, centra-se na Prática de Pesquisa e Ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do licenciando na área das Ciências Sociais, frente às novas configurações teóricas e práticas do *lócus* universitário e escolar da contemporaneidade. Esta proposta de investigação permeia a concepção de formação profissional de educação, a partir de modelos e perspectivas referenciadas pelos determinantes político-pedagógicos da realidade em disputa. Partindo desse contexto, firmamos o nosso trabalho no âmbito da formação acadêmica do profissional da educação escolar, através da Prática de Pesquisa e Ensino como campo político-pedagógico, que se distingue como espaço de leituras e ações de uma determinada realidade. Esta especificidade pode garantir ao licenciando e professor de prática o papel de reinterpretação, reelaboração e formulação de elementos teórico-práticos do cotidiano escolar do magistério.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Pesquisa e Prática de Ensino, Identidade Profissional e Sociologia.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DA ESCOLA BÁSICA: PROBLEMATIZANDO ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DA PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Inúmeros são os estudos voltados para a formação do professor através do curso de licenciatura nas últimas décadas. As implicações desses trabalhos tem tido repercussões nos discursos educacionais suscitando análises e reflexões significativas nos mais diferentes contextos.

O embate acerca dos cursos de formação de educadores nos últimos anos tem se acirrado e levantado questionamentos bastante relevantes. Um desses pontos diz respeito à dicotomia teoria e prática e o abismo entre a parte específica e a parte pedagógica do currículo de nossos cursos de licenciatura. Outra consequência é o distanciamento entre a formação e o cotidiano escolar. Alguns autores [Ludke, Marli André, Candau, Linhares e outros], ao se debruçarem sobre a questão apontam uma identidade conteudista, o que reflete no desenho curricular dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Na verdade o que prevalece em nossas instituições de ensino superior, durante a formação dos licenciandos, são discussões e reflexões sobre uma realidade abstrata, o que dificulta o envolvimento e o comprometimento do aluno em atitudes e práticas propositivas.

A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor. Esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Desse modo, Pimenta (2005a e 2005b) afirma que a educação não apenas retrata ou reproduz a sociedade, como também projeta a sociedade que se almeja. Assim, a educação se articula fortemente ao processo civilizatório e humano. De acordo com a autora, cabe à educação responder às demandas impostas pelos contextos históricos e sociais (Pimenta, 2005b).

Ao analisar os estudos científicos publicados, temos percebido a preocupação com a formação do professor que, ao se tornar um educador, deve comprometer-se em participar do processo de formação de sujeitos cidadãos, frente aos desafios colocados pela pós-modernidade e pela lógica excludente e fatalista da globalização. Este profissional educador deve estar apto a se colocar criticamente, na crescente complexidade de sua vida social, cultural e profissional, bem como internalizar a diversidade e pluralidade dos movimentos instituintes que perpassam o cotidiano escolar.

A pós-modernidade tem permitido que educadores e intelectuais, ligados à pesquisa sobre a produção do conhecimento na educação e em diferentes áreas do saber e realidades, aceitem o desafio de reconsiderar seus *saberes e fazeres*. Após tantos anos de certezas baseadas no cientificismo produtivista, chega o momento das incertezas e das profundas reflexões, mediante as verdades outrora preconizadas pela ciência positivista.

Penso que possibilitando uma articulação teórico-prática, originária de um modelo que considere a perspectiva interdisciplinar como princípio pode-se, na formação inicial, desenvolver capacidades cognoscitivas que permitam ao futuro educador enxergar criticamente a realidade, compreendê-la, analisá-la e dar respostas criativas e reflexivas a ela.

No contexto da pesquisa e prática de ensino é importante ainda ressaltar as críticas ao modelo tecnicista sob o qual esta disciplina foi orientada. Monteiro (2000) sugere que a formação de professores pautada na racionalidade técnica implicou numa organização desta disciplina como momento de observação e reprodução irrefletida de aulas consideradas “boas”. Essa leitura parece supor uma visão de formação que privilegia o saber prático no fazer do professor, tendo esta prática o significado de ação desprovida de reflexão sistematizada e fundamentada, ou seja, baseada no modelo ensaio e erro, levando conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos acrílicos e pouco reflexivos.

Frente aos aspectos abordados, pretendendo-se superar as dicotomias, a nova formatação de prática de pesquisa e ensino proposta pela Universidade Federal em que trabalho e desenvolvo esta pesquisa, produto de intensas discussões, busca negar a ideia de professor enquanto simples transmissor do conhecimento, fruto da visão fragmentada da realidade, reforçando no projeto pedagógico, uma perspectiva que contemple a complexidade do pensamento e da ação docente. Para tanto, a proposta prevê que a prática de pesquisa e ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como disciplina isolada no final da grade curricular dos cursos de licenciaturas.

No tocante aos objetivos desta pesquisa, destaco:

- a) Levantar e comparar dados sobre a relação formação, práticas pedagógicas e formação profissional no *lócus* da Universidade Federal onde a pesquisa é realizada e da escola básica pública do estado do Rio de Janeiro e

b) Estabelecer possíveis relações sobre as questões trazidas pelo tempo presente à formação, prática e produções de saberes dos professores que ensinam Sociologia na escola básica.

No contexto das pesquisas qualitativas utilizou-se a metodologia de pesquisa ação, envolvendo alunos/estagiários do curso de licenciatura em Ciências Sociais, professores da escola básica da rede pública e um professor da Faculdade de Educação de uma Universidade Federal no Rio de Janeiro na reflexão sobre as próprias práticas, sobre os diferentes construtos de saberes envolvidos nos diferentes contextos de atuação e na análise da construção de identidades durante os processos de formação desses diferentes sujeitos.

Assim, os estudantes de licenciatura ao iniciarem no curso, estarão, necessariamente, envolvendo-se na identidade teórico-prática expressa pelo modelo de formação, que tem como princípios a interdisciplinaridade e a complexidade. Através das dinâmicas de refletir, agir, formular e reformular conceitos e práticas, os licenciandos estarão sendo estimulados pela prática de pesquisa e ensino, que se estende ao longo do curso, a construir suas identidades profissionais. Desta forma, o modelo tenta criar no licenciando, o hábito da reflexão engajada aos processos de ensino que ocorrem nos diversos espaços e tempos formativos de nossa realidade educacional e institucional. Nesta linha, o que perseguimos é uma prática de pesquisa e ensino entendida como um campo complexo e interdisciplinar, que configura o ato de ensinar e aprender na indissociabilidade teórico-prática.

A dicotomia teoria e prática nos remetem a questões que precisam ser elucidadas. Prática é condição de historicidade. Teoria é maneira de ver, não de ser. Nem por isso uma é inferior a outra. No contexto das Ciências Sociais, uma teoria desligada da prática não chega a ser teoria, pois não diz respeito à realidade histórica.

A prática é um critério de verdade. A teoria social necessita de prática, mas a prática não a faz necessariamente verdadeira, pois, da mesma teoria, pode-se chegar a várias práticas, até mesmo contraditórias. Uma característica fundamental da prática é a de ser sempre uma opção da teoria que esta por trás. Não é possível que de uma mesma teoria se derive uma única prática, a não ser por fanatismo ou dogmatismo.

Outra característica da prática é seu traço concreto, ao contrário da teoria, que é generalizante. Não se pratica toda a teoria, mas versões concretas dela, o que também quer dizer que a prática tende a ser exclusivista, porque opcional. O caráter limitante da

prática em face da teoria apequena a teoria, pois não ultrapassa a condição histórica de uma versão dela.

É, pois, falsa a imagem de “sujar as mãos”, como se a prática fosse suja e a teoria limpa. Sujeira muito maior é ficar na teoria apenas, porque é prática à revelia, na ingenuidade ou na esperteza. O teórico foge da prática porque teme a condenação histórica.

Outra questão pontuada foi o abismo entre a parte específica e a parte pedagógica do currículo dos cursos de licenciatura das nossas universidades brasileiras. Esse problema encontra eco significativo nas práticas pedagógicas dos professores de Ciências Sociais.

A compartimentação e a fragmentação dos currículos das licenciaturas das universidades brasileiras têm sido alvo de muitas críticas nos debates atuais. A parte pedagógica desses currículos não é perseguida como um campo rico de complexidades e muito menos é entendida de forma interdisciplinar no tocante ao diálogo com a parte específica desse mesmo processo de formação.

A necessidade de pensarmos numa interlocução concatenada entre a formação específica e a formação pedagógica dos alunos dos cursos de licenciaturas de nossas universidades brasileiras supõe que deva existir uma vontade política clara e durável nessa direção.

As inumeráveis resistências encontradas para que essa interlocução não seja viabilizada denotam interesses políticos que apontam para necessidades de reflexões mais aprofundadas nesse contexto. Quando tais resistências não saltam às vistas, significa que a abordagem por competências não é uma política afirmada, mas apenas um recurso estilístico no discurso e um encanto nos programas.

O desafio de uma reforma curricular, onde o abismo entre a formação específica e a formação pedagógica possa ser suplantado, só será maior se ela beneficiar, prioritariamente, todos os estudantes que estão saindo despreparados, dos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras, para atuarem no ensino da escola básica.

Por fim, o problema do distanciamento entre a formação dos estudantes de licenciatura e o cotidiano escolar revela problemas de dimensões bastante relevantes e que demandam investigações mais aprofundadas.

Diante da grande desigualdade social, a universalidade do acesso à educação ganha grande relevância no Brasil. Porém, a evasão de alunos hoje encontrada no ensino público das escolas básicas brasileiras reflete a baixa qualidade do ensino e a

inadequação da escola aos jovens das camadas populares. Essa relação está concatenada ao distanciamento entre a formação dos professores, a realidade do cotidiano escolar e a contextualização de vida desses sujeitos que freqüentam a escola pública brasileira.

A relação teoria e prática trabalhada na formação dos futuros educadores que atuarão na escola pública, após suas trajetórias acadêmicas, deve estar balizada nos eixos da contextualização e da interdisciplinaridade, preparando dessa forma esses profissionais para atuarem numa realidade conhecida e vivenciada por eles.

Na medida em que a universidade é um espaço de mediação entre o privado – representado, sobretudo pelos alunos – e o público – representado pela sociedade –, essa deve favorecer, por meio do currículo de seus cursos de licenciatura, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição.

Penso que não podemos sacrificar a teoria em nome da prática, nem a prática em nome da teoria. Para não degenerar em fanatismo, a prática deve retornar à teoria, à crítica e autocrítica.

A possibilidade de uma articulação teórico-prática, originária de um modelo que considere a perspectiva interdisciplinar como princípio, pode-se, na formação inicial, desenvolver capacidades cognoscitivas que permitam ao futuro educador enxergar criticamente a realidade, compreendê-la, analisá-la e dar respostas criativas e reflexivas a ela.

A prática deve trazer novas dimensões ao conhecimento científico social, que são essenciais para a construção de determinadas competências profissionais. Nesse sentido é fundamental:

- a) Obrigar à revisão teórica, pois na prática toda teoria é outra;
- b) Levar o pesquisador a “sujar” as mãos, tornando-se concretamente histórico, aproveitável e condenável;
- c) Tornar a teoria muito mais produtiva, porque a obriga a adequar-se a uma realidade processual, inquieta, conflituosa;
- d) Levar ao questionamento constante da formação acadêmica;
- e) Repor a importância do componente político da realidade social.

Ao se propor buscar soluções para o abismo entre a parte específica e a parte pedagógica do currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais de uma universidade federal brasileira, a pesquisa buscou, também, colaborar propositivamente

com a universidade no sentido de superar a ideia de oferta de disciplinas compartimentadas e descontextualizadas de suas realidades sociais e culturas próximas, espacial e temporalmente, não só no interior da área das Ciências Sociais e Humanas, como no interior das outras áreas e entre elas.

Tentar buscar soluções que supere esse abismo é pensar numa educação permanente, tendo em vista o desenvolvimento de competências para o futuro educador do tipo: a autonomia intelectual e o pensamento crítico; a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura; o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de conhecimentos.

Assim, acredita-se que o caráter interdisciplinar de um currículo não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para ser rigoroso, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outro viés, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas [no caso, da parte específica e da parte pedagógica dos currículos das licenciaturas] mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do estudante, com vista a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual.

No que tange a questão do distanciamento entre a formação dos estudantes de licenciatura e o cotidiano escolar, proponho uma solução para esse problema fundamentando-se numa formação acadêmica consolidada numa realidade concreta e contextualizada. Na verdade o que prevalece em nossas instituições de ensino superior, durante a formação dos licenciandos, são discussões e reflexões sobre uma realidade abstrata, o que dificulta o envolvimento e o comprometimento do aluno em atitudes e práticas propositivas.

A contextualização que propomos é entendida como o trabalho de atribuir significados aos temas, assuntos e atividades no âmbito da vida e da sociedade. Assim, a relação entre a teoria e a prática vai requerer uma concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do educando.

O intercâmbio entre os sujeitos envolvidos nesse processo de investigação deu-se da seguinte forma:

- a) Oficinas com os atores envolvidos na pesquisa;
- b) Durante os encontros com alunos nas aulas e orientações nas disciplinas pesquisa e prática de ensino de ciências sociais;
- c) Durante os estágios dos alunos nas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro;
- d) Durante os encontros entre professor responsável pela disciplina de pesquisa e prática de ensino na Universidade Federal onde a pesquisa é operacionalizada, professores responsáveis pela disciplina escolar na rede das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro e alunos do curso de Ciências Sociais que se encontravam na mediação entre esses professores no cumprimento do estágio obrigatório da disciplina pesquisa e prática de ensino de ciências sociais;
- e) Nos eventos que foram promovidos pela subcoordenadoria de apoio à prática pedagógica discente e da AGIR da Universidade Federal envolvendo todos esses atores pertinentes ao projeto de pesquisa objetivando socializar os conhecimentos que estavam sendo construídos no decorrer da operacionalidade da pesquisa;
- f) Participações em Congressos Nacionais que foram acontecendo no Brasil e que puderam auxiliar as investigações dos estudos realizados durante a vigência operacional da pesquisa.

A questão que se colocou nessa proposta de investigação centra-se na pesquisa e prática de ensino de ciências sociais como espaço/processo de construção da identidade profissional do licenciando na área das Ciências Sociais, da Universidade Federal onde a pesquisa é realizada, frente às novas configurações teóricas e práticas do *lócus* universitário e escolar da contemporaneidade.

Partindo desse contexto, firmamos o nosso trabalho no âmbito da formação acadêmica do profissional da educação escolar, através da prática de pesquisa e ensino como campo político-pedagógico, que se distingue como espaço de leituras e ações de uma determinada realidade.

Esta especificidade garantiu ao licenciando e ao professor de pesquisa e prática de ensino o papel de reinterpretação, reelaboração e formulação de elementos teórico-práticos do cotidiano escolar do magistério.

As categorias conceituais trabalhadas na pesquisa são:

- a) **SABERES ESCOLARES** – utilizada aqui como aquela categoria que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e as mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. (Chevallard, 1998; Monteiro, 2000 e 2007; Shulman, 1986; Tardif, 2000, 2009 e 2010;).
- b) **SABERES DOCENTES** – utilizada aqui no sentido de buscar investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais (Chevallard, 1998; Fiorentini, Sousa Jr. e Melo, 2003; Shulman, 1986; Tardif, 1999, 2009 e 2010; Monteiro, 2000 e 2007).

Com a finalidade de dar voz aos sujeitos envolvidos no estudo, algumas reflexões se destacam e provocam verdadeiros esclarecimentos à investigação, vejamos:

“... A sensação que tenho é que tudo que vejo aqui, na universidade, no plano teórico, não tem muita ligação com a prática que observo na escola onde realizo o meu estágio supervisionado.” [Aluno do Curso de Ciências Sociais]

“... A distância que percebo entre a Teoria e a Prática quando comecei a fazer o meu estágio supervisionado na escola me assustou.” [Aluna do Curso de Ciências Sociais]

“... Quando assumi a minha cadeira na escola pública, havia praticamente acabado de me formar na universidade. Tive, e ainda tenho, dificuldades enormes para operacionalizar o meu aprendizado teórico no exercício de minha prática docente.” [Professor de Sociologia/ Escola Pública].

“... Encontro dificuldades, talvez por não estar preparada ainda, para exercer e trabalhar uma prática pedagógica que torne a disciplina de Sociologia agradável aos olhos dos meus alunos. Não fui preparada na universidade para isso.” [Professora de Sociologia / Escola Pública]

Percebemos que uma das questões que dificulta a reflexão crítica e autonomia dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa é o abismo entre teoria e prática pontuado por eles.

A ausência de uma “zona de convergência” que aproxime e que possibilite novos fazeres e saberes acentua ainda mais as dificuldades de associação e análise de questões que se apresentam durante as respectivas atuações.

A prática não pode ser desenvolvida somente sob pilares que delimitam seu campo de visão. É na prática que observamos os desdobramentos e os mecanismos teóricos nos quais o professor faz uso para desenvolver o trabalho de sua disciplina.

Pensar com novos olhares a prática de pesquisa e ensino é conviver e propor maneiras diferenciadas para lidar com a diversidade de contextos e necessidades plurais a fim de que reflexões e práticas propositivas sejam possíveis e que atendam as especificidades e necessidades de cada ambiente educacional.

“... Eu às vezes me pergunto de que escola nossos professores falavam lá universidade? Quando comecei a trabalhar tudo era completamente diferente.” [Professor de Sociologia/ Escola Pública]

“... A escola que nos apresentam durante a nossa formação acadêmica é utópica.” [Professora de Sociologia/Escola Pública]

“... Que loucura... o que vejo dentro das duas escolas onde faço meu estágio se distancia em muito do que vejo dentro da universidade.” [Aluno do Curso de Ciências Sociais]

“... Estou o tempo todo ouvindo discussões teóricas e por vezes abstratas aqui dentro da universidade. Com pouca frequência ouço a respeito da escola real onde vou trabalhar e atuar. Isso me deixa insegura.” [Aluna do Curso de Ciências Sociais].

O distanciamento entre a formação profissional e o cotidiano escolar é uma controvérsia que insiste em permanecer no processo de formação do professor. Apesar de a licenciatura ser direcionada para a formação de professores, a grade curricular dos cursos é direcionada para discussões teóricas e abstratas, que dificultam um comprometimento mais efetivo com as práticas no contexto real da escola.

“... Lembro-me bem que na universidade os meus professores, no curso de ciências Sociais, faziam questão de dizer que o perfil do curso era formar pesquisadores e não professores.” [Professora de Sociologia/ Escola Pública]

“... Não tive uma formação acadêmica de qualidade. Cursei uma faculdade de Ciências Sociais estudando aos Sábados. Tanto a minha formação específica quanto a pedagógica foram muito fracas e deixaram muito a desejar. Estou tentando trabalhar minhas deficiências através da formação continuada.” [Professora de Sociologia / Escola Pública].

“... Na universidade a minha formação específica em Ciências Sociaisfoi bastante distanciada da formação pedagógica. Os meus alunos sentem muita dificuldade nas minhas aulas e eu sei que tenho uma parcela de culpa nessa relação.” [Professor de Sociologia / Escola Pública]

“... O distanciamento entre a formação específica e a formação pedagógica no Curso de Ciências Sociais implica em relações de poder que debilitam a nossa formação profissional.” [Aluno do Curso de Ciências Sociais].

O distanciamento entre a parte específica e a parte pedagógica é um elemento de divisão e compartimentação do conhecimento, na formação do licenciando de ciências sociais.

Essa questão, na Universidade Federal onde a pesquisa é realizada, acentua-se pelo fato dos cursos específicos serem ministrados e organizados em um espaço e a formação pedagógica ministrada em outro espaço. Isso não significa que a causa do distanciamento seja por conta da separação dos cursos, mas indica algumas especificidades que precisam ser consideradas.

Muitos professores que atuam nos cursos de Ciências Sociais ainda permanecem com um discurso de valorização da pesquisa em detrimento do que eles consideram como “Prática” ou “Pedagógico”. Em seus posicionamentos é evidente a concepção que se faz a cerca da parte específica dos cursos e quais as contribuições dadas por esse saber.

Nessa perspectiva, a própria organização universitária corrobora para perpetuar um modelo de formação de professores já esgotado. A parte pedagógica, muito mal interpretada, ainda é compreendida como um espaço somente de técnicas para desenvolver “boas aulas”, um espaço considerado menor por outras áreas do conhecimento dentro da própria universidade.

A prática de pesquisa e ensino comporta uma estrutura, uma dinâmica peculiar em cada ambiente na qual é desenvolvida. Ela está além do que é preconizado pela “racionalidade técnica”. A prática é um lugar de construção de saberes e também um espaço de perpetuação de conceitos e modelos que tendem a interpretar a sociedade por caminhos que não exprimem, não dialogam com a realidade que o aluno está a vivenciar.

A prática de ensino como espaço/processo de construção de identidade profissional pode ser percebida não somente em observação da atuação dos professores na escola básica, como também no processo de formação dos licenciandos na universidade. A passagem dos licenciandos pela academia também faz parte da construção de seus saberes e fazeres. Cada estudante reage de maneira distinta frente aos problemas que são semelhantes dos demais.

Considerar a especificidade dos licenciandos e professores que atuam na rede escolar é fundamental para compreender a pluralidade e especificidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. Tal entendimento pode se tornar um facilitador para

promoção de diálogos que voltem seus olhares para a educação e para a formação no qual estão inseridos.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990-1998. In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. In: Educação, Porto Alegre, v. 33, n° 3, p. 174 – 181, set/dez 2010.
- BARTH, B. M. O que é o saber? In: BARTH, B. M. O saber em construção. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: AIQUE, 1998. (3. Ed.)
- FIORENTINI, D.; SOUSA JR., A. J.; MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2003. (3. ed.)
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2003. (3. ed.)
- LÉLIS, I. A. O Trabalho Docente na Escola de Massa: desafios e perspectivas. In: Sociologias, Porto Alegre, n° 29, p. 152 – 174, jan/abr 2012.
- MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MORAES, A. C. (Org.) Sociologia: ensino médio. In: Coleção Explorando o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.
- _____. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. In: Cadernos CEDES, Campinas, v. 31, n. 85. 2011.
- MOREIRA, A. F. (org) Conhecimento Educacional e Formação do Professor. Campinas: Papirus, 1994.

- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 2002. (5. ed.)
- _____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (Org.) *Professores: imagens do tempo presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005a. (3. ed.)
- _____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.
- _____. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. São Paulo: Cortez, 2005b. (3. ed.)
- SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHULMAN, L. *Those Who Understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Research*, v. 15, n. 2, Washington, 1986.
- SILVA, I. L. F. *O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas*. In: MORAES, A. C. (Org.). *Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*/Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009. (5.ed.)
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010. (10. ed.)