

**DOCÊNCIA, CURRÍCULO E PROCESSOS CULTURAIS:
TENSIONAMENTOS CONCEITUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE**

Eduardo Carlos Souza Cunha¹

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo analisar os conceitos de Docência, Currículo e Processos Culturais, verificando e desvelando como esses conceitos estruturam a identidade dos professores e dos currículos nos espaços escolares a partir dos processos de cultura e de suas tessituras vivenciadas no cotidiano desses espaços através de múltiplas espacialidades e temporalidades. Essa discussão se torna extremamente pertinente face aos desafios que se impõe em mundo marcado por sistemas de padronização e uniformização em todos os âmbitos, sejam eles econômicos, políticos ou sociais que visam à homogeneização da sociedade imposta e determinada por uma lógica neoliberal e capitalista. No cerne desta questão, este artigo possibilita a problematização e discussão da formação inicial e continuada de professores, dos currículos vividos e praticados do cotidiano e os processos culturais que caracterizam a identidade, as vivências, os saberes, os fazeres e as práticas de cada grupo social no seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Currículo; Processos Culturais.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the concepts of Teaching, Curriculum and Cultural Processes, verifying and revealing how these concepts structure the identity of teachers and curriculums in the school spaces from the processes of culture and their experiences experienced in the daily life of these spaces through Of multiple spatiality and temporalities. This discussion becomes extremely pertinent to the challenges that are imposed in a world marked by systems of standardization and uniformity in all spheres, be they economic, political or social that aim at the homogenization of society imposed and determined by a neoliberal and capitalist logic. At the core of this question, this article makes it possible to problematize and discuss the initial and continuous formation of teachers, the lived and practiced curriculums of everyday life, and the cultural processes that characterize each group's identity, experiences, knowledge, practices and practices Social in its daily life.

KEY-WORDS: Teaching; Curriculum; Cultural processes.

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e atualmente Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: 1980.dudu@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscaremos problematizar em como a docência tem se configurado na educação brasileira, quais seus pressupostos, as suas configurações, as suas demandas, as suas potencialidades e as suas possibilidades no trabalho docente. Destarte, este trabalho reside na análise e no tensionamento dos “valores” que supostamente fundamentam a identidade docente, sobretudo por conta dos processos de Formação Inicial e Continuada de professores.

Depois, procuraremos tensionar reflexões a respeito do conceito de currículo e como ponto de partida apresentar a compreensão que adotamos sobre o conceito de currículo escolar. Nos dias de hoje, acredita-se, muito fortemente, entre outras peculiaridades, que currículo não se restringe apenas a prescrição de conteúdos por séries escolares, nem na apresentação de matrizes organizadas verticalmente, horizontalmente e transversalmente, tão pouco, na prescrição de instrumentos internos e externos de avaliação que muitas vezes creditam para si indicadores capazes de apontar melhorias na qualidade da educação. E nesse contexto faz-se necessário, a problematização e tensionamento do conceito de currículo a fim de buscar a ampliação de novas possibilidades do currículo, bem como das invenções e reinvenções dos currículos praticados e vividos no cotidiano.

Trataremos ainda da configuração dos processos culturais que se estabelecem numa espacialidade e temporalidade genuína no espaço escolar e que fogem às amarras de um tempo *chronos*² duro e determinado pelo avanço das práticas capitalistas e neoliberais. Neste sentido, refletir sobre como os processos culturais influenciam o trabalho docente, os currículos praticados e vividos no cotidiano e também as possibilidades, afetos, potencialidades, as relações, os processos de ensino e aprendizagem, enfim as características genuínas de cada espaço escolar, de cada comunidade e de cada sociedade.

A DOCÊNCIA, O CURRÍCULO E OS PROCESSOS CULTURAIS EM QUESTÃO.

² O tempo *chronos* faz referência a um tempo cronometrado, medido, aprisionado e imposto pela modernidade.
Cadernos da Fucamp, v.16, n.28, p.08-19/2017

A discussão que enreda o currículo, o processo de formação inicial e continuada dos professores e o trabalho docente nas dimensões das tessituras das redes cotidianas surgem em meio à complexidade de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos trançados nos cotidianos dos espaços escolares a partir dos usos que os sujeitos praticantes fazem do cotidiano (Certeau, 1994) e nesse contexto vale ressaltar o antagonismo na relação dos discursos oficiais a esse discurso, negligenciando o que se é realizado pelas escolas. Entende-se que as políticas de currículo e de formação continuada dos professores e do trabalho docente, bem como dos processos de manifestação cultural vão muito além da mera prescrição de currículos ou de meras e simples tentativas de aprisionamento do trabalho docente a partir de avaliações em larga escala e de formações de professores que buscam mais uma padronização e homogeneização em detrimento de práticas emancipatórias e potencializadoras do currículo e da docência.

Aproximando-se ainda do pensamento de Certeau (1994) podemos afirmar que os dispositivos, as instrumentalizações, as técnicas, os mecanismos e as maquinarias são prescrições padronizadas e controladoras de um modelo meramente formal e assim, torna-se fundamental nesse viés, ir além da ideia de currículo, de docência, de formação inicial e continuada de professores e dos processos culturais como modelo prescritivo e hegemônico, já que estabelecem e norteiam as potencialidades e as possibilidades que emergem do chão das escolas e que de certa forma, representam a vida.

Devemos nesse contexto, apostar no entendimento e na compreensão dos entrelaces e das relações da vida cotidiana através de um processo verdadeiramente significativo das tessituras cotidianas, um processo de fazer aparecer as alternativas e as “táticas”³ tecidas cotidianamente.

E neste sentido, no que tange à docência, temos que primeiramente analisar os processos de Formação inicial e continuada de professores, onde, no entanto, os cursos de formação inicial e o aperfeiçoamento através dos cursos de formação continuada ainda estão atrelados ao atendimento de uma demanda da formação de profissionais num modelo racionalista e neoliberal, num conhecimento meramente científico e sistemático.

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas

³ Conceito utilizado por Michel de Certeau (1994) para representar os movimentos do cotidiano que tentam burlar tudo aquilo que é posto por um modelo hegemônico.

buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático de preferência científico. (SCHON, 2000, p. 19).

Quando falamos em formação inicial estamos nos referindo à educação universitária ou superior, já que é nesse espaço considerado intelectual que via de regra ocorre a formação de futuros profissionais para o ingresso no mercado de trabalho para atuação nos níveis de ensino da educação básica e consequentemente na sociedade.

A universidade tal como concebemos se insere na sociedade como o lugar, a fonte da produção científica do conhecimento, da tecnologia e da cultura. E, portanto, assume um papel importantíssimo, pois não forma apenas um profissional que irá atuar em diferentes áreas do conhecimento, mas acima de tudo forma cidadãos que terão de responder aos anseios de uma sociedade ávida pela inclusão desses profissionais no seu contexto e na sua funcionalidade,

[...] devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser lugar da pesquisa buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata; deve ser o lugar da inovação onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos. Essa concepção de universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos e eximi-la de tal papel e contribuir para a deterioração da qualidade do ensino universitário. (FÁVERO, 1995, p.54).

Podemos afirmar que a universidade obtém a primazia na formação docente e assim se torna primordial a formação de educadores que não sejam apenas reprodutores de conhecimentos e saberes meramente científicos em detrimento dos demais saberes, mas que sejam capazes de entender a complexificação dos espaços escolares, bem como das relações e dos processos culturais que se estabelecem no cotidiano.

Os processos de formação inicial e continuada de professores corroboram para um maior comprometimento, afeto e amor àquilo que se faz, pois é a partir desse processo que emerge a docência ciente de sua função social dentro da sociedade e também como forma de rompimento de uma funcionalidade estática, hierárquica e aprisionadora da emergência

das manifestações dos saberes culturais, não menos importantes que os saberes instituídos pela modernidade e pelos pressupostos racionalistas, empiristas e positivistas.

O docente, nesse contexto, é um agente transformador e dinâmico do meio em que vive, pois é através dele que outros sujeitos sociais poderão se sentir instigados a potencializarem os saberes advindos da sua vivência e da sua cultura, bem como ampliá-los e relacioná-los com outros saberes e conhecimentos a fim de tornarem-se também agentes transformadores e dinâmicos do espaço.

Nesse contexto, Fávero (1995) comenta que:

“Uma das formas da universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento. E essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. Portanto a universidade além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais. No caso de uma universidade pública mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade”. (FÁVERO, 1995, p.56)

Nessa direção, a universidade e os cursos de formação inicial e continuada de professores devem ser pensados não apenas como instituições onde indivíduos se apropriam de conhecimentos específicos oriundos de cada área, mas devem ser pensados fundamentalmente como lugar da complexificação, problematização e tessitura de conhecimentos e saberes que refletem a vida cotidiana e para a vida na sociedade. Destarte, é o espaço da reflexão, dos deslocamentos e tensionamentos conceituais, da ciência, da especialização, da pesquisa, das interrogações e de possíveis respostas e possibilidades.

Por isso, a prestação do ensino em um ambiente em que não se faz pesquisa, em uma universidade sem laboratórios, com bibliotecas precárias e, sobretudo, sem o indispensável pessoal qualificado (professores e alunos em regime de tempo parcial ou professores horistas) para a produção do conhecimento, para a elaboração de pensamento e a invenção de mecanismos originais, o ensino tende a se tornar estéril e obsoleto. Não passara de um ensino livresco, de uma repetição muitas vezes monótona daquilo que os outros produziram ou escreveram. (FÁVERO, 1995, p.57)

Inspirando-se nos estudos de Alves (2004), podemos observar que no cotidiano cada sujeito trás para a sala de aula uma complexidade de saberes, tecidos e constituídos em sua multiplicidade de espaços e tempos.

Cabe aqui ressaltar que as práticas curriculares estão intimamente ligadas aos processos de tessitura e apreensão da cultura, bem como à docência, já que é no trabalho docente que encontramos os tensionamentos, problematizações e tessitura desses conceitos num cotidiano incapturável e altamente dinâmico.

Nesse sentido ao discorrer sobre o conceito de currículo, entendemos que do ponto de vista etimológico o termo currículo vem do latim e guarda íntima relação com a palavra *Scurrere*, que por sua vez, refere-se a uma determinada trajetória ou percurso a ser realizado.

Curriculum vitae também é outra expressão muito presente quando se trata do assunto currículo. Direcionado para uma breve apresentação pessoal, o curriculum vitae se propõe a destacar o percurso e a trajetória de vida escolar, profissional, artística, política e científica de determinada pessoa.

Lopes e Macedo (2011) escrevem que

Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo. (LOPES E MACEDO, 2011, p.20).

Destarte, partimos da ideia de que “currículo” não se reduz aos documentos. E em seus estudos, Najmanovich (2001) afirma que:

Na modernidade, espaço e tempo foram considerados como entidades abstratas que existem além de nossa experiência, independentes do sujeito ou, no máximo, seguindo Kant, como categorias a priori. Hoje, têm surgido várias correntes que propõem considerar essas dimensões como formas que abstrairmos ao analisar nossa experiência do mundo, formas que estão sempre encarnadas em configurações dinâmicas. Em nosso caso, a estrutura do espaço/tempo educativo está sempre ligada às formas de comunicação, às linguagens utilizadas, aos meios empregados, aos vínculos que surgem das interações que vão configurando o sistema relacional. (NAJMANOVICH, 2001, p.120)

Por outro lado, sabemos que historicamente, a docência, as reformas curriculares e a consequente determinação do que acontece nas escolas do Brasil tem guardado íntima relação com alguns marcos legais que permeiam o campo da educação, a título de exemplo: a Lei Nacional de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Portarias, Decretos, entre outros documentos dessa mesma natureza.

Nos dias de hoje, frente aos desafios inovadores da educação, defendemos a negociação de um currículo que problematize as rugosidades dos cotidianos escolares e que guarde relação com poderes, religiões, culturas, artes, esportes, músicas, grafites, danças e, ainda, com outros saberes e fazeres que às vezes passam invizibilizados nas temporalidades e nas espacialidades escolares.

Problematizar e tensionar o currículo a partir das práticas cotidianas, nos remete a uma docência carregada de sentidos e significados, imbuída de um caráter múltiplo de saberes e conhecimentos. Vale ressaltar que os processos culturais encontram-se imbricados em todo conceito de docência, na formação inicial e continuada de professores e no currículo, já que é impossível descolar a cultura de todo o processo da formação humana e da potencialização dos saberes e conhecimentos oriundos dessa formação.

Destarte, os tensionamentos, problematizações e possíveis deslocamentos dos conceitos de docência, currículo e processos culturais nos permitem ampliar os conceitos de saberes, conhecimentos, multiplicidade, diferença, ensino, aprendizagem, sujeitos, afetos e principalmente o conceito de cultura que se encontra intimamente relacionado com a formação e prática docente, bem como com as práticas de um currículo vivido e dos processos de cultura que emergem do chão das escolas.

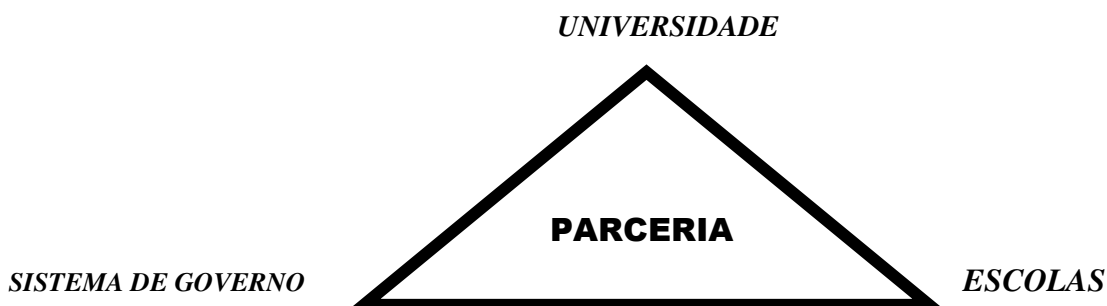
Nesse viés, cabe dizer que a escola, em sua acepção clássica, é uma instituição que tem como função social, a preparação dos alunos para assumirem seus papéis face às exigências da sociedade (mundo do trabalho, vida familiar, vida política, etc...), e ao assumir esse papel a escola de certa forma legitima toda a estrutura econômica, política e social vigente e também hegemônica, bem como empreende uma visão utilitária do conhecimento a uma aplicabilidade unicamente relacionada ao trabalho. Nesse contexto, uma concepção pragmática, tem marcado e estigmatizado os currículos, os docentes e as escolas como únicos detentores do conhecimento, proliferando assim uma concepção unilateral e prepotente do saber advindo das escolas em detrimento dos demais saberes e conhecimentos.

Apesar das suas tradicionais e latentes contradições, a escola é o espaço pelo qual os saberes, fazeres, as relações sociais, culturais e políticas, a vida, as diferenças e as identidades se formam. Nessa direção, as discussões em torno do currículo se estabelecem, incitando professores a pensarem o currículo e a docência não apenas como um cumprimento prescritivo e religioso de listas de conteúdos sequencialmente e metodicamente organizados já que tal concepção desconsidera outras maneiras de conceber a docência e o currículo, e não permitem a emergência de processos de emancipação, de empoderamento e de potencialização de práticas e relações que produzem significados e sentidos no cotidiano que vão além, muito além de uma mera reprodução de conhecimentos.

Observa-se e constata-se desta maneira, tensionamentos em torno de novas configurações de docência e currículo contrapondo-se à sua concepção clássica, introduzindo assim novos e outros desafios e possibilidades para as escolas e para os docentes.

Nesse sentido, a Formação Continuada de professores se constitui em um movimento nas escolas de valorização e potencialização do trabalho docente, bem como dos currículos praticados, vividos e sentidos no cotidiano escolar.

Assim, a compreensão da parceria relacionada ao estabelecimento de um tripé colaborativo entre a universidade, os sistemas de governo e as escolas, torna-se fundamental para vislumbrarmos possibilidades para a potencialização do trabalho docente através dos processos de formação de professores, bem como dos currículos do cotidiano das escolas.



Nesse sentido Foerste (2005) nos contribui de sobremaneira no entendimento e na importância no conceito de parceria.

A adoção da parceria está sendo apontada por estudiosos e pelo governo como uma opção que, em alguns casos, vem suprimindo necessidades de maior aproximação entre diferentes instituições interessadas no professor e na construção de um ensino de qualidade. (FOERSTE, 2005, p.140)

E ainda complementa que:

[...] quando é considerada como uma alternativa para o desenvolvimento de investigações em colaboração entre a academia e os professores sobre as práticas profissionais realizadas nos estabelecimentos escolares, visualizam-se potencialidades para impulsionar o processo de formação de professores na universidade. (FOERSTE, 2005, p.145)

Na perspectiva de Foerste (2005), o conceito de cultura de Forquin (1993) ganha força e se torna parte fundamental, já que trata dos processos culturais que permeiam o cotidiano das escolas, a prática docente e os currículos vividos e praticados. E nesse viés, buscamos em Forquin, a discussão do conceito de cultura.

Numa perspectiva tradicional, segundo Forquin (1993):

[...] A cultura é considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. [...] (FORQUIN, 1993, p.11)

Já numa perspectiva positiva ou descritiva das ciências sociais, segundo Forquin (1993):

[...] A cultura é considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis”. [...] (FORQUIN, 1993, p.11)

Para tanto nos aproximamos do conceito de cultura onde Forquin (1993) elucida que:

[...] “Cultura é o conceito substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recommençado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. “(FORQUIN, 1993, p. 14)”.

Nesse viés, discutir a formação inicial e continuada de professores e sua repercussão no trabalho docente no cotidiano das escolas, torna-se uma análise extremamente importante sobre a potencialização do currículo no espaço escolar através do trabalho docente atrelado aos processos culturais estabelecidos nesse cotidiano pelos múltiplos sujeitos que atuam e fazem do espaço escolar repleto de afetos, marcas, memórias e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte em todo este trabalho buscamos tecer indagações e problematizações apostando no entendimento de docência, de currículo e de processos de potencialização da cultura nas múltiplas tessituras e tensionamentos que se estabelecem nas mais diversas espacialidades e temporalidades do cotidiano escolar e que ativam as memórias, as emoções, os saberes, os conhecimentos e toda uma gama de identidades culturais que dão novos sentidos às experiências da nossa vida cotidiana e ressignifica as relações sujeito/sujeito e sujeito/espaço, já que a multidimensionalidade do espaço e do sujeito impedem uma delimitação pura e simples de docência e de um currículo prescrito embebido em mensurações, pontos limítrofes e acabamentos epistemológicos face à complexidade das relações e dos processos de apropriação de cultura que se estabelecem no cotidiano.

Diante disto podemos compreender o currículo, a docência, a formação continuada de professores e os processos de apropriação cultural a partir dos cotidianos e dos espaços e tempos de produção de conhecimento, bem como dos processos de múltiplas complexidades que potencializa, por assim dizer, a expansão da vida na escola e abre

Cadernos da Fucamp, v.16, n.28, p.08-19/2017

possibilidades de pensar a formação de professores, a docência e o currículo nas experiências que são tecidas no dia a dia, indo além dos modelos estratégicos da modernidade e de saberes e práticas articuladas com a produção de uma suposta verdade hegemônica, ampliando assim, o sentido e a potência da escola tornando-a mais tensionada, mais inquieta e mais problematizada, em suma mais emancipada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED & ABdC. **Documento orientador de políticas para a Educação Básica apresentada pela SEB/MEC à consulta pública como Base Nacional Comum Curricular**, 2015.

ALVES, Nilda **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro de Didática e Prática de Ensino** – Rio de Janeiro: DP&A 2000.

ALVES, Nilda. **Tecer conhecimento em rede**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALVES et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FÁVERO, M.L.A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: Alves, Nilda (org.). Formação de professores-Pensar e fazer. 3ed. São Paulo: Cortez, 1995. Pp. 53-72

FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo** - 2a Edição. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ- FOERSTE, G. M.; MERLER, A. **Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil**. Visioni Latinoamericane, v. 11, p. 7-22, 2014

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores** - São Paulo: Cortez, 2005.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite. **Observando jardins no chão de escolas** in: LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite (Org). Simpósio Cadernos da Fucamp, v.16, n.28, p.08-19/2017

Internacional Crise da razão e crise política na formação docente. Rio de Janeiro: Àgora da ilha, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**, Ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VICENTINI, P. P. e LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WEINER, L.; COMPTON, M. **Scrutinizing how the world bank's project for educational reform in latin america and the caribbean substitutes ideology for evidence**. In: Critical Education, december, 2015.