

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

Between university and Basic Education classroom: the constitution of teaching in the contemporary world

Márcea Andrade Sales¹

Givaldo Cardoso de Araújo²

Daniele Santana Santos³

Resumo: O presente texto se insere no campo das discussões sobre a formação inicial de professores. De forma específica, objetiva discutir a constituição da docência, problematizando os processos formativos que as Universidades, através dos cursos de licenciatura, vêm desenvolvendo junto à Educação Básica, a partir das políticas públicas de indução à docência. Considerando as inquietações que a formação docente tem nos provocado e os resultados de pesquisa realizada nesse campo, estabelecemos um diálogo com a literatura da área e, a partir do confronto e problematização das ideias, sistematizamos as discussões as quais constituem o corpo deste texto. Inicialmente, destacamos os dilemas da formação de professores, dando ênfase à clássica questão da relação entre teoria e prática, e como esse debate exerce influência na constituição dos saberes e na produção da profissão docente. Em seguida, trazemos algumas reflexões contemporâneas acerca do currículo que forma o professor na licenciatura. Por fim, analisamos as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na constituição do ser professor e no fortalecimento dos vínculos entre Universidade e Educação Básica. Acreditamos que este trabalho pode contribuir e ampliar o debate sobre o tema, nos diversos espaços formativos, na medida em que concebe a constituição da docência na sociedade contemporânea como um processo dinâmico e contínuo. Para tanto, deve considerar o sujeito e suas experiências, singulares e plurais, como protagonista nesta rede de relações que se tecem entre a Universidade e a Escola Básica.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Currículo de Licenciatura; Constituição da Docência.

Abstract: The present text is inserted in the field of the discussions about the initial formation of teachers. Specifically, it aims to discuss the constitution of teaching, problematizing the formative processes that the universities, through undergraduate courses, have been developing together with Basic Education, based on the public policies of induction to teaching. Considering the concerns that the teacher formation has provoked us and the results of the research performed in this field, we have established a dialogue with the literature of the area and, from the confrontation and problematization of ideas, we systematize the discussions that constitute the body of this text. Initially, we highlight the dilemmas of teacher training, emphasizing the classical question of the relationship between theory and practice, and how this debate influences the constitution of knowledge and the production of the teaching profession. Next, we bring some contemporary reflections about the curriculum that forms the teacher in the degree. Finally, we

¹ Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação, Campus I/Salvador. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC UNEB. Doutora e Mestre em Educação (FACED UFBA). Licenciada em Geografia (UCSal). Líder do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação - GEFEP UNEB CNPq.

² Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Licenciado em Pedagogia. Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação - GEFEP UNEB CNPq.

³ Professora da Rede Municipal de Salvador/BA. Licenciada em Pedagogia. Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação - GEFEP UNEB CNPq.

analyze the contributions of the Institutional Program of Initiatives for Teaching Scholarship (Pibid in Portuguese) in the constitution of being a teacher and in strengthening the links between University and Basic Education. We believe that this work can contribute and broaden the debate on the subject, in the diverse formative spaces, as it conceives the constitution of teaching in contemporary society as a dynamic and continuous process. To do so, it must consider the subject and his experiences, singular and plural, as protagonist in this network of relationships that weave between the University and the Basic School.

Keywords: Teachers' Knowledge; Graduation's Degree Curriculum; Constitution of Teaching.

Introdução

A contemporaneidade tem forjado novos mapas políticos, sociais e culturais em nossa sociedade. As diferenças - de classe, sexualidade, gênero, raça, etnia, religião, cultura, geração, região - que estão assumindo a centralidade nos debates contemporâneos, colocam em xeque a Escola Básica e a Universidade. A primeira é desafiada a apresentar inovações metodológicas para trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos que adentram, cotidianamente, o espaço escolar com saberes, culturas e valores diversificados. A segunda é cobrada a formar o profissional que dê conta dessas demandas no processo ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, muitos são os questionamentos que circundam a formação e atuação dos professores, como os relacionados à organização dos currículos da licenciatura, aos saberes docentes e sua prática no exercício da profissão, à valorização e às condições de trabalho dos professores. Neste texto, fazemos um recorte dessa discussão, trazendo os desafios da formação para a docência no contexto das políticas educacionais a partir das seguintes indagações: quais saberes, da Universidade e da Escola Básica, são mobilizados no percurso formativo dos professores e no exercício da docência? Quais as contribuições da licenciatura e das políticas públicas educacionais para esse processo?

Na esteira dessas provocações, este trabalho objetiva, então, discutir a constituição da docência na contemporaneidade, problematizando processos formativos que as licenciaturas vêm desenvolvendo a partir da implantação das políticas públicas voltadas para a formação de professores⁴, principalmente, àquelas que visam atrair, aperfeiçoar e estimular a carreira docente no Brasil, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, tomamos como ponto de partida para as nossas reflexões os resultados de pesquisa realizada em um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* que buscou identificar e analisar as ressonâncias da organização curricular da Licenciatura em Letras de uma Universidade pública do Estado da Bahia, na formação e no desenvolvimento profissional de seus egressos.

A pesquisa em referência, de cunho qualitativo, utilizou no seu percurso metodológico a análise de documentos relacionados à formação docente no Brasil, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras, a aplicação de questionário aos alunos egressos do curso que estão atuando como docente na Educação Básica, em escolas públicas do interior da Bahia. Assim, participaram da pesquisa treze sujeitos que têm entre um e quatro anos no exercício da docência em Língua Portuguesa, Oficinas de Redação e Literatura.

As informações produzidas no contexto da pesquisa foram categorizadas, analisadas e interpretadas

⁴ Para melhor fluência da leitura, em todas as ocorrências, neste texto, a expressão professor/es se refere às professoras e aos professores.

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

à luz do referencial teórico-metodológico selecionado. A partir desse diálogo, analisamos, no primeiro momento deste texto, os dilemas da formação de professores, dando ênfase, especialmente, à clássica questão da relação entre teoria e prática e seus desdobramentos na constituição dos saberes e na produção da profissão docente. Na sequência, apresentamos algumas reflexões contemporâneas acerca da organização curricular que forma o professor na licenciatura e, na última parte deste artigo, analisamos as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na constituição do ser professor e no fortalecimento dos vínculos entre Universidade e Educação Básica.

Os estudos recentes sobre a formação de professores têm ampliado as discussões no meio acadêmico, principalmente, com relação aos saberes necessários para o exercício da docência na atualidade. Como consequência, temos observado um movimento nas instituições formadoras para a ressignificação dos seus processos formativos, com a valorização de pesquisas na/e sobre a prática educativa na Escola Básica. Mizukami (2005) já nos alertava que, assim como a universidade, a escola é, também, uma agência formadora.

Nessa direção, o campo de estudos sobre a formação docente se amplia não mais se limitando às discussões sobre os discentes das licenciaturas. Para Marcelo Garcia (1999, p. 26), “a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como aqueles docentes que já têm alguns anos de ensino”. Desse modo, através das experiências formativas, os docentes se envolvem numa rede de conhecimento, potencializando seu desenvolvimento profissional.

Esperamos, assim, contribuir com as discussões nesse campo de estudo, fomentando o debate sobre a articulação entre os saberes da Universidade e da Educação Básica numa concepção de formação permanente do professor.

Dilemas da formação de professores: a relação entre teoria e prática e os saberes docentes

Temos visto nestes últimos anos um movimento significativo nos estudos relacionados à área de Educação. No campo específico da formação de professores, essas discussões estão pautadas pela apresentação de novas epistemologias, novos questionamentos e embates entre correntes teóricas, políticas públicas e diretrizes, carregadas de sentido e concepções - nem sempre percebidas -, mas reveladas nas práticas educativas que se realizam no interior das instituições de ensino.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 26), “[...] a formação de professores estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem”. Para o autor, nesse percurso, os docentes adquirem ou melhoram seus conhecimentos, suas competências e disposições, sendo capazes de fazer intervenções no ensino, no currículo, na escola, com o propósito de contribuir para os processos educacionais.

Nesse sentido, discutimos, aqui, a constituição da docência a partir do entrelaçamento de dois contextos - Universidade e Escola de Educação Básica -, centrando nossas discussões, inicialmente, nos dilemas da formação de professores, dando ênfase, especificamente, à clássica questão da relação entre

teoria e prática, e como esse dilema fomenta a constituição dos saberes e da profissão docente.

Os debates sobre a relação entre teoria e prática não são recentes e perpassam pelo campo da filosofia, da epistemologia e da pedagogia, gerando diferentes discursos no cenário da Educação. Veiga-Neto (2015) nos diz que as discussões sobre as relações entre a teoria e prática são as mais problemáticas no campo da formação de professores. Para esse autor, dois polos são facilmente identificáveis:

De um lado, colocam-se os que defendem a necessidade de uma prévia e sólida formação teórica nos assim chamados fundamentos da Educação. [...] De outro lado, colocam-se os pedagogos que argumentam a favor de uma cada vez mais precoce imersão nas práticas docentes, pois seria a partir desse mundo das práticas (...) que os futuros professores e professoras poderiam ou deveriam, depois, compreender melhor os fundamentos da Educação. (VEIGA-NETO, 2015, p. 115-116).

Esse campo de discussão tornou-se, assim, um terreno fértil para as pesquisas, contribuindo para o avanço do debate sobre a formação docente centrada nas práticas. Nóvoa (2007, p.14) afirma que “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Segundo ele, os docentes que vivenciam um percurso formativo, nessa configuração, “têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente” (idem, idem).

Interessa-nos, aqui, entender como esse dilema tem influenciado os saberes docentes e sua prática no exercício da profissão. As percepções dos sujeitos participantes da pesquisa que realizamos recentemente acerca da relação entre teoria e prática nos provocaram e nos animaram a debater sobre essa questão. Para eles,

Às vezes nos deparamos com teorias, diria sólidas ou convincentes, mas quando partimos para a prática, é uma realidade muito diferente. (Docente egressa B, relato escrito, 2017)

Chegamos à sala de aula e a maior dificuldade é quando percebemos que a realidade, tanto da escola quanto do aluno, não condiz com as orientações que recebemos durante o nosso processo formativo. (Docente egressa C, relato escrito, 2017)

Esses relatos nos levam a pensar, de início, quais as concepções de formação que embasaram os itinerários formativos e como elas contribuíram/contribuem para a disseminação de diferentes discursos sobre a relação entre teoria e prática, tanto nas instituições formadoras, quanto nos espaços de atuação dos professores, ou seja, as instituições de ensino da Educação Básica.

Nessa perspectiva, formação e docência se entrelaçam na definição de um projeto de desenvolvimento profissional de professores. No Brasil, a formação de professores nasceu ancorada numa concepção tradicional de ensino, cuja finalidade era a transmissão de conhecimentos vinculados ao campo específico de atuação. Para Marcelo Garcia (1999), essa abordagem de formação acredita que o professor com o seu saber-fazer (adquirido na instituição formadora) tem condições suficientes para considerar que sabe ensinar. Inferimos, assim, que a ideia da separação entre teoria e prática está associada a essa concepção, pois para saber ensinar é importante ter o pretense domínio de conhecimentos teóricos. A prática, nesse contexto, é desconsiderada no processo de formação.

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

O redesenho do desenvolvimento econômico do Brasil, em meados do século XX, colocou a educação em posição estratégica no cenário do capitalismo global. Diniz-Pereira (2007) destaca que nesse período os estudos, inspirados na psicologia comportamental e na tecnologia educacional, privilegiavam a instrumentalização técnica dos professores e especialistas da educação. A formação baseou-se, assim, numa metodologia instrumental que tinha como finalidade disponibilizar ao professor as técnicas necessárias para o exercício da docência. Para Schön (2000, p.15), “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”.

Essa abordagem desconsiderava a complexidade do real e os condicionantes históricos, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos; e as práticas pedagógicas, centradas na transmissão, não favoreciam a aprendizagem por não estabelecerem um diálogo entre os conteúdos e a vivência de mundo dos educandos. Nessa concepção, a prática é o espaço para a aplicação do conhecimento apreendido na formação.

A especialização, derivada da visão positivista da Ciência, reforça a formação docente centrada nos conhecimentos teóricos, ou seja, ancorada nos saberes da Universidade. As lacunas desse descompasso entre os eixos estruturantes do curso e a visão de “separação” entre teoria e prática no processo formativo, tornam-se mais visíveis quando os alunos realizam os estágios supervisionados, do meio para o fim do curso, ou quando adentram o mercado de trabalho durante ou após a formação.

Como já dito, os sujeitos participantes da pesquisa têm entre um e quatro anos de exercício docente. No processo da investigação, deparamos com os seguintes relatos em relação à prática pedagógica no percurso da formação e no início da carreira:

Estudamos as teorias, mas a reflexão sobre como usá-las e sobre a prática pedagógica diária foi mínima.
(Docente egressa D, relato escrito 2017)

Sinto que as discussões sobre didática, avaliação e currículo foram pouco efetivas a ponto de se tornarem uma dificuldade que tive que superar a duras penas, já imersa no contexto de sala de aula.
(Docente egressa E, relato escrito, 2017)

Entendo que a prática existe em sala de aula. O estudante do curso de Letras somente possui esse contato em fins do curso, durante os estágios. (Docente egresso, relato escrito, 2017)

Esses relatos evidenciam um entendimento por parte dos docentes egressos da Licenciatura em Letras de que teoria e prática são dois polos distantes, isto é, a teoria é o conhecimento acadêmico, da Universidade, e a prática é a aplicação do aprendido na teoria. Os enunciados reforçam, a nosso ver, duas coisas: a primeira é que o curso de licenciatura pouco problematiza em seus espaços formativos situações do contexto real das salas de aula da Educação Básica; menos, ainda, trazem os elementos que estão cotidianamente presentes no processo ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica. A segunda é que, para os egressos, o curso deveria ter ensinado a eles como se portarem na sala de aula, ou seja, uma concepção de professor prático, aquele que possui um conjunto de metodologias para serem aplicadas nas suas aulas.

A partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa e da análise do Projeto Pedagógico da Licenciatura

em Letras, percebemos que a própria organização curricular do curso e sua operacionalização estejam distorcendo a concepção da associação entre teorias e práticas, defendidas nos Documentos oficiais. O Projeto do Curso destaca que o currículo “busca priorizar a prática pedagógica desde o seu início, incentivando a participação discente em atividades de pesquisa e extensão, promover a integração entre essas duas atividades e a de ensino” (PPC, LETRAS, 2007, s/p).

A apresentação das ementas na matriz curricular, na primeira metade do Curso, através do componente curricular Prática Pedagógica I a IV, contradiz a própria concepção de relação teoria e prática apresentada no Projeto; bem como nas políticas de formação docente. De modo geral, as ementas desse componente enfatizam a discussão teórica dos fundamentos da Educação e do processo ensino e aprendizagem sem problematizá-los a partir de situações reais do contexto da Educação Básica. Não há indícios da interlocução com a escola, na primeira metade do curso, deixando essa aproximação para os dois últimos estágios que acontecem no fim da formação, isto é, no sétimo e oitavo semestres.

Os estágios, por sua vez, reforçam o dilema da relação entre teoria e prática. Na perspectiva de uma das egressas do curso:

O Estágio me mostrou que, infelizmente, a teoria estudada não condiz com a realidade em sala de aula, pois somos orientados a trabalhar de uma forma e quando chegamos à prática o contexto não permite que esta seja realizada (Docente egressa, relato escrito, 2017).

A análise desse relato nos permite identificar os resquícios da concepção tradicional de formação: é preciso garantir no início uma sólida formação teórica aos alunos para que, do meio para o fim do curso, aconteça a aplicabilidade do conhecimento, no componente Estágio Supervisionado. O Estágio, nessa configuração, é uma atividade burocrática que contribui para reforçar o sentido que os egressos constroem sobre a relação teoria e prática no seu processo formativo.

A formação na/para a prática tem se constituído numa perspectiva dominante nos dispositivos das políticas públicas educacionais no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 - assegura no Título VI que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2015) para a Formação de Professores da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016) reforçam a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, como meio de fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Nessa perspectiva, a *epistemologia da prática* (SCHON, 1983; PÉREZ GÓMES, 1992; TARDIF, 2000) vem ganhando importância nos processos formativos na medida em que valoriza os saberes docentes produzidos e as reflexões sobre eles, em diversos níveis de complexidade, para a elaboração de novos conhecimentos. Logo, “A epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 13).

Tardif (2014) nos mostra que os saberes docentes são *plurais, heterogêneos* e compreendem os *saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais*. Assim, a formação do professor se dá a partir de conexões, idas e vindas, entrelaçando seus saberes com o conhecimento científico, e entre a pessoa, o profissional e a coletividade. Não é, pois, um processo de aquisição de teorias sobre a docência, mas uma relação de (des) construção do saber, a partir do confronto entre as experiências da prática e as teorias educacionais sistematizadas.

Essas teorizações têm contribuído para a disseminação da ideia do professor reflexivo que, segundo Larrosa, (2011, p.49), é aquele “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo”. Para ele, as palavras-chave dessa abordagem sobre a formação de professores são *reflexão, autorregulação, autoanálise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia*. Notamos, assim, um movimento pela indissociabilidade entre teoria e prática na formação dos professores.

Nessa linha, a prática pedagógica contemporânea demanda múltiplos saberes docentes e, por isso, sua formação precisa ser permanente, reflexiva e dinâmica, fundamentada numa perspectiva solidária e de constante pesquisa sobre o e no fazer docente. Ao problematizar as situações da prática, investigá-las e sistematizá-las, os professores estão significando e ressignificando o conhecimento e a sua identidade profissional.

Sem um diálogo reflexivo entre a teoria e a prática durante todo o percurso formativo, o professor não terá condições efetivas de planejar e organizar o processo de ensino de modo significativo e contextualizado, propiciando situações efetivas para as aprendizagens de que os alunos precisam na contemporaneidade. Assim, defendemos que os docentes assumam o protagonismo da sua formação e do seu fazer pedagógico, buscando responder à questão “como nos tornamos educadores(as) ?”. Ao associar desenvolvimento profissional e pessoal, o projeto formativo abre, também, possibilidades para o exercício da satisfação com o trabalho, melhoria da autoestima, fortalecimento das relações interpessoais, encorajando o docente a lutar pela carreira docente. Um processo, enfim, articulado e sem espaço para o discurso da dicotomia entre teoria e prática, o que se traduz numa questão curricular a ser discutida no percurso formativo dos professores.

O currículo que forma o professor na licenciatura

A produção acadêmica sobre o currículo vem ganhando relevância. Considerado até meados dos anos 1990 como “o primo pobre da teorização educacional” (SILVA, 1995, p.183), questões curriculares são, hoje, um dos temas no campo da educação que tem provocado fortes discussões entre pesquisadores, estudiosos, professores e outros atores do cenário educacional. Para Paraíso et. all, (2012, p. 06), o currículo “passa a ser visto como um artefato cultural central na luta por representação, como o *coração da escola*, como território estratégico na produção de significados sobre a vida, o mundo, os sujeitos”.

Esses estudos vêm ganhando relevo e nos auxiliam na compreensão do currículo, uma vez que este define e organiza conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação e de formação que é materializado nos conteúdos dos componentes curriculares e no conjunto de situações de ensino promovidas ao longo de percurso formativo do estudante. Na licenciatura, o currículo passa a receber atenção especial porque forma o professor e, por isso, está no centro das políticas educacionais e alvo de constantes reformulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Mesmo com as reformulações, os Projetos Pedagógicos das licenciaturas ainda apresentam fragilidades quanto às abordagens epistemológicas da formação docente que apresentam. Na pesquisa realizada, fizemos a análise do PPC da Licenciatura em Letras. Nele, constatamos a intenção de formar o professor especialista capacitado para dominar os conhecimentos da sua área de atuação. Esse profissional, segundo o PPC, deverá ser crítico e ter competência para desempenhar bem a função docente, estabelecendo a intersecção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. Há uma expectativa de que os professores, tornando-se sujeitos críticos, sejam capazes de ensinar aos seus alunos a criticidade.

As vozes dos sujeitos da pesquisa sobre o ser professor, no entanto, revelaram outras questões que a concepção apresentada no PPC não consegue problematizar e avançar na formação. Os sujeitos da pesquisa caracterizaram a profissão docente como: *complexa, paradoxal, múltipla, diversa, desafiante*, dentre outras características. Assim, entendemos que não tem como o currículo do curso de formação, hoje, se preocupar somente com o domínio dos conteúdos específicos da área. Fica evidente a necessidade do conhecimento das epistemologias do conhecimento e relacioná-las com a formação e com o contexto de crises e incertezas da escola contemporânea. Dessa forma, é importante que a organização curricular na licenciatura privilegie a reflexão dos sujeitos, possibilitando uma reelaboração de conceitos, pautada na dinâmica entre o atuar e o refletir.

Nesse sentido, ao relacionarmos o currículo à formação docente, é importante questionar quais estruturas formativas são pensadas e implantadas nas instituições de ensino para formar o professor e quais suas influências no seu desenvolvimento profissional. Silva (2002, p. 148) nos mostra que a partir das teorias pós-críticas “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido”. Nessa direção, Moreira e Candau (2008, p. 28) nos apresentam o sentido do currículo como “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”.

Vemos, desse modo, que é importante analisar e estudar o currículo dos cursos de licenciatura, na perspectiva de entender como quais concepções epistemológicas sustentam sua organização e execução. Numa sociedade marcada pela diversidade em todos os aspectos, o currículo não pode ser sustentado em pilares que visam à homogeneidade.

As perspectivas epistemológicas sobre a relação entre currículo e profissionalização docente evidenciam que o currículo é uma elaboração social e cultural em um dado contexto histórico. Popkewitz (2011, p.193) destaca que “o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas”. Assim, suas concepções de mundo,

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

de ser humano, de sociedade e de conhecimento refletem na organização das matrizes curriculares das licenciaturas que, por sua vez, produzem o entendimento dos professores sobre o que é a docência. Como na operacionalização dessas matrizes não há relação contínua com os desafios postos pela prática pedagógica, os professores constroem, muitas vezes, uma visão idealizada da docência.

As percepções dos sujeitos participantes da nossa pesquisa sobre o desenvolvimento profissional nos primeiros anos de exercício da profissão revelaram que esse início é marcado por tensões, sentimento de insegurança, desafios, dentre outros aspectos. Para esses sujeitos,

[...] os primeiros contatos com a sala de aula como professora **foram difíceis**; e, ainda hoje, por vezes, **tenho muitas dúvidas** na hora de tomar algumas decisões. (Docente egressa F, relato escrito, 2017) (grifos nossos).

[...] às vezes **entramos até em colapso**, principalmente, depois da conclusão do curso, que já somos profissionais e **sentimos o peso de responsabilidade**, quando assumimos uma sala de aula. E assim, vêm as perguntas: que professora eu gostaria de ser? O que eu devo fazer diante de cada situação difícil da sala de aula? (Docente egressa C, relato escrito, 2017) (grifos nossos).

Os enunciados grifados apontam para a complexidade do processo de formação e de iniciação na docência. Assim, compreendê-lo requer uma análise da teia de relações que envolvem as atividades concretas dos professores nos seus contextos de trabalho e o currículo da licenciatura.

Para Silva (2002, p. 15), “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Dessa forma, é importante situar, epistemologicamente, esta discussão para entender como as diferentes concepções de currículo orientaram e orientam os cursos de formação de professores, uma vez que a escolha por esta ou aquela concepção responde a determinados interesses hegemônicos na sociedade. É importante destacar, também, a relação entre o currículo e a constituição da docência.

Os estudos de Lawn (2000) apontam que a construção da identidade pelo professor é influenciada pelas *identidades oficiais* expressas em documentos, regulamentos, programas e projetos que orientam a formação docente. Logo, o currículo, através de seus dispositivos, entra nessa rede de influências, contribuindo para a constituição dos saberes docentes.

Silva (2002) destaca que a identidade é uma construção histórica, uma reação do indivíduo às condições de contorno, às interações sociais, às oportunidades e às imposições. É na sua prática social e profissional, interagindo no e com o mundo, em situações individuais e coletivas, que o sujeito vai se constituindo num processo que não se estabiliza.

A constituição da docência torna-se, assim, um processo dinâmico que envolve as instituições e todos os seus aparatos, a linguagem, a tecnologia, a mídia, as relações trabalho e capital, bem como os próprios processos desenvolvidos pela ciência. Nesse sentido, os estudos sobre o currículo da licenciatura ganham relevo na medida em que ajudam a compreender essa trama que articula formação, docência e profissionalização, contexto histórico, sociocultural e as experiências de vida.

Vale ressaltar que a organização curricular, apenas, não garante formação para o desenvolvimento

profissional dos graduandos, pois o currículo ganha sentido quando interage com o mundo real com seus conflitos e contradições e é alimentado através do diálogo entre a teoria e a prática. Desse modo, é importante que o currículo da licenciatura promova e provoque a (re) elaboração do conhecimento com significado, a partir da dialogicidade, rompendo com a organização curricular clássica que tradicionalmente se consolidou nos cursos de formação.

Com a reformulação dos currículos, a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), as matrizes curriculares das licenciaturas ganharam novos formatos como a organização por eixos ou temas interdisciplinares. Entretanto, de modo geral, a execução, a nosso ver, ainda está associada à dimensão tradicional de formação que privilegia o conjunto de disciplinas que compõem a matriz e seus conteúdos como direcionadores do processo de ensino.

A preocupação maior do docente tem sido com a execução das ementas apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC –, o que faz com que o acompanhamento do desenvolvimento curricular seja, apenas, a verificação do cumprimento da carga horária e da ementa ao término de cada semestre letivo. Não se aplicam mecanismos para compreender de que forma o conhecimento trabalhado no conjunto de disciplinas está contribuindo com a formação dos sujeitos e sua relação com a profissionalização, considerando as demandas da contemporaneidade e a possibilidade de redimensionamento dos aspectos trabalhados que foram considerados insuficientes para a formação.

Nesse sentido, Mizukami (2005, p. 03) chama a atenção para a necessidade de formação dos professores formadores. Para a autora, os formadores são “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes”. Assim, não são apenas os docentes que lecionam as disciplinas da área pedagógica ou os estágios supervisionados, mas, também, aqueles que trabalham com as disciplinas específicas das diferentes áreas do conhecimento. Em sua visão, essa formação é vista “como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores” (idem, idem).

A contemporaneidade nos convida, portanto, a rever as estruturas formativas dos cursos de licenciatura, entendendo que estes não podem mais ser planejados como um conjunto organizado de disciplinas a partir de um tema ou de um eixo estruturador, num determinado espaço/tempo. É pertinente compreendê-los na dinâmica do contexto histórico, social, político e cultural, considerando o contexto da escola. Afinal, o professor que a Universidade forma exerce, preferencialmente, a profissão nesses espaços. Segundo Paraíso et al (2012, p. 07),

As questões contemporâneas sobre currículo e escola básica precisam lidar com as novas condições sociais, políticas e culturais que vivemos. Isso requer, por um lado, posicionamento claro na identificação e análise dos problemas que enfrentamos e, por outro lado, a invenção de pensamentos que possibilitem encontrar saídas e fazer a educação escolar com criatividade e alegria.

Sendo assim, ao pensar o currículo, precisamos refletir sobre as novas possibilidades da formação

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

docente. Implica, ainda, repensar o que ensinamos e o que aprendemos, estimulando os sujeitos envolvidos, como protagonistas, a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para a vida, que ajudem a formar mais e melhor os professores de que a Educação Básica no Brasil tanto necessita.

O relato de um dos sujeitos da pesquisa reforça essa ideia quando diz que “o currículo deve dialogar com as exigências atuais, pois as mudanças são constantes e os currículos dos cursos de licenciatura devem se atentar para isso” (Docente egressa, relato escrito, 2017). Assim, aproximar a Universidade da Escola Básica é um caminho fundamental – é o que comprovam as experiências curriculares ancoradas nas políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores tanto no início, na Universidade, quanto no exercício da sua profissão, na Escola Básica.

Políticas públicas de indução à docência: aproximando Universidade e Educação Básica

A complexidade do mundo contemporâneo e a insatisfação da sociedade com o quadro atual da educação escolar nos levam a refletir sobre a condição docente, principalmente, com relação a sua formação e atuação. São inegáveis os avanços das políticas públicas educacionais nessa direção nas últimas décadas, mas somente a adoção das políticas de formação não se mostrou capaz de alterar o cenário e, conseqüentemente, da qualidade da educação brasileira.

Barretto (2015) nos mostra que na primeira década após a aprovação da LDB 9394/96 houve uma evolução de matrículas nas licenciaturas a partir das diversas possibilidades e formas de oferta dos cursos. Esse aumento se deu em grande medida com o ingresso de docentes que já estavam atuando nas redes de ensino do país sem a formação exigida pela Lei. A autora destaca, também, que nesse período o Ministério da Educação (MEC) assumiu um papel preponderante na formação de professores para a educação básica, concebendo-a como um processo contínuo. Montou-se, assim, na visão da autora, “um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação” (BARRETTO, 2015, p. 685).

Vinte anos após edição da LDB 9494/96, constatamos que a carreira docente é uma das profissões ainda em baixa na sociedade – as licenciaturas estão entre os cursos de graduação com menor procura nos vestibulares. Inferimos que eles não estão conseguindo se apresentar como atrativos, despertando o interesse dos vestibulandos. Para Barretto (2015, p. 687), “estamos diante de uma questão de baixa atratividade da profissão, que perde para oportunidades mais vantajosas de emprego no mercado de trabalho e que não são sanadas com medidas estritas do campo da formação”.

Nesta realidade, muitos são os fatores apontados como responsáveis pela desvalorização da profissão docente na sociedade, como as demandas complexas da carreira docente; os baixos salários; a precariedade das estruturas físicas das escolas públicas; a falta de oportunidade do exercício da docência em instituições públicas; a falta de material didático para o desenvolvimento do processo educativo; as questões de violência no exercício da docência, a dificuldade que permeia a relação professor aluno, entre outros. Os jovens, assim, não sentem motivados para escolherem a profissão docente como carreira profissional.

No entanto, nos últimos tempos, diversos movimentos se concretizaram na direção de repensar a formação docente para a Educação Básica, abrangendo questões e proposições concernentes à formação inicial. Com o objetivo de tornar a formação inicial de profissionais do magistério atrativa e instigante, os órgãos governamentais redimensionaram as Políticas Públicas de valorização de professores. Assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de 2007, ampliou seu foco de atuação ao incluir a formação de professores para a Educação Básica.

Dentre os Programas voltados à formação de professores, a Agência implantou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual tem como objetivo principal induzir estudantes das licenciaturas à carreira docente na Educação Básica e estreitar as relações das instituições formadoras - Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas sem fins lucrativos e a escola -, futuro campo de atuação profissional dos iniciantes à docência e lócus privilegiado para imersão e conhecimento da cultura escolar. Cabem, aqui, então, algumas considerações sobre a docência, seu exercício e a formação docente.

A docência é vista como ação educativa e um processo pedagógico intencional e metódico, a qual envolve, no processo educativo e pedagógico, conhecimentos característicos da docência, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação, que de acordo com a Resolução CNE 02/2015, se desenvolvem:

[...] na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Esses aspectos, segundo a legislação, devem ser desenvolvidos durante o curso de licenciatura e no decorrer do exercício da docência. Logo, a ação profissional docente deve ser permeada pelas dimensões políticas, técnicas, culturais, éticas, envolvendo o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações.

Os cursos de licenciaturas, sozinhos, não têm dado conta de formar professores para as demandas atuais da sociedade e da escola e, muito menos, para induzir os licenciandos a permanecer na profissão docente. Silveira (2015, p. 361) ao discutir sobre formação profissional nos cursos de licenciatura destaca que “a formação profissional em um curso de licenciatura deveria provocar um movimento de pertencimento à cultura da docência, cujos instrumentos e campo de atuação têm, na escola, lócus privilegiado”. Infelizmente, temos que destacar que *deveria* continua sendo verbo aplicável nos cursos de formação de professores, mas urge destacar a necessidade de repensar e refazer os currículos dos cursos de licenciatura para possibilitar que estudantes se sintam pertencentes à cultura da profissão professor e, assim, permaneçam na carreira docente.

A formação de professores deve possibilitar identidade docente, marcar seu lugar na sociedade para requerer valorização, estabelecer a indissociável inter-relação entre licenciando com a cultura escolar, o seu futuro lócus de atuação profissional, lócus esse que ele aprende a analisar, pesquisar, criticar, participar e ser dele um ativista.

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

Nessa perspectiva, o PIBID teve como motivação inicial induzir à docência estudantes das Universidades Federais dos cursos de licenciatura de Matemática, Química e Física, devido à baixa procura de aspirantes para o ingresso nesses cursos de licenciatura – áreas que, ainda hoje, na Educação Básica, apresentam grande carência de professores. No entanto, segundo Silveira (2015, p. 357),

O Programa ganhou novos contornos, tendo em vista que o problema da formação de professores não é inerente aos cursos nas áreas de ciências e de matemática e, sim, de todas as licenciaturas. Isso se dá não apenas pela falta de professores dos diferentes componentes curriculares e, sim, por questões ligadas à formação de professores em todas as áreas: baixa procura dos cursos, alta evasão, pouca articulação da instituição formadora com a escola, projetos pedagógicos difusos e híbridos, entre outros.

Assim, o PIBID com seu foco na iniciação à docência e, conseqüentemente, na indução à licenciatura, busca a aproximação e estreitamente da relação entre a Universidade e a Escola da Educação Básica pública, para fortalecer a formação dos licenciandos dos diversos cursos, proporcionando a esses um processo de formação inicial docente embasado na relação teoria e prática, vivenciada de forma intensa na cultura da escola, a partir de vários e vastos momentos pedagógicos e educativos, com a orientação de um professor formador.

Induzir o licenciando à docência é instigá-lo a conhecer e estabelecer relações com o mundo do trabalho, com os conhecimentos, a linguagem e os jargões inerentes às práticas profissionais docentes, aprender a problematizar a sua própria formação inicial além de entender e (re) construir elementos essenciais do trabalho docente. É, também, investimento intelectual, social, financeiro e cultural na educação brasileira.

No desenho metodológico proposto por Silveira (2015, p. 364), o PIBID se apoia em um “conjunto de ações e estratégias formativas, articuladas entre si, construídas intencionalmente em torno da problemática da escola e em níveis crescentes de complexidade”. Propõe, portanto, uma reflexão sobre o papel social da Universidade e da Escola na promoção da identidade e do fazer docente no caminho fecundo para o pleno exercício da docência.

De modo geral, as avaliações sobre o PIBID sustentam a importância do Programa, destacando suas contribuições tanto para a formação dos estudantes das licenciaturas, quanto para a Educação Básica. Reconhecido pelos aspectos positivos, o Pibid é visto pelos atores envolvidos como um Programa de sucesso por provocar reflexões, nos licenciandos, sobre sua formação docente e a articulação da Universidade e a escola da Educação Básica, no esforço único para o protagonismo do futuro professor.

Dos treze sujeitos da pesquisa, dois foram bolsistas do PIBID durante a graduação em Letras. Nos seus relatos, assim avaliam o Programa:

[...] a sala de aula é o laboratório do professor. O PIBID chama a nossa atenção para o processo de aprender a profissão, docente experienciando-a. (Docente egressa F, relato escrito, 2017).

Percebi que a minha formação em relação à dos meus colegas que não participaram do PIBID foi diferenciada. A experiência com a sala de aula da Educação básica me possibilitou problematizar melhor a docência na Universidade. É gratificante experimentar e ver que quando as coisas dão certo, a gente dá conta da tarefa. (Docente egressa G, relato escrito 2017).

Esses relatos evidenciam posturas de professores que querem criar as alternativas para o processo pedagógico. Como bolsistas do PIBID, um deles utilizou o subprojeto como objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso. Desse modo, a configuração do Programa no contexto da formação inicial é um dispositivo importante para o desenvolvimento profissional do professor.

Na avaliação de Gatti et al (2014, p. 111) o PIBID é “considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”. Nesse sentido, a Universidade, ao promover a inserção dos graduandos e de seus pesquisadores nos espaços escolares para as atividades formativas e de pesquisa –, vivenciando a cultura escolar, abre a possibilidade de criar uma rede de conhecimento e formação, que possibilita o compartilhamento de experiências, alteração nas práticas educativas e nos modos de os sujeitos se constituírem, não somente seus licenciandos e pesquisadores, mas também os atores da instituição parceira – professores em exercício, gestores e estudantes da Educação Básica.

Vemos, assim, que a docência se constitui numa rede complexa de relações, em que o sujeito, sua história e suas experiências assumem protagonismo da sua própria formação nessa teia. Desse modo, as políticas de indução à docência, a exemplo do PIBID, colaboram nesse processo, permitindo que os licenciandos vivenciem e construam experiências na escola com todos os seus dilemas e desafios, e ainda sejam orientados por professores mais experientes – da Universidade e da Escola. Ao trazerem essas experiências de si para serem refletidas e ressignificadas nos espaços formativos, a subjetividade entra como um aspecto importante no processo de formação e constituição do ser professor. A maneira como as práticas pedagógicas constituem e operam as relações do (futuro) professor consigo mesmo é o que Rose (2001, p. 143) chama de subjetivação. Para ele,

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles.

A docência constitui-se, então, nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos, muito antes de o licenciando chegar à Universidade. Leva em conta, por exemplo, as experiências vividas com seus professores no Ensino Fundamental. A Universidade, nesse prisma, deve ser o espaço, por excelência, para a problematização dessas e das novas experiências construídas pelos discentes no seu percurso formativo. É o espaço para que os sujeitos em formação expressem suas vozes. Nesse sentido, Larrosa (2011, p. 54) afirma que nesse processo “os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes”.

A constituição da docência é, pois, um movimento dinâmico que envolve as instituições formadoras com todos os seus dispositivos e suportes: políticas, currículos, ementas, projetos, linguagens, tecnologias, relações humanas, dentre outros. Diante disso, reafirmamos a importância de repensarmos a formação docente, aproveitando as possibilidades que já estão postas no cenário educacional, como as políticas de indução à docência e as provocações que elas estão fomentando nos cursos de licenciatura, a partir da aproximação que vem promovendo entre a Universidade e a Educação Básica.

Considerações finais

O atual momento histórico é marcado por mudanças e rupturas nas diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Para Lipovetsky (2004), vivemos a *hipermodernidade*; Bauman (2006) diz que estamos na *modernidade líquida*; e Giddens (2000) refere-se à *modernidade tardia*. Para além das diferentes denominações, vivemos tempos marcados por uma aceleração vertiginosa em todas as dimensões da sociedade, provocadas, principalmente, pelas tecnologias da informação e comunicação.

No campo da Educação, os estudos e as discussões vêm se ampliando, promovendo novos olhares sobre os processos educacionais. O currículo e a formação de professores vêm ocupando lugar de destaque nessas produções e nas políticas públicas que foram formuladas nos últimos anos. Considerando tal contexto, buscamos neste trabalho discutir a constituição da docência, destacando a produção dos saberes nas complexas relações que se tecem entre a Universidade e sala de aula da Educação Básica, articuladas através das políticas de indução à docência.

De modo geral, os resultados da pesquisa evidenciaram que os dispositivos da organização curricular da Licenciatura em Letras fazem parte de uma rede de relações complexas que ajudam a produzir a docência e o desenvolvimento profissional dos egressos. Apontaram, também, que esses docentes estão se constituindo, e são constituídos, cada um a seu jeito, mesclando variadas situações desde as suas vivências na escola como estudante, passando pela formação inicial e juntando-se às experiências docentes da escola e da comunidade em que estão inseridos.

Como o foco da pesquisa empreendida foi a organização curricular do curso, consideramos que tanto as forças quanto as fraquezas, e até mesmo as ausências, os silêncios e as carências desse currículo entram nessa trama que ensina, forma e constitui o professor. As discussões e provocações aqui apresentadas sinalizam a necessidade de repensar a formação docente, promovendo a superação dos arranjos da modernidade que ainda estão presentes nas estruturas formativas da Licenciatura.

Alerta-nos Popkewitz (2011, p. 183) que “a historicização da escolarização não é constituída apenas de regras e padrões de cognição; é constituída também de relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar”. Assim, os projetos formativos das licenciaturas precisam ter clareza quanto à epistemologia que orientará o processo de constituição dos saberes pelos discentes, e como, durante o percurso formativo, relações e experiências dos sujeitos serão valorizadas e problematizadas na sala de aula.

A contemporaneidade nos provoca e nos convida à ação. São muitas as inquietações e, também, diferentes perspectivas e possibilidades de ação no contexto da educação. As políticas de indução à docência, a exemplo do PIBID, representam uma dessas possibilidades. Sabemos que a política pública por si só não resolverá o problema da formação docente. É preciso ir além. Repensar a formação docente em diferentes perspectivas; seja na produção de conhecimento epistemológico, nas práticas de sala de aula, nas discussões e nas produções acadêmicas, na organização e operacionalização do currículo; seja nas políticas públicas e nas condições de trabalho dos educadores.

Logo, os docentes precisam assumir o protagonismo de sua profissionalização, constituindo-se e reinventando-se, permanentemente. E, nesse processo, podem (re) inventar práticas educativas na escola básica capazes de ajudar os discentes a enfrentarem os desafios da contemporaneidade. Afinal, a docência é uma teia que se tece, entrelaçando os fios produzidos pelos sujeitos singulares e plurais nas tramas sociais que vivenciam.

Referências

- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62, p. 679 -701, jul.-set. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 07 jul. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm . Acesso em: 07 jul. 2016.
- BRASIL. **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 08. Jul. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm . Acesso em: 08 jul. 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 2, n. 2, jan./jul. 2010. P. 83-93.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. O Campo da pesquisa sobre a formação de professores. In: SOUZA, José Valdir A. de. (org.) **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum** 42 set-dez 2016 – CEMOrOC - Feusp / IJI-U. Porto, 2016.
- GATTI, B.A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta editora, 2000.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) 8. ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**.

Entre a universidade e a sala de aula na Educação Básica: a constituição da docência na contemporaneidade

p. 35-86. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul-dez, 2000.

LIPOVETSKY, G. **Les temps hypermodernes**. Paris: Éditions Grasset, 2004.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. (Coleção Ciências da Educação - século XXI). Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, v. 1, n. 1, p. 1-17. São Paulo, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38 agosto/2002.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio B. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: Encontro do SINPRO SP, 2007, São Paulo. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO SP, 2007. p. 5-21. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 15, jun2017.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PARAÍSO, Marlucy A. VILELA, Rita A. SALES, Shirlei R. **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica** (Orgs.). Curitiba, PR: CRV, 2012.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) 8. ed. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo num paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, pp. 184 -202. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p. 354-368, mai./ago. 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. foco, Juiz de Fora**, v. 20, n. 1, p. 113-140, março/junho 2015.