

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

DOI: 10.5935/2177-6644.20170021

REFLECTIONS ON CURRICULAR
TRAINING AND THE PRODUCTION OF
EDUCATIONAL HISTORIC
KNOWLEDGE IN TEACHER TRAINING

REFLEXIONES SOBRE LA ETAPA
CURRICULAR Y PRODUCCIÓN DE
CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS
EDUCACIONALES EN LA FORMACIÓN
DOCENTE

Cyntia Simioni França *

Resumo: O artigo tem como proposta tecer alguns fios reflexivos sobre o estágio supervisionado no ensino de história e, outros modos de produção de conhecimentos históricos educacionais, no âmbito da formação docente. O debate é fundamentado pelos pressupostos teóricos de Edward Palmer Thompson e Walter Benjamin. No primeiro fio puxado, realizo uma reflexão sobre a formação de professores articulando-a com os paradoxos da modernidade tardia. No segundo fio, o diálogo sobre estágio curricular é costurado com a resolução do Conselho Nacional de Educação publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2015 e que normatiza as licenciaturas no ensino superior. No último fio, amplio a noção de formação docente e trago algumas possibilidades para pensar o desenvolvimento do estágio curricular, a partir do trabalho com memórias benjaminianas, pelo viés da racionalidade estética.

Palavras-chave: Estágio curricular. Formação docente. Ensino de História.

Abstract: This paper has a purpose to weave some reflective threads about the supervised internship on history teaching and, another mode of production of educational historic knowledge, in the range of teacher training. The discussion is grounded by theoretical assumptions of Edward Palmer Thompson and Walter Benjamin. In the first thread, I perform a reflection about the teacher's training linking it with the late modernity paradoxes. In the second, the dialogue about curricular training is sewed up with the resolution by National Educational Council published by Education and Culture in 2015 and it standardizes the degrees in university education. In the last thread, I extend the notion of 'teacher training' and I bring few possibilities to think the curricular training development, as of work with the concept of memories by Benjamin, by using of esthetic rationality

Keywords: Curricular training. Teacher training. History teaching.

Resumen: El artículo tiene como propuesta tejer algunos hilos reflexivos sobre la etapa supervisada en la enseñanza de la historia y otros modos de producción de conocimientos históricos educativos en el ámbito de la formación docente. El debate está fundamentado por los presupuestos teóricos de Edward Palmer Thompson y Walter Benjamin. En el primer hilo tirado, realizo una reflexión sobre la formación de profesores articulándola con las paradojas de la modernidad tardía. En el segundo hilo, el diálogo sobre prácticas curriculares se adapta con la resolución del Consejo Nacional de Educación publicada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en 2015 y que normaliza las licenciaturas en la enseñanza superior. En el último hilo, amplio la noción de formación docente y traigo algunas posibilidades para pensar el desarrollo del estadio curricular, a partir del trabajo con memorias benjaminianas, por el sesgo de la racionalidad estética.

Palabras clave: Curso curricular. Formación docente. Enseñanza de la historia.

* Docente do Departamento de História da Universidade Norte do Paraná. Doutora em Educação – UNICAMP. Membro dos grupos de pesquisas: GEPEC e Kairós – UNICAMP/SP. E-mail: cyntiasimioni@yahoo.com.br

Primeiros fios reflexivos

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às
6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas
Manoel de Barros*

A escrita deste artigo se insere no movimento de que nos fala Manoel de Barros, na epígrafe escolhida da poesia “Retrato do artista quando coisa”. O poeta se recusa estar no mundo como se fosse peça de engrenagem de uma máquina e busca a metamorfose que o transforma em outros. Ele reconhece que é a incompletude do sujeito o seu maior bem. São esses modos de se posicionar no mundo que tenho buscado no dia a dia. Primeiramente, com o intuito de resistir aos entraves da lógica do capital que penetra o âmbito da produção de conhecimentos históricos educacionais e reproduz tendências maquínicas. Em segundo, como uma maneira de reinventar as práticas de formação docente na modernidade tardia e terceiro, para ampliar a minha dimensão de sujeito histórico. Tem sido um desafio diário no meu trabalho como professora, na área do ensino de História, na cidade de Londrina, no estado do Paraná e como pesquisadora no interior de dois grupos de pesquisa: GEPEC e Kairós, ambos na Unicamp-SP.

O objetivo fundamental deste texto é tecer alguns fios reflexivos sobre o estágio curricular, no ensino de História, para buscar outros modos de produção de conhecimentos históricos educacionais, no âmbito da formação docente na modernidade tardia (GIDDENS, 1991).

Para tal, dialogo com a produção do filósofo berlinense Walter Benjamin, que muito tem sido lida no campo da educação. Uma de suas preocupações foi refletir sobre

o avanço da modernidade¹, pelo qual o progresso é medido através do avanço da ciência, da tecnologia e das relações de produção, sem, contudo, este “avanço” gerar mudanças qualitativas nas relações sociais. Porém, o autor concorda que as tecnologias trazem melhorias para a vida das pessoas, mas questiona até que ponto o progresso promove relações sociais mais solidárias e humanizadoras, ou seja, com convívios sociais mais plenos de sentidos para os sujeitos. A partir da crítica que Benjamin faz do sistema capitalista, questiono uma ideia de modernidade que torna a experiência humana ordinária, tende impedir a troca de experiências e empobrece a arte de narrar.

Tanto a obra de Walter Benjamin quanto outros autores, tais como David Harvey, em “A condição pós-moderna” de (1993), ou Richard Sennett, em “Corrosão do Caráter” (2001), apresentam contribuições instigantes para a compreensão de como a relações de produção capitalista se impõem na vida das pessoas na modernidade, de modo a golpear as experiências dos sujeitos e educar as sensibilidades². A partir da leitura de suas obras, percebo que tem prevalecido nas práticas culturais da modernidade a sobrevalorização do capital sobre a vida humana e essa situação tem sido naturalizada, isto é, descaracterizada enquanto construção histórica.

Ao pensar este cenário na relação com a formação docente na *modernidade*, também percebo que muitas das propostas formativas estão distantes das experiências dos professores, na maioria das vezes, fundamentam-se pela perspectiva da racionalidade instrumental, com formações voltadas para o treinamento.

¹ Será utilizada a expressão modernidade ou modernidade tardia e/ou modernidade radicalizada denominação de Anthony Giddens. O conceito de pós-modernidade foi criado por Jean-François Lyotard (1993), mais tarde em suas produções, o autor destaca que fez uma leitura apressada desse conceito porque as tendências que balizam a própria modernidade não haviam se distinguido, mas haviam sido radicalizadas. Portanto, a modernidade será entendida na relação íntima com o capitalismo e tratada a partir também das imagens benjaminianas, como um período ligado aos aspectos concernentes à modernização das forças produtivas e dos valores estéticos, dificultando a fusão das forças materiais e espirituais dos sujeitos, em nossa sociedade. Nesse sentido, partimos da leitura de Walter Benjamin (1985) em que aponta a necessidade de pensarmos de forma alargada a concepção de modernidade capitalista relacionando ao avanço do capitalismo, incluindo relações sociais de produção, a dimensão cultural e as visões de mundo. Torna-se essencial a inclusão da dimensão cultural e das sensibilidades para o entendimento da realidade social, no que tange à busca pela superação das tendências instrumentais.

² A educação sensibilidades aqui é entendida como um processo ampliado da noção de educação que atravessa as dimensões racionais e sensíveis dos seres humanos, construído coletivamente, permeado por tensões. Não é um movimento que traz blocos monolíticos, no sentido de anulação dos sujeitos, ao contrário, participamos de sua constituição e somos, ao mesmo tempo, constituídos por ela. No grupo de pesquisa Kairós: educação das sensibilidades, história e memória (vinculado ao CMU/Unicamp), do qual participo, os autores que oferecem subsídios para essas reflexões, na perspectiva da história cultural, são: Peter Gay (1988), Edward Palmer Thompson (1981;1987) e Walter Benjamin (1985; 2007).

Na lógica de atender aos ditames da *racionalidade instrumental*, (CONTRERAS, 1994) os cursos de formação de professores organizam-se para preparar um professor “ideal”, a partir de um modelo concebido *a priori*, com o intuito de desenvolver certas “competências e habilidades”, voltadas para aplicação de teorias e técnicas. Esse tipo de formação prescritiva, incorre em preparar o prático, o tecnólogo, aquele que executa, mas que não compreende os fundamentos do seu saber. (VEIGA, 2002) Essa é uma visão mercadológica do professor e da escola, “na qual o ensino passa a ser visto como uma parte de uma linha de produção”. (CONTRERAS, 1994) Nesta perspectiva, o professor atua como um “operário no chão da fábrica”, mas cujo “produto final” é o aluno (com o mesmo perfil técnico) e o controle desse “produto” é feito por meio das métricas avaliativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A formação inicial nestes moldes é percebida por Alison Paim (2006) em seu artigo “Espaços educativos não formais e formação de professores” como instrumentais/ racionais, uma vez que dotam os professores de um “saber-fazer” prático e com o intuito de instruí-los com uma série de conteúdos para que o profissional atue eficazmente na sala de aula.

Nesse modo de formação, os professores são vistos como seres autômatos, fragmentados, sem nome e desenraizados no tempo e no espaço. Tal modelo tem se baseado nas novas formas de operar o capitalismo.

Em diálogo com as perplexidades de Benjamin (1985; 2007) e diante das propostas neoliberais de formação de professores, percebemos que essa modernidade capitalista vai automatizando as pessoas, visto que estas não conseguem mais se comunicar de forma qualitativa, empregando um tempo mais significativo, uma vez que as relações sociais estão entrecortadas por obstáculos culturais. O tempo do relógio é que predomina, principalmente, em uma sociedade capitalista onde ‘tempo é dinheiro’. Em nome da sobrevivência material são reproduzidas relações sociais mecânicas, vazias de sentido para nós e para os outros.

Dentro dessa problemática, pude levantar alguns questionamentos quanto à formação docente e, em especial neste texto, sobre o estágio curricular em Ensino de História, o qual tem sido objeto de importantes modificações curriculares nos últimos 15 anos. Para sabermos até que ponto essas modificações poderão impactar a formação docente, é importante nos perguntarmos sobre quais relações sociais têm prevalecido no ato de produção de conhecimentos histórico-educacionais nas práticas de estágio.

Estágio Curricular e formação docente na modernidade capitalista: primeiros alinhavos

Em 2015, o MEC- Ministério da Educação e Cultura publicou a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/2015) que deve ser implantada até início de 2018 pelas universidades brasileiras nos cursos de licenciaturas. No artigo 13, parágrafo 1º, é instituída a carga horária de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

De certo modo, tal documento abre brechas para estabelecer uma relação mais estreita entre escola e universidade ao romper com o sistema 3 + 1, que foi bastante criticado por professores e pesquisadores da área (FERREIRA, 2009; CERRI, 2013; FONSECA, 2013; CAIMI, 2013; CIAMPI 2015) porque nele há uma separação entre teoria e prática e uma hierarquização entre *saberes (disciplinares) específicos* e *saberes da educação*. Resumidamente, o sistema “3+1” está estruturado numa grade curricular que estipula três anos de disciplinas específicas e, depois desse período, mais 1 ano de disciplinas de educação, voltadas para o ensino.

Esse modelo de formação era praticado desde o Estado Novo (1937-1945) e se consolidou antes da Ditadura Militar (CERRI, 2013).³ Ele priorizava a formação teórica

³ Em diálogo com Selva Guimarães Fonseca (1993) a historiadora da área do ensino de história em seu livro “Ser professor no Brasil” chama a atenção que a preparação para a docência se tornou ainda mais aligeirada, no período da ditadura militar, quando esse modelo “3 +1” articulou com as práticas tecnicistas da época. Déa Fenelon (1994) nos lembra que as universidades não davam conta de acabar com a dicotomia teoria/prática, com a separação entre formação para bacharelado e licenciatura bem como a cisão entre ensino e pesquisa, existentes nos cursos de formação de professores de história. Ao exaurir o regime militar, Helenice Ciampi (2015), em seu artigo “O presente do passado na formação do professor de história” ressalta que passamos a viver um período de ajustes da democracia vindoura, momento em que as reformas neoliberais da educação,

em detrimento da formação prática e concebia a prática como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio, reforçando a compreensão que para “ser um bom professor” era apenas necessário dominar a teoria (produção historiográfica).

A resolução do CNE (2015) pode ser lida por um lado, como uma superação do modelo “3+1” e por outro, a ampliação de atividades didático-pedagógicas em espaços não escolares, propiciando ao licenciando atuar em outros espaços (potencialmente) formativos. Porém, é importante ressaltar que não se trata de uma simples ampliação das atividades práticas curriculares ou do estágio previsto nesta resolução pelo MEC, mas atentar-se para que essas mil horas⁴ não sejam transformadas em mero faz de conta (NASCIMENTO, 2013).

Como, enquanto formadores, podemos nos posicionar frente à modernidade tardia, no que tange ao estágio curricular no ensino de história, para que a quantidade de horas corresponda à qualidade? Para avançar nesse debate é necessário destacar que não é possível haver modificações qualitativas no aproveitamento dos estágios, se a escola for vista como lugar de aplicação de conhecimentos, ao invés de *locus* de produção de conhecimentos históricos educacionais.

O estágio curricular é uma etapa fundamental para a formação do licenciando do curso de História. Nele, o estagiário participa de atividade de observação e regência na escola, sob a orientação de um professor responsável pelas disciplinas ligadas ao ensino de História. O período de realização do estágio é um momento rico, pode possibilitar ao licenciando uma experiência singular, pois o mesmo entra em contato direto com a escola, “lugar onde as relações entre os saberes (docentes, dos alunos, oriundos da sociedade) circulam e tencionam frente aos novos saberes, como também, diante da complexidade dos fenômenos educativos e das incógnitas postas pelo cotidiano” (MOLINA; FORTUNA, 2015, p.221).

Sendo o estágio curricular um momento de integração entre teoria e prática e “ambas são o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas”, é

nos anos 1990, durante FHC, ditam o novo modelo de curso de formação de professores, permeado por conflitos e contradições.

⁴ Equivale a 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

necessário “outra” compreensão de estágio que supere meras receitas aplicadas ao ensino de História e fortaleça o entendimento de que teoria e prática devem estar articuladas ao longo do curso de graduação (PIMENTA, 2012; MOLINA, 2015; FORTUNA, 2015).

Além disso, as atividades propostas pelo/durante o estágio em sala de aula pode se constituir como momentos coletivos para expressar reflexões e sensibilidades, amalgamando conhecimentos acadêmicos aos saberes da experiência. Mais do que isso, é possível manifestar outras memórias, outros saberes⁵ com a potência dos estudantes ouvintes serem transformados em interlocutores, e assim, fortalecer os sujeitos envolvidos no processo educativo como produtores de conhecimentos históricos educacionais (GALZERANI, 2013; 2015).

Embora a resolução amplie a carga horária para o curso de História, o cotidiano atropelado pelo tempo do relógio e os aparatos burocráticos que consolidam com o avanço da modernidade tende a dificultar uma abertura ao “outro”, impedir que a experiência aconteça em nosso cotidiano, no sentido larroussiano (2002), ou seja, como algo que nos transforme na relação com o outro.

É importante destacar que, às vezes, a universidade e a escola com seus ordenamentos específicos, perde a dimensão do tempo, surgindo assim, práticas de estágio pautadas no ponteiro do relógio, realizadas na ótica do ‘tempo ganho *versus* tempo perdido’, práticas apressadas, sem prazer ou envolvimento entre professores, estagiários e estudantes da educação básica.

Ana Maria Monteiro (s/d) defende que as atividades realizadas durante as práticas de ensino do estágio devem acontecer sem a correria do dia a dia. É necessário que o licenciando acompanhe mais de uma turma, por um período significativo, e que vivencie várias experiências, tanto na escola como em outros espaços:

É um momento rico porque o licenciando vive a experiência como um “ritual de passagem” onde ele, o professor em formação, é ainda aluno e, portanto, tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educacional com os olhos de quem ainda se sente como tal. Certamente essas experiências podem deixar marcas bastante significativas, referências para toda a vida profissional posterior, espaço estratégico de socialização profissional. É muito importante que a Prática de Ensino seja efetivamente um espaço que possibilite a reflexão

⁵ Em um processo formativo os professores amalgamam diferentes saberes, relativos ao passado e ao presente, na relação com os desafios vividos nos dias de hoje. Saberes pessoais, subjetivos, relativos. Saberes receptivos, atravessados pela abertura ao outro, em movimento e transformação. Saberes imbricados em uma trajetória dilatada de formação docente que abarca a longa duração (TARDIFF, 2014).

teórica sobre a ação. Pouco valem muitas horas de prática, com os licenciandos assumindo turmas sem supervisão e orientação. Sem reflexão crítica, servem, na maioria dos casos, para sedimentar práticas conservadoras e autoritárias, com tristes resultados para os alunos (MONTEIRO, s/d, p.3).

Nesse sentido, é um desafio superar práticas de estágio vazias de reflexão, solitárias, incomunicáveis e distantes das experiências dos sujeitos envolvidos no ato educacional.

Estágio Curricular como ato coletivo de produção de conhecimentos: outros alinhavos

Ao focalizar a questão da perda de experiência/declínio da narrativa com o avanço do capitalismo, Walter Benjamin (1985; 1987; 2007) nos instiga a refletir como a modernidade tem privado as pessoas de viverem experiências plenas de sentido, tanto pelo volume de informações (cada vez mais superficiais) que invadem o nosso cotidiano, quanto pela falta de tempo de diálogo com o outro. Em outras palavras, o filósofo nos alerta sobre o declínio de elaboração coletiva de experiências vividas ou reconhecidas como comuns a uma coletividade.

Quanto a essa questão da experiência, o historiador Edward Palmer Thompson (1981) em seu livro a “Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros”, faz uma crítica obstinada aos estruturalistas que não apresentam as experiências humanas construídas no coletivo em suas pesquisas. O autor chama a atenção para o fato de que ao se desconsiderarem as experiências dos sujeitos, nega-se os papéis ativos dos homens no curso da história.

Em diálogo com as leituras de Thompson (1981) e Benjamin (1985), defendemos a necessidade de os processos formativos considerarem as experiências dos sujeitos, pois estas são o meio pelo qual nos tornarmos pessoas inteiras. Experiências como matéria de formação, historicamente situada no tempo e no espaço, produtoras de culturas, na relação contraditória, ambivalente, com “outras” práticas culturais, localizadas também historicamente (THOMPSON, 1981).

Nas produções de Maria Carolina Bovério Galzerani (2008a) em seu artigo “Una Nueva Cultura para La Formacion de Maestros: es posible?” dialogamos com uma reflexão estimulante, fundamentada na concepção thompsonianiana e benjaminiana trazida para o campo de formação de professores. A historiadora Galzerani (2004; 2008)

compreende a formação docente como um processo que ocorre ao longo da vida e não restrito apenas ao espaço escolar ou a universidade. Todas as experiências constituem-nos, ou seja, as experiências vinculadas a uma dimensão de longa duração, historicamente situadas são formadoras e trazem em si a imagem da incompletude do ser humano em um eterno ‘fazer-se’.

Outro pesquisador do campo de formação docente, que também trabalha na perspectiva thompsoniana, é Alison Paim. Seus estudos nos permitem um deslocamento na compreensão do estágio curricular nos cursos de formação de professores ao trazer a acepção do “fazer-se professor”. O fazer-se professor se dá no processo relacional em que sujeito se constitui na relação com o outro, de maneira social e nunca individual. A passagem do formar ao fazer-se professor acontece por meio das relações que são estabelecidas nos diferentes espaços em que os professores/licenciandos se relacionam com outros sujeitos (alunos, pais, diretores, escola) e também a partir das suas experiências vividas (em casa, na igreja, em seu lazer, na sua família), pois somos sujeitos inteiros, portanto não podemos separar o pessoal do profissional.

Ainda ao encontro dessa ideia, Arroyo (2002, p. 199) ressalta que o ofício dos professores se mistura com sua vida, com aquilo que pensam e agem, com suas certezas e incertezas, e por fim, com os horizontes possíveis como grupo “social e cultural. Ressalta o autor a necessidade de considerar nos processos formativos o que os professores pensam em seu cotidiano, “quem são eles, sua origem de classe, suas diversidades de gênero, raça, idade. Suas opções pedagógicas e partidárias afetivas e culturais, enfim, o conjunto de seus valores, visão de mundo, de ser humano, de si mesmos, sua cultura” (ARROYO, 2002, p. 198).

Entender o estágio em meio a uma tessitura coletiva, implica perceber as marcas culturais da experiência e do vivido do licenciando. O “fazer-se” professor articula-se à experiência vivida, experiência que se constitui na relação entre conhecimento e vida. Isso implica compreender a experiência para além da racionalidade técnica instrumental, englobando a sensibilidade. Seria, nas palavras de Benjamin (1985, p. 297), recuperar o sujeito na sua dimensão histórica, tendo em vista que “não existe apenas o eu, mas seu corpo, seus fantasmas, suas feridas, sua memória”.

Ao possibilitar aos licenciandos produzir conhecimento histórico articulado à vida, a concepção de produção de conhecimento se alarga. O saber da experiência é um:

[...] saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

O estágio como um processo voltado para o saber da experiência, traz outra forma de se relacionar com o outro, um modo mais dialógico, aberto à multiplicidade de sentidos com oportunidades de trazer à tona o miúdo, o insignificante, os pequenos acontecimentos do cotidiano da escola que geralmente escapam às interações sociais, pautadas na racionalidade meramente instrumental (BENJAMIN, 1985).

Em minha experiência como orientadora de estágio há mais de uma década, tenho percebido os desafios que os licenciandos enfrentam para se desvencilhar da racionalidade técnica/instrumental, problemas que não são suprimidos simplesmente com o aumento da carga horária com as atividades práticas curriculares e do estágio. Isso porque, muitas vezes, o que se desenvolve, como, por exemplo, durante as etapas de observação do estágio na escola, é um “olhar armado” do estagiário em relação ao “professor regente” e alheio à sala de aula. Tal postura impede o estagiário de olhar para si mesmo na relação com o espaço da sala de aula e se enxergar como sujeito implicado no processo de formação, na relação com suas experiências vividas e com o outro. Além disso, o licenciando perde a oportunidade de reconhecer que os professores da educação básica são atores

[...] que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF, 2009, p.38).

Portanto, no processo formativo é importante romper com práticas de estágio voltadas para o “forjar do olhar armado (visualizado como necessário ao homem moderno, economicamente ativo, mas politicamente dócil), em detrimento dos demais sentidos” (GALZERANI, 2013, p.143).

Segundo Olgária Matos (1990, p. 284), “A cisão corpo e alma funda a modernidade e é dela que somos tributários: para dominar o mundo é preciso transformá-lo em objeto interno ao pensamento, na forma de sua abstração – as ideias claras e distintas”.

Nessa mesma perspectiva, na obra “Educação e Experiência”, Edward Palmer Thompson (2002, p.32):

[...] denuncia que a educação se apresentava fora do “universo da experiência no qual se funda a sensibilidade. Além do mais, na maior parte das áreas durante o século XIX, o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional.

Os autores aqui reunidos, Galzerani (2013), Matos (1990) e Thompson (2002) e Benjamin (2007) nos ajudam a compreender que os sujeitos modernos acreditam que sua razão e sua mente estão separadas do seu próprio corpo. Ao mesmo tempo, eles reconhecem que as sensibilidades modernas são construídas historicamente e possíveis de serem transformadas.

Para desvelar as mazelas do olhar moderno isolado do corpo (que reprime sentidos e sentimentos, distancia-se das experiências dos sujeitos) e muitas vezes, naturalizado na universidade e na escola, é necessário resignificar o conceito de racionalidade, esse que procura insistentemente assegurar a aplicação de modelos de teorias e técnicas de ensino aos professores da educação básica e de manutenção da hierarquização de saberes (escolares e acadêmicos). Racionalidade que instrumentaliza a razão para compartimentalizar, excluir o outro, reproduzindo movimentos mecânicos e visões generalistas, porque concebe o professor simplesmente como um meio de transmissão de conhecimentos, produzidos por outros (especialistas/universidades). Tal racionalidade nega a “capacidade humana que os professores têm de se colocarem em conflito e, até mesmo, em oposição à sua condição de técnicos repassadores de conteúdos. Assim, a própria racionalidade é criadora de possibilidades diferente de formação de professores” (PAIM, 2006, p.48).

Nesse sentido, a racionalidade instrumental é ambivalente, ao mesmo tempo em que pretende castrar os sentidos e sensibilidades dos estagiários, professores e estudantes da educação básica. Ela não consegue controlar as situações de ensino no ambiente

escolar, pois são espaços múltiplos, dinâmicos, variáveis e flexíveis. Bem como os professores e estudantes são atores do processo educativo, por isso, a racionalidade instrumental deixa brechas para resistirmos às imposições dos currículos prescritivos e/ou ainda, advindas pelo controle dos supervisores pedagógicos nas escolas.

Apostando nas imagens ambivalentes da modernidade na relação com a racionalidade instrumental, Benjamin nos convida a produzir outra acepção de racionalidade que é estética, conforme observa a filósofa Olgária Matos (1989).

A racionalidade estética é uma vertente mais comprometida com as experiências dos sujeitos (estudantes/professores) – compreendidos como pessoas em sua inteireza (portadora de racionalidades e sensibilidades) – no ato de produção de conhecimento histórico. É uma racionalidade capaz de engendrar relações dinâmicas entre professores e estudantes e concebida como possibilidade para alcançar a “autonomia e emancipação dos sujeitos porque é promotora de múltiplas formas de pensar e de sentir, associadas ao viver, aos enraizamentos espaço-temporais dos sujeitos envolvidos” (GALZERANI, 2013, p.144).

Tal racionalidade convida a deixar de olhar e *falar para* ou *sobre os* professores durante a etapa de observação e regência do estágio na escola e em processos formativos e dialogarmos *com* licenciandos e estudantes/professores da educação básica para construir práticas de estágio dialógicas. A racionalidade estética abarca uma formação de professores como projeto humano emancipatório que visa fortalecer a imagem do professor, enquanto sujeito ativo e intelectual, em processo contínuo de formação em que o outro (estagiários, professores e estudantes da educação básica) nos constitui (GALZERANI, 2008).

Portanto, quando pensamos na etapa da observação do estágio na escola, acreditamos na importância de trazer o licenciando para

[...] o centro de reflexão e construimo-nos a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação – recriação – desse conceito acumulado pela humanidade; e, nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana (BRAGANÇA, 2012, p.63).

Esse debate reflexivo nos possibilita pensar que, para além de resoluções que ampliam a carga horária das atividades práticas curriculares e do estágio, dos cursos de licenciatura em História, é mais do que necessário, focarmos na importância de outros modos de produção de conhecimentos históricos educacionais, na formação docente.

Práticas de estágio a contrapelo

Para que o estágio supervisionado fortaleça a formação docente, além da resolução que amplia carga horária e altera as estruturas curriculares, precisamos associar a formação à vida, pela perspectiva da racionalidade estética, incorporando espaços, práticas e saberes, por vezes, negligenciados ou menosprezados no campo da formação docente.

Seguir os caminhos da racionalidade estética é incorporar as experiências vividas dos sujeitos durante a realização do estágio, para que as práticas de estágio sejam um processo criativo, inventivo, autônomo e produtor de conhecimentos históricos educacionais. Também é deixar emergir práticas de estágio curricular em espaços como museus, casas de cultura, centros de memória, arquivos públicos, comunidades quilombolas, reservas indígenas, etc, pois eles nos provocam a promover o diálogo entre saberes, entre ensino e pesquisa e com outras sensibilidades.

Pela via da racionalidade estética, Walter Benjamin (1985; 2007), aposta na *rememoração* como um caminho para encontrar as brechas para viver à contrapelo na modernidade tardia. No diálogo com as leituras benjaminianas, acredito que trabalhar com práticas de memória na relação com as experiências vividas em espaços escolares e não escolares contribui para que “outras” práticas formativas venham à baila e que os estagiários se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento (CHERVELL, 1990; LOPES, 1992) e não meramente transpositores didáticos. Além disso, as atividades com práticas de *memória* ajudam a conhecer as histórias de vida e formação escolar dos licenciandos, seus lugares na sociedade, suas experiências vividas, suas referências culturais e, assim, construir junto com eles propostas de atividades de estágio que lhes sejam mais significativas. E mais do que isso, possibilita aos licenciandos fortalecerem-se como pessoa em sua inteireza humana.

A perspectiva de trabalho com memória aqui defendida não é como um instrumento para dinamizar as práticas educativas. Ela assume outra dimensão, a de uma

memória que traz as vozes dos sujeitos que se entrelaçam para construir leituras possíveis da experiência social, no tempo e no espaço.

Nesse sentido, a memória não é “um instrumento para a exploração do passado, é antes, o seu meio. A memória é onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1985, p.239). Portanto, é uma proposta de trabalho que considera as memórias voluntárias e involuntárias no processo de produção de conhecimento histórico educacional. Uma das interlocutoras de Walter Benjamin, a filósofa Jeanne Marie Gagnebin traz a imagem da memória involuntária como aquela que:

[...] nunca havíamos percebido antes, ou melhor, sua visão passou despercebida quando vivíamos e só agora, graças a esse efeito de renovação do esquecimento no lembrar, e por meio da memória que não procurou por ela com vontade consciente, mas soube acolhê-la e reconhecê-la como verdadeira sem a ter antes conhecido, somente assim essa nova e antiga imagem nos faz estremecer (*tressaillir*, diz Proust inúmeras vezes), transformando a apreensão do nosso passado e, ao mesmo tempo, do nosso presente (GAGNEBIN, 2014, p. 237).

As memórias involuntárias são aquelas que surgem independente do nosso controle e nos surpreendem com imagens ligadas a significados afetivos e íntimos, tecida por uma pessoa mais inteira que se reconhece como portadora de sensibilidade, racionalidade, (in)consciente/ (in)completa. Na memória involuntária⁶ estão inscritas as experiências profundas, capazes de promover deslocamentos na percepção de nós mesmos, quando somos surpreendidos por elas, uma vez que nos colocam em contato com sensações únicas e de “experiências que dão sentido à sua existência e com aquilo que o (con)forma. O contato com essas memórias permite o estabelecimento de uma relação entre passado e presente com vistas a um futuro mais aberto, com certezas desestabilizadas” (CUNHA, 2016, p.80).

Em pesquisas recentes, desenvolvidas no interior do GEPEC e em diálogo com o Kairós (ambos da Unicamp), tem-se endossado o potencial das práticas de rememoração para a formação docente (FRANÇA, 2015; CUNHA 2016, BICHARA 2017), reforçando a percepção da capacidade de as práticas de memórias mobilizarem todos os envolvidos no trabalho, inclusive quem o propõe (GALZERANI, 2008).

⁶ Um dos trabalhos mais lidos sobre memória é da Ecléa Bosí (1983). Em seus estudos que foram dedicados às lembranças dos velhos, é possível flagrar as imagens da memória involuntária.

Uma pesquisa que tem sido inspiradora para as atividades que venho desenvolvendo com as práticas de memórias nas atividades de orientação do estágio supervisionado e amplia a compreensão de formação docente na relação com as memórias e experiências vividas é a tese da professora historiadora Nara Rubia de Carvalho Cunha (2016). Ela defende que o trabalho de rememoração na perspectiva benjaminiana,

[...] desestabiliza certezas (como a recordação de um sonho, que é sempre fugidia) e seu movimento se completa como possibilidade de ruptura em relação ao *continuum* da história quando é um ato aberto para o coletivo, através do diálogo com os outros e com o outro (aquele que me habita). Enquanto ação comprometida com o coletivo é um convite à partilha de experiências com o espírito desarmado, com o ouvido distraído, com o alinhamento entre corpo, sentidos e razão. É assim que podemos captar o que sequer sabíamos que guardávamos; é assim que podemos ser visados e questionados pelas imagens do outro que temos em nós [...] (CUNHA, 2016, p.81).

A pesquisa-ação por ela proposta, reuniu professores de educação básica, lotados em escolas públicas de Ouro Preto, os quais buscaram (re)significar a visão de si mesmos, enquanto docentes, pela via da rememoração coletiva. Ao mesmo tempo, a elaboração textual de sua tese expressa um inquietante movimento autorreflexivo e intersubjetivo mobilizado pela partilha de memórias entre os participantes, e que, em vários momentos, desestabilizou a própria pesquisadora (CUNHA, 2016, CUNHA e PRADO, 2017).

A pesquisadora Márcia Bichara, que também passou por um processo reflexivo semelhante, destacou que o trabalho com memórias em propostas de formação de professores contribui para compreendermos que

[...] somos constituídos de formas múltiplas de memória. E a compreensão desta multiplicidade de percepções, sensações, memórias – que foram construídas ao longo de nossa vida, dentro de um tempo e um espaço e em meio a determinadas relações sociais – pode nos mobilizar a pensarmos como estamos hoje, no agora, nos constituindo e constituindo aqueles que nos rodeiam (BICHARA, 2017, p. 76).

Nesse sentido, entendo que produzir conhecimento na relação com as memórias tem que ser um despertar. Despertar de uma apatia, de uma reprodução dos movimentos culturais existentes. Uma oportunidade de dizer não efetivamente à racionalidade instrumental, que adentra a universidade e a escola. Portanto, a memória na perspectiva

benjaminiana é um despertar em relação a uma consciência de viver no presente e comprometer-se com esse presente, no sentido, da alteração das relações sociais. Podemos dizer em outras palavras que os

[...] caminhos metodológicos do ensino de história devem, portanto, incluir práticas de memória que possam agir tecendo os fios entre lugares, experiências vividas e os acontecimentos. Nessa perspectiva, o ensino se aproxima da memória benjaminiana como forma de se opor à força institucional de uma história voltada para a continuidade e construída como forma específica de dominação, na qual os anseios de modernidade e de progresso se materializam em discursos oficiais, uniformes e legitimadores de uma memória coletiva comum (FORTUNA; GALZERANI, 2015, p. 44-45).

As historiadoras Cláudia Fortuna e Maria Carolina Galzerani (2015) ao trazerem para o campo de reflexão o trabalho com as memórias benjaminianas, entendem que é possível um diálogo com o passado que não seja concebido de forma homogênea e única e que tais memórias possam negar o “presentismo” bem como a ilusão do progresso que tem se instalado em nossas práticas educacionais.

Benjamin (1985) valoriza a memória involuntária, porém, propõe o entrecruzar tanto das dimensões voluntárias como das involuntárias, considerando que lembrar não é um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, é um ato político e de resistência, pois o passado vivido é trazido para questionamentos das relações sociais e sensibilidades no presente, mas ao mesmo tempo é também uma busca atenciosa para a construção de “outro” futuro.

A partir dos referenciais teórico-metodológicos construídos no diálogo com outra acepção de memória é possível trazer perspectivas de práticas de estágio no ensino de história que possibilitem construir outros modos de produção de conhecimentos históricos educacionais. A memória concebida em uma perspectiva benjaminiana que envereda pela racionalidade estética, refuta a matriz da racionalidade técnica e ajuda-nos enfrentar os paradoxos da modernidade tardia. É uma memória capaz de envolver estagiários, professores e estudantes da educação básica, comunidade escolar, entrecruzando diferentes visões de mundo, temporalidades e espaços.

Arremates e continuidades

A formação inicial no curso de História, nas últimas três décadas tem sido objeto de estudo e um desafio ainda posto para todos da área do ensino dessa disciplina. Pelo movimento dialógico aqui defendido espero que tenha permitido olhar para as brechas das práticas educacionais prevalentes na modernidade tardia como potente para emergir outros sentidos de “estágio”, “formação docente”, “produção de conhecimento históricos educacionais” e de “memória”.

Alguns fios podem ser puxados desse debate, dentre eles ressalto três: a necessidade de deslocar o olhar do estágio como um momento de aplicação do ensino na escola; ampliar a noção de formação para além da racionalidade instrumental; e desnaturalizar a hierarquização dos saberes (escolares e acadêmicos).

Imbricados a essas questões pontuadas, outros fios fortalecem a formação de professores, de que para além de expandir a carga horária proposta na resolução do MEC, ou ainda, aumentar a prática curricular em detrimento da teoria ou vice-versa, é preciso pensar em outros modos de produção de conhecimentos históricos educacionais. E que esses conhecimentos não se restrinjam apenas ao campo racional, mas, que esteja atrelado à dimensão sensível dos sujeitos.

Uma produção de conhecimento muito mais imbricada com à vida, entendida como experiência que se propõe como um exercício dialógico aberto à uma relação inteira com o outro, e que se distancia dos regimes de “verdades”. Conhecimento produzido pelo viés da racionalidade estética, aquela capaz de permitir atos mais plurais, dialogais, no qual o professor assume o papel de sujeito ativo no processo educativo. Racionalidade fundada em uma produção de conhecimento baseada nas dimensões de seres humanos inteiros, que busca práticas reflexivas e questionadoras de práticas educacionais automatizadas na modernidade.

Outro fio importante pode ser alinhavado com o trabalho que envolve as memórias, em uma perspectiva benjaminiana, para emergir “outras” sensibilidades, outros sujeitos, outras histórias, abertas a diferentes interpretações, capazes de alcançar não só o conhecimento científico, mas um conhecimento articulado à vida. Se, assumirmos que a ‘metamorfose’ é uma forma de dar viver a nossa incompletude, penso que podemos construir, na escola e na universidade, relações educacionais que nos aproximem das borboletas.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras Escolhidas**, V. I, Magia e técnica, arte e política. Tradução de S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Experiência e Pobreza. In: **Obras Escolhidas**, V. I, Magia e técnica, arte e política. Tradução de S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.
- BICHARA, Marcia Regina Poli. **Narrativas de uma experiência na escola das Mostardas: formação docente e produção de conhecimentos históricos educacionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.
- BRASIL, Resolução **CNE/CP nº 02. 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena e para formação continuada.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.
- CERRI, Luis Fernando. **A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual**. História, Histórias. Brasília, vol. 1, n.2, 2013.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino Americana de História**. Vol. 2.ago 2013.
- CIAMPI, Helenice. O presente do Passado na formação do professor de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, vol.8, n.1, jan-jun, 2015.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.
- FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP, n. 08, pp. 24-31, 1983. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. 101p.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima Ferreira. Oficina de Ensino, Formação e Estágio no fazer do Estudante de História. **História Revista**, Goiânia, v. 14, p. 37-50, jan./julh.2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. São Paulo: Papirus. 2013.

FORTUNA, Cláudia Prado; Galzerani, Maria Carolina Bovério. Práticas de Memória, Tempo e Ensino da História. In: Ernesta Zamboni; Maria Carolina Bovério Galzerani; Caroline Pacievith. (Org.). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. 1ªed. Campinas: Átomo & Alínea, 2015, p. 39-48.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (Orgs.). **Una “nueva” cultura para la formación de maestros**: es posible?. Porto, Portugal: Ed. Livisic/AMSE-AMCE-WAER, 2008a.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades. **Antíteses**, vol. 6, n 12, p 126 a 147, jul/ dez 2013.

_____. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Hollien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O Historiador e Seu Tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008b. p. 223-235.

_____. Pesquisa em Ensino de história: Saberes e Poderes na Contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (Org.). **História: Que ensino é esse?** Campinas-SP: Papirus, 2013.

GAY, Peter. **A experiência burguesa**. Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola. 1993.

LARROSA BONDIÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LOPES, Alice Ribeirto Casimiro. O currículo e a construção do conhecimento na escola: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. **Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, set 1992.

MATOS, Olgária. **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Brasiliense. 1989.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Mil horas para quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História. **Antítese**, v. 6, n.12, p. 35-52, jul-dez. 2013.

MOLINA, Ana Heloisa; FORTUNA, Claudia Regina Prado. Caminhos e Reflexões: formação de professores e estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina. **OPIS**, Catalão, v. 15, p. 215-234, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. Práticas de Ensino e Formação Inicial de Professores. **Educação Pública**. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0032b.html>>. Acesso em 05 de dez. 2017.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

_____. **Lembrando, eu existo**. Coleção Explorando o Ensino. História. Vol. 21. MEC, 2010.

_____. Espaços Educativos Não-formais e formação de professores. **Espaços Educativos e Ensino de História**. Boletim 02, abr. 2006.

PAIM, Elison Antonio; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Você se depara com os professores mais velhos e se sente uma formiga: memórias dos professores iniciantes de História. In: ZAMBONI, Ernesta; DA ROCHA, Heloisa H. P.; GALZERANI, Maria C. B.; MARTINS, Maria do Carmo; DE ROSSI, Vera L. S. (Orgs.). **Memórias e Histórias da Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p113-130.

Pimenta, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. Unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. **A corrosão do caráter** – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5. ed. São Paulo: Record, 2001.

TARDIF M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Costumes em Comum**: Tudo sobre a Cultura Popular Tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em: 06 de julho de 2017.

Aprovado em: 10 de novembro de 2017.