



5207 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT04 - Didática

PRÁTICA DOCENTE EM CONCURSOS PARA O MAGISTÉRIO: a desvalorização dos saberes da experiência.
Mateus Alencar Nickel - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

PRÁTICA DOCENTE EM CONCURSOS PARA O MAGISTÉRIO: a desvalorização dos saberes da experiência.

Resumo: Este é um compilado de pesquisa homônima concluída e apresentada como dissertação, onde aborda-se a relação entre o conceito de experiência/prática docente e os concursos públicos. Objetiva-se analisar o espaço que este tema apresenta nestes certames. Como referencial teórico, levantam-se os conceitos de experiência/prática pela via histórica dando destaque à concepção de Walter Benjamin e a teorização sobre Reflexão Prática de Donald Schön. Na carreira docente, trabalhamos com o conceito de Saber Experiencial de Maurice Tardif, complementado pelas indagações acerca da desvalorização da prática/experiência na formação de pesquisa, por Bernardete Gatti e Kenneth Zeichner respectivamente. Metodologicamente, foram investigados 17 concursos públicos das capitais brasileiras para licenciados em música. Tendo em vista que a pontuação sobre experiência/prática representa apenas 1% da pontuação média dos certames, conclui-se a existência de uma desvalorização da experiência/prática docente em comparação à outras formas de saber, representando assim uma conceitualização técnico racional nos concursos.

Palavras chave: Concurso público. Prática docente. Saber experiencial.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um compilado de pesquisa homônima concluída e apresentada na forma de dissertação, onde aborda-se a relação entre o conceito de experiência/prática docente e os concursos públicos. Objetiva-se analisar qual o espaço que este tema apresenta nestes seleções, apresentando um recorte até então inédito acerca do conceito de experiência/prática docente em concursos públicos municipais. Em um momento em que se defende com frequência termos como valorização dos profissionais da educação básica, cabe indagar qual o reconhecimento destes ao prestar estas seleções: terão seu tempo de dedicação laboral contabilizados nestes certames? Como ocorrerá esta contabilização?

1- TRAJETÓRIAS DOS CONCEITOS DE EXPERIÊNCIA E PRÁTICA

No levantamento de Meinerz (2008), habitualmente, experiência como ato ou efeito de experimentar, significa prática de vida indicando fato de suportar ou sofrer algo. Experiência, também, indica competência social ou técnica, no sentido de possuir habilidades perícia ou prática, adquiridas no exercício da profissão. Experiência e ciência, no período medieval, são campos dicotômicos e impossíveis num mesmo sujeito. A concepção era a de o homem medievo conhecia o mal por experiência, mas só pode conhecer o bem pela ciência (MEINERZ, 2008, p. 22). Já no período moderno, com o advento da técnica científica, o conceito de experiência teve o significado de prova, demonstração, tentativa e/ou ensaio. Diante destas interpretações que demonstram um vasto entendimento sobre o tema, atualmente, o conceito de experiência de Walter Benjamin é frequentemente indicado quando tratamos do tema em relação à carreira docente.

O termo experiência surge pela primeira vez na obra Benjaminiana em 1913 com o título "Experiências". Neste ensaio, a experiência aparece com um sinônimo de máscara do adulto (*Erwachsene*), cujo o traço é uso da "experiência", apontando a opressão que a experiência do adulto exerce sobre a juventude (LIMA & BAPTISTA, 2013, p. 451). Na obra "Sobre um programa da filosofia futura" (*Ueber das Programm der Kommenden Philosophie*), de 1918, Benjamin critica o conceito de experiência em Kant (MEINERZ, 2008, p. 25). O problema desta teorização abarcava duas indagações principais: a certeza de que uma experiência que permanece e a dignidade de uma experiência que é passageira, temporal (MEINERZ, 2008, p. 27).

No texto Experiência e pobreza de 1933, o termo experiência (*Erfahrung*) é o representante do conhecimento transmitido entre gerações. Nota-se em Benjamin uma separação sobre a concepção de experiência entre *Erlebnis* e *Erfahrung*. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo em sua história pessoal, apegado unicamente às exigências de sua existência prática, ao seu cotidiano, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos (KONDER, 1989 apud MEINERZ, 2008, p. 18). Já a *erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, algo engrandecedor e único; o sujeito integra numa comunidade dispõe de critérios que lhes permite sedimentar as coisas com o tempo (KONDER, 1989, p. 72 apud MEINERZ, 2008, p. 18).

Deve-se ressaltar o termo Experiência não é entendido de forma uniforme e sedimentada. Como exemplo, surge o

levantamento etimológico de Amatuzzi (2007) indicando que o verbo latino *depoente periri*, restou o particípio passado *peritus* que passou diretamente para o português justamente como *perito*, *habilitoso* e *experimentado*: adjetivos comuns ao tratar do mundo laboral. Com a junção da preposição “*ex*” surge no latim *experientia*, significando *prova*, *ensaio*, *tentativa* e no latim imperial: *experiência adquirida*. Destaca-se que deste radical deriva no inglês a palavra *expert* e especialista em português: novamente, termos do mundo do trabalho. Ainda segundo Amatuzzi, estas palavras derivam do grego *peira* (*prova, tentativa*) e do verbo *perirō* (*tentar empreender*);

Deste modo, encontramos na concepção prático-reflexiva de Donald Schön, uma melhor abordagem para entendermos a pontuação sobre prática ou experiência docente que ao iniciar a teorização sobre reflexão prática, objetivou entender a relação entre os tipos de conhecimento valorizados pela academia e os tipos de competência valorizados na prática profissional, onde indicava-se que as universidades não estavam comprometidas com a produção e distribuição do conhecimento fundamental de forma geral, mas sim de uma “epistemologia particular” (SCHÖN, 1982, p. vii), tendo em vista que esta não era uma visão única, pois, comumente, o termo “acadêmico” era utilizado com viés pejorativo. Afirmava-se que as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicavam à pesquisa privilegiavam o conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. vii).

Entretanto, um problema prático não se encaixa nas categorias da ciência aplicada, pois este se apresenta de forma única e instável. A fim de resolver um problema pela aplicação da teoria existente ou técnica, um prático deverá ter habilidade para mapear certas categorias diante dos recursos da situação.

As situações práticas são caracterizadas por eventos únicos. Erik Erikson, psiquiatra, descreveu cada paciente como “um universo de um” e um eminente médico afirmou que “85% dos problemas que um médico lida em seu consultório não constam nos livros”. Engenheiros enfrentam problemas específicos de projeto e são chamados para analisar falhas de estruturas ou materiais sob condições que impossibilitam a aplicação de testes e medições padronizadas. O caso singular exige uma arte de prática que “poderia ser ensinada, se fossem constantes e conhecidas, mas não são”.

(SCHÖN 1982, p. 16, tradução nossa)

Critica-se uma visão técnica ainda pautada por leis positivistas, onde se encontra uma hierarquização de conhecimentos, a qual princípios gerais estão acima da resolução de problemas concretos (SCHÖN, 1982), sem considerar que em muitas profissões, inclusive a docência, um problema prático não se encaixa nas categorias da ciência aplicada, pois apresenta-se de forma única e instável.

2- PRÁTICA DOCENTE

Ao adentrarmos nas especificidades da carreira docente, indicamos as diferenças e semelhanças com a teorização schöniana, tendo o apoio, principalmente, de Maurice Tardif, Bernardete Gatti e Kenneth Zeichner.

Ao analisarmos o conceito de Saber Experiencial (TARDIF, 2014), constata-se que este caracteriza-se por uma jurisprudência composta por truques e maneiras de fazer que nunca são estritamente cognitivas ou intelectuais: mas sim, mediadas pelo trabalho onde se encontram princípios para o enfrentamento de situações cotidianas (TARDIF, 2014, p. 272). Deste modo, indica-se que a prática/experiência constitui o fundamento da carreira docente, não sendo um local apenas de aplicação de teorias produzidos por outros, mas também um espaço de produção de saberes e teorias (TARDIF, 2014, p. 237).

Encontramos assim, uma similaridade entre as concepções teóricas de Schön (1982), Tardif (2014) e Gauthier (1998), onde termos como: *divergência*, *desequilíbrio*, *complexidade* surgem ao exemplificar uma carreira que apresenta desafios nos quais a pesquisa aplicada não pode prever. No mais, a hierarquização clássica de saberes se inverte a partir da prática docente, onde a importância dos saberes é guiada pelas dificuldades impostas pela realidade e não por convenções experimentais.

Entretanto, a bibliografia sobre o tema indica a desvalorização da experiência/prática docente na formação do professorado (GATTI, 2000, 2003, 2009) e na pesquisa acadêmica realizada por estes profissionais (ZEICHNER, 2010). Observa-se que os cursos de formação estão baseados em lógicas disciplinares e não profissionais (TARDIF, 2014, p. 241), numa concepção dualista sob forma de “vasos não comunicantes” (GATTI, 2000, p. 55), onde, na realidade brasileira, a teoria acaba por nem explicar ou esclarecer a prática, mas sim contradizê-la (SOARES, 1983 apud GATTI, 2000, p. 56). Os professores que recebem os licenciandos pouco influenciam no currículo básico da formação profissional, tendo os acadêmicos como voz unilateral, mesmo quando não apresentam historicidade com a área.

(...) é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico ou prático.

Crítica-se a formação distante das realidades encontradas nas salas de aula do ensino público brasileiro, onde o licenciado recebe um verniz superficial de formação pedagógica, muitas vezes, sem experiência no ensino fundamental e com desconhecimento e/ou alheamento das condições concretas das redes (GATTI, 2003, p. 241). Assim, ainda continuamos a formar pesquisadores para a sala de aula, deste modo, apresentam-se desequilíbrios entre formação na área e formação para a docência.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

(GATTI; BARRETO, 2009, p. 257)

No quesito pesquisa, constata-se a crítica acerca da relação de subserviência entre prática e pesquisa, onde os mundos da investigação do professor e da pesquisa acadêmica seguem separados (ZEICHNER, 2010), onde pouca atenção é dada ao uso de pesquisas dos profissionais da educação básica.

Diante destes dados, cabe-nos pesquisar se a prática/experiência docente será valorizada ou sofrerá certa desvalorização como supradito.

3- CAMINHOS METODOLÓGICOS

Após várias simulações, definimos as secretarias municipais de educação das capitais brasileiras como instituições padrão para nosso estudo. Pois: 1- segundo dados do CENSO escolar de 2016 (INEP, 2017), as redes públicas de ensino representam mais de $\frac{3}{4}$ do número de escolas de ensino básico em nosso território, sendo lideradas pelas redes municipais com 61,7%; 2- geralmente, as redes municipais de educação das capitais brasileiras surgem como instituições padrão para os demais municípios, chegando até a obter melhores índices de qualidade, comparados à rede estadual e sofrendo em menor grau com a contratação de professores leigos: problema este ainda pertinente em nosso território.

No tocante à pesquisa de editais, devido à dificuldades relativas à transparência destes documentos nos sítios oficiais das prefeituras, optou-se por uma pesquisa utilizando o buscador de internet GOOGLE sendo inserida a seguintes linha de pesquisa:

“PREFEITURA EXEMPLO concurso professor música artes”

Analisamos as 10 primeiras páginas. Onde, foram encontrados 17 dos 26 possíveis editais (65%), totalizando um período de 9 anos (2010-2016) contados a partir da publicação deste relatório. Os editais localizados para a amostra representativa foram:

TABELA 1: editais arrematados

PREFEITURA	EDITAL	CARGO
Porto Alegre (RS)	147/2013	Música
Florianópolis (SC)	9/2015	Artes/Música
Curitiba (PR)	2/2014	Educação Artística
Rio de Janeiro (RJ)	93/2016	Educação Musical
Belo Horizonte (MG)	5/2015	Artes
Cuiabá (MT)	1/2015	Licenciatura em Artes
Goiânia (GO)	1/2016	Educação Musical
Salvador (BA)	1/2010	Música
Aracaju (SE)	1/2011	Música
Fortaleza (CE)	50/2015	Artes
João Pessoa (PB)	1/2013	Música
Natal (RN)	3/2015	Arte/Música

Manaus (AM)	1/2014	Artes
Belém (PA)	2/2011	Música
Porto Velho (RO)	1/2011	Artes
Boa Vista (RR)	1/2014	Arte Educador
Palmas (TO)	1/2013	Educação Musical

4- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise de dados indicou que nossa pesquisa serve como amostra para todos os componentes curriculares presentes nas secretarias municipais de educação, tendo em vista que analisamos a estrutura comum dos certames, esta idêntica a todos as disciplinas.

A princípio, identificou-se uma ampla vantagem da etapa objetiva nos certames: 67% da pontuação geral: esta tornando-se praticamente o concurso em si, e tendo as outras etapas como “complementos” à prova objetiva. Fato alarmante, principalmente quando, de forma unânime, os trabalhos que levantam este tipo de avaliação indicam que esta não é a melhor forma de avaliar um candidato (DESCARDECI, 1992; FERREIRA, 2006; SANTOS, 2009; GATTI E NUNES, 2009; MENDES E HORN, 2001).

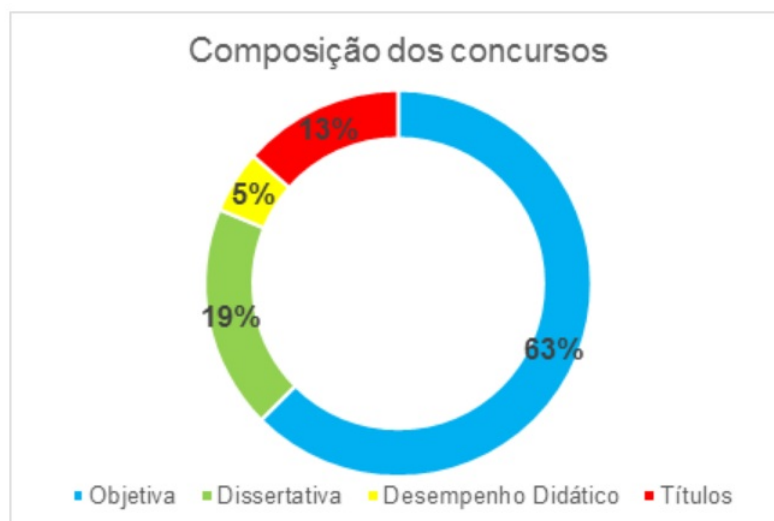


ILUSTRAÇÃO 1: composição dos concursos

Referente à etapa de títulos, indicamos a ampla preferência pela titulação acadêmica em comparação com a experiência/prática docente e o impedimento ilegal de ser avaliado nesta etapa (MACHADO JÚNIOR, 2006), caso não se obtenha nota mínima nas etapas anteriores: o que pode diretamente prejudicar o profissional mais experiente e distante da pós-graduação. Em comparação com a titulação acadêmica, visualiza-se a gritante diferença entre tempo destinado ao estudo de pós-graduação e o mesmo período lecionando.

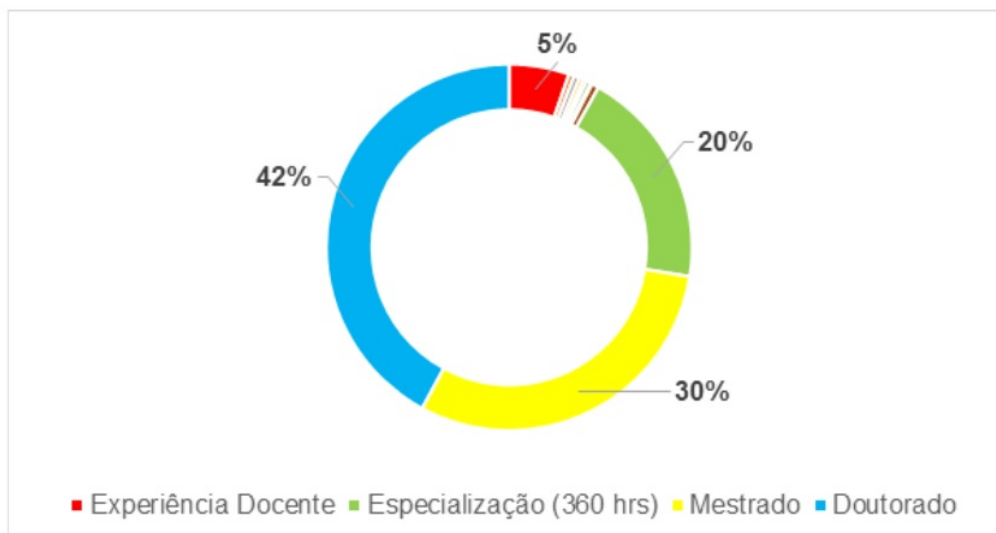


ILUSTRAÇÃO 2: composição média da prova de títulos

A análise específica da pontuação sobre Experiência/Prática docente demonstrou o escasso número de editais que disponibilizam pontuação: apenas 3 (Fortaleza, João Pessoa e Natal, representando apenas 18% de nossa amostra). Demonstra-se, assim, o desprestígio nacional e geográfico que a prática profissional obtém nestes certames. Também, sinaliza que estas prefeituras sequer admitem que seus espaços de aula surjam como locais de desenvolvimento de saberes prático reflexivos. Outra característica alarmante trata da impossibilidade de pontuação concomitante/ somatório de cargas horárias do tempo de prática profissional. Deste modo, visualiza-se o descaso social diante destes profissionais.

O baixo limite de tempo de prática, também, apresentou-se como outro fator impeditivo aos professores experientes, indo de encontro às pesquisas acerca do tempo de trabalho docente (HUBERMAN, 2013; TARDIF, 2014), sendo aceitos em média apenas 1 ano de prática profissional.

Ao analisar a relação entre experiência docente e o edital em sua totalidade, visualizamos um quando ainda mais trágico: esta representa menos de 1% da pontuação geral, sendo considerada como irrisória, tendo em vista o tempo e desgaste profissional tão presente na carreira do professorado brasileiro. Assim, ao traçarmos um perfil de candidatos padrão destes certames. Assim, concluímos com base nos dados apresentados que o perfil de candidato pretendido por estas prefeituras é:

- a) Profissional e baseado em conhecimentos teóricos segundo o modelo de Racionalidade Técnica (SCHÖN, 1984) e/ou aplicacionista (TARDIF, 2014), atualizados sobre temas nem sempre ligados ao saber prático e/ou profissional, super-valorização do saber escolar sobre outros saberes (DESCARDECI, 1992, p. 46); prova “conteudista” (FERREIRA, 2006, p. 37); “citatologia” (SANTOS, 2009, p. 116).
- b) Conhecimentos ortográficos para a dissertação de redações
- c) Titulação acadêmica

Como último item, poderíamos indicar a prática docente. Entretanto, considera-se esta irrisória e praticamente nula tendo como base as seguintes características:

- I. Necessidade de ser aprovado em todas as etapas progressas para ter o direito à contabilização de seu tempo de experiência.
- II. Impossibilidade de pontuação concomitante
- III. Aparição em apenas 3 editais de capitais com importância baixa ou média nacionalmente e todas localizadas na região nordeste.
- IV. Baixa pontuação média relativa
- V. Disparidade de pontuação entre experiência e titulação acadêmica
- VI. Apenas um ano de experiência avaliado (média absoluta) sendo descartada tempo de trabalho posterior.
- VII. Representa apenas 1% da pontuação média dos certames.

Deste modo, defende-se que o concurso público age sob uma lógica Técnico-Racional que, segundo Schön (1982)

valoriza mais conceitos gerais (neste caso representado pela etapa objetiva) do que a resolução de problemas concretos. Também, segundo a teorização de Tardif (2014) estes editais baseiam-se mais em lógicas disciplinares do que profissionais, desprestigiando assim o saber experiencial.

5- PRÁTICA DOCENTE NOS CONCURSOS PÚBLICOS: INJUSTIÇA COM OS PROFESSORES INICIANTES?

Diante das críticas frequentes de que a pontuação sobre experiência/prática docente seria uma “injustiça” contra os professores iniciantes, disponibilizamos a parte final deste trabalho para analisar com dados próprios e de pesquisas que investigam o perfil dos professores aprovados em concursos se esta máxima se confirma.

Nossa amostra, apresentada no item 4 deste artigo, demonstra de forma estrutural e estatística que quanto maior o tempo destinado à prática laboral, menor possibilidades de sucesso nestes concursos, devido a características Técnico-racionais supracitadas. Esta hipótese assemelha-se à dados de outros estudos, principalmente em trabalhos que analisam a estrutura dos concursos e o perfil dos docentes aprovados nestas seleções.

Gatti e Nunes (2009 , p. 152) advogam que questões sobre prática docente são ausentes nas seleções. Mendes e Horn (2011, p. 113) indicam que os concursos para professores de Filosofia apresentam conteúdos pautados no currículo de graduação com base em “comentadores de livros didáticos”. Ferreira (2006) ao analisar as características de professores de história concursados para a secretaria estadual de educação paulista indica que a medida em que decresce a classificação aumenta a faixa etária docente e o tempo de prática profissional. Santos (2009) ao analisar o perfil profissional dos aprovados para a secretaria paulistana de educação que responderam ao questionário, relata que quase metade deles é jovem: concentrando-se na faixa etária de 25 a 35 anos (SANTOS, 2009, p. 74).

De modo geral, nota-se que os concursos docentes apresentam características semelhantes às seleções públicas em outras áreas. A título de exemplo, ilustraremos com a pesquisa de Castelar et al (2010) que examina o papel dos fatores determinantes da aprovação em um concurso público de nível médio, tendo como amostra dados de uma seleção para o Banco do Nordeste do Brasil. Nesta, um candidato com o perfil social sugerido tem 41 vezes mais chance de passar no concurso do que seu concorrente que não dispõe das mesmas “qualidades” (CASTELAR, et al., 2010, p. 90).

Deste modo, indicamos que de forma clara, os certames docentes estão direcionado para docentes jovens, recém formados, de classe média e com pouca ou nenhuma experiência/prática no ensino básico público: algo recorrentes em concurso de forma geral. Assim, verdadeiramente, há injustiça contra professores experientes que estão longe dos estudos superiores e que por várias questões apresentam carga horária laboral integral. Contrastando com a visão clássica de concurso público como ferramenta imparcial e que selecionaria o melhor candidato.

CONCLUSÃO

Demonstramos quão complexa é a discussão de nosso tema. Sendo este duplamente relegado: academicamente e pelas secretarias municipais de educação. Assim, acabamos criando injustiças contra a classe docente, esta tão menosprezada na sociedade brasileira. Acreditamos que a educação somente trará frutos vindouros quando, começarmos a valorizar estes profissionais que estão diariamente desempenhando seu trabalho e criando novas estratégias e teorias junto ao educandos mais pobres e a valorização da prática/experiência docente é um dos caminhos desta jornada.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, D. M. **Concursos públicos para docentes de Arte em Pernambuco**. 2014. Dissertação (Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

AMATUZZI, M. M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, v. 13, Belo Horizonte, 08-13, nov, 2007.

BROUCO, G. R. **As diferentes tendências pedagógicas da educação física escolar e os concursos para professores da rede pública estadual de ensino nas regiões sul e sudeste do Brasil**. 2006. Dissertação (Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista), Rio Claro, 2006.

CASTELAR, I. et al. Uma análise dos determinantes de desempenho em concurso público. **Economia Aplicada**, v. 14, n.1 , p. 81-98, nov., 2010.

DESCARDECI, M. A. A. **O concurso público: um evento de letramento em exame**. 1992. Dissertação (Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas), Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

FERREIRA, M. P. **Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de História (São Paulo, 2003-2005)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. **A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais**. Educação e Filosofia, jul/dez. 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores in **Vida de professores**. Porto: Porto. 2013.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2017.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. **Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin**. Princípios. 2013.

MACHADO JÚNIOR, A. **O controle jurisdicional nos concursos públicos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito Público da Universidade Federal do Ceará), Fortaleza, 2006.

MEINERZ, A. **Concepção de Experiência em Walter Benjamin**. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2008.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B. **O ensino de Filosofia e a seleção de professores para o ensino médio das escolas públicas paranaenses**. Educação em Revista, Jan-Jun, 12(1), pp. 109-124. 2011.

SANTOS, L. F. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Basic Books, 1982.

SCHÖN, D. A.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

ZEICHNER, K. M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madri: Morata, 2010.