

OS NÓS DA DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Cirlene Cristina de Sousa¹
Marcos Antonio Silva²
Licinia Maria Corrêa³

Introdução

O presente trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, intitulada: *OS NÓS DA DOCÊNCIA As vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo Ensino de Sociologia*. Tal dissertação problematizou como se constroem as relações entre jovens-alunos e professores nas aulas de sociologia de duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Especificamente, neste artigo, apresentamos a metodologia denominada “Construção Genealógica do Saber Docente” (trajetórias pré-acadêmicas, acadêmicas e pós-acadêmicas) que impactam nas posturas docentes adotadas pelos professores participantes da nossa pesquisa.

A partir do chamado componente osmótico⁴ da construção da docência, fizemos um trabalho de compreensão dos elementos constitutivos do ofício docente, de dois professores de sociologia da educação básica, adquiridos em diferentes momentos de seus processos formativos que nem sempre são explicitados, mas que são fundamentais para o entendimento de posturas adotadas por esses profissionais no exercício de suas profissões.

Para análise das experiências docentes, dos professores pesquisados, baseamo-nos, principalmente, no trabalho de Tardif e Raymond (2000), intitulado: “Saberes, tempos e aprendizagens do trabalho no Magistério”. Este trabalho sintetiza as fases da formação

¹ Doutora em Educação (FAE/UFMG), professora do curso de pedagogia e mestrado da Universidade Estadual de Minas Gerais. Email: cirlenecsousa@gmail.com

² Mestre em Educação (FAE/UFMG), professor de sociologia da rede estadual de Minas Gerais. Email: marcoasilva803@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, professora do curso de pedagogia e mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais. Email: liciniacorreal@gmail.com

⁴ Termo originário do campo de estudos da ciência da natureza que aqui representa a dimensão das formações de professores que é obtida partir da observação de seus metes vários espaços formativos que esses profissionais frequentaram ao logo de sua carreira que influenciaram, nem sempre de forma consciente, nas posturas que esses sujeitos adotam em sua atuação como professor.

docente nas seguintes categorias: Saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão (na sala de aula e em outros espaços escolares).

Como apontamentos finais, sugerimos que a análise do processo de socialização das fontes dos saberes pré-profissionais, acadêmicos e das práticas docentes dos professores pesquisados, como informado por Tardif e Raymond (2000), é uma metodologia interessante para se compreender valores, posturas, modos de fazer e modos de viver a docência no percurso escolar do *ser professor*. A explicitação e reflexão desses saberes são fundamentais para se construir o que Schon (2000) denominou de profissionais reflexivos, como apresentamos a seguir.

1. Professor e a Reflexividade

Deleuze (1992) nos apresenta pistas que podem nos ajudar a compreender a docência em uma perspectiva reflexiva. Esse autor nos convida a buscar compreender quem são nossos intercessores: lugares, pessoas e espaços em que estivemos e/ ou com os quais convivemos ao longo de nossas vidas e que de alguma forma afetam nossa constituição de sujeitos com certas preferências e com determinados posicionamentos.

Segundo Deleuze, a constituição de nossa identidade de sujeito se dá mediante infinitas relações e experiências, por vezes contraditórias, vividas em redes complexas onde o contato humano é revestido de um potencial transformador. Pensando a constituição da profissão docente, essa perspectiva de compreender as muitas afetações que nela se inserem e a produzem, pareceu-nos um caminho promissor no que se refere a compreender o ofício de professor.

Nesse sentido, a construção da docência dos professores pesquisados, possibilitou-nos redesenhar os caminhos e descaminhos que os levaram ao encontro com suas docências. Nas páginas que se seguem, buscaremos compreender os saberes que se fizeram presentes na vida docente dos professores pesquisados. Para tal construção, seguimos as trajetórias,

as “inscrições” e os “sinais” deixados por suas falas, por suas posturas em sala de aula, pelos “rastros” cotidianos de seus saberes e ofícios de professor.

2. Apresentação e Análise das Trajetórias dos Professores Paulo e Humberto

Analisamos as trajetórias docentes dos professores Paulo e Humberto da rede estadual de educação de Minas Gerais. Para tanto, acompanhamos durante um bimestre do ano letivo de 2015, as aulas de sociologia desses dois professores. Além dessa observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com cada um desses profissionais. Em tais entrevistas, abordamos os temas referentes aos seus grupos familiares, a suas formações pré-escolares, as suas vivências na educação básica, seus processos formativos na universidade e alguns tópicos de suas carreiras docentes. Por meio desses temas-referentes, notamos significativas diferenças, mas também certas convergências na trajetória docente de cada um dos professores pesquisados. A seguir, pontuamos essas divergências e convergências.

2.1. Socialização Familiar e Educação Básica

No que diz respeito aos referentes *família* e *educação básica*, o professor Paulo⁵ se mostrou com uma postura, dita mais tradicional, procurando sempre manter certo distanciamento de seus alunos. Para Paulo, este distanciamento é fundamental para que se construa a autoridade de professor. Ele também se mostrou mais rigoroso nos seus processos avaliativos (a prova como o principal instrumento de avaliação dos seus alunos e vista em sua dimensão punitiva). E esse rigor seria influência do seu avô materno – que era considerado um professor bastante rígido e respeitado na cidade do interior de Minas, onde Paulo vivia com sua família. O professor Paulo demonstrou em sua entrevista uma grande veneração pelo seu avô e por seu prestígio como professor. Ao longo de seu relato, Paulo destaca que hoje o seu rigor, as exigências que faz aos seus alunos, o modo como age em sala de aula, estão diretamente relacionadas a essa sua relação com o avô:

⁵ Os elementos descritivos do percurso docente dos professores pesquisados foram baseados em documentações construídas durante o campo de pesquisa, tais como: caderno de campo e entrevistas em profundidade. A entrevista do professor Paulo ocorreu no auditório da escola onde ele trabalha, no dia 23 de junho de 2015 e teve duração de 2 horas.

[...] quando eu tinha 12 anos, morava em Itabira, viemos aqui em Belo Horizonte e meu avô pediram pra eu ler um artigo no jornal pequenininho, umas 20 linhas no máximo. Eu li aí ele perguntou: onde tá o erro? Eu não tinha descoberto o erro, a vergonha que eu tive na hora. Ele falou isso é erro de palmatória, ou seja, abri a mão e recebi a palmada da madeira. Aí eu fiquei todo mundo fala do meu avô, eu sou neto dele e estudo aí eu senti um pouco o peso da responsabilidade de ser neto do Antônio Carvalho e não corresponder à figura dele. [...] a questão da sala de aula, mesmo minha mãe falava muito do meu avô, aquele que todo mundo falava dele, virou Deus. (Entrevista, Professor Paulo).

Se notarmos no fragmento acima, o avô aparece como representante de uma escola de base tradicional, por meio da qual o erro se corrige pela palmatória, pelo rigor. Por meio dessa experiência educacional, o avô teve uma forte influência nos primeiros anos da vida escolar de Paulo. Por seu avô ter sido uma figura ilustre e reconhecida no meio educacional, em seu ciclo de relações, Paulo dizia ter grande medo de não corresponder às expectativas postas sobre ele. Esta situação específica familiar fez com que ele adquirisse também algumas características marcantes no seu modo de ser aluno, tais como: rigor, disciplina, acumular boas notas, respeitar a autoridade e a figura de seus professores, entre outras.

Essa dimensão da autoridade docente é algo bastante configurador do olhar desse profissional sobre sua docência. Ao dizer de sua relação com seus alunos, por exemplo, ele destaca a importância do respeito mútuo que deve haver entre professores e alunos, mas pondera que tal respeito não deve comprometer a autoridade e o poder do professor frente ao aluno. Por isso, ele considera que o professor não deve ter ligações muito afetivas com os alunos, para não comprometer o poder do professor e a disciplina em sala de aula.

Já na atuação do professor Humberto⁶, observamos uma perspectiva contraditória sobre seu posicionamento frente o ofício de professor. Em sua atuação docente, ele se mostrou

⁶As informações sobre o professor Humberto foram retiradas do nosso caderno de campo e da entrevista com ele realizada para pesquisa de Mestrado. Esta entrevista ocorreu na casa do próprio professor.

aberto a uma relação de maior proximidade entre professor e aluno, demonstrando outra compreensão de autoridade docente, considerando que esta autoridade se baseia na forma de propor e compreender o que é a construção do saber (para ele mais dialógica e plural). Segundo Humberto não há aprendizagem discente se o docente não se comprometer essa aprendizagem. Mas, ao mesmo tempo, se mostra crítico de políticas de inclusão, que ao avaliar os estudantes, não dariam centralidade ao mérito:

Quando eu tomei bomba era 50 pontos para passar e eu tinha conseguido 48. Eu não me esqueci disso nunca mais. Tudo por 2 pontos. Hoje em dia faltando 30 pontos para os meninos, a escola passa (Entrevista, Professor Humberto).

Assim como na trajetória do professor Paulo, podemos observar ao analisarmos o material obtido ao longo da entrevista e do acompanhamento da docência do Professor Humberto, elementos que nos ajudam a entender os posicionamentos adotados por esse no exercício de sua docência.

No que diz respeito às influências do *grupo familiar* do professor Humberto, podemos verificar que essa foi exercida por suas figuras paterna e materna. Segundo seu relato, apesar de seus pais não possuírem escolaridade elevada, eles sempre atribuíram valor aos estudos e fizeram grande esforço para que seus filhos tivessem o diploma escolar. O professor Humberto foi o primeiro membro do seu grupo familiar a concluir o ensino superior.

Entre as várias lembranças sobre sua trajetória escolar um episódio, ocorrido com ele ainda nos anos iniciais da educação básica, que ele classificou como de grande importância em sua relação com o saber, nos dá pistas sobre o posicionamento da escola básica e de seus familiares no período que frequentou esse espaço de educação:

Teve um fato que me marcou no ensino fundamental. A professora faltou de aula, então para não ficar com aqueles horários grandes e vagos, foram distribuídos alguns livros e a sala aquela bagunça. Eu sempre gostei de ler, peguei um livro que chama “O segredo de

Encontramo-nos em uma quinta-feira, no período da tarde, entre a sua dupla jornada, ministrando aulas de sociologia e filosofia para 16 turmas.

Taquarapoca”, nunca mais esqueci o nome dele. Não era da série vagalumes não, aí acabou o horário, recolheu se os livros e tava faltando um e todos ficaram presos na sala de aula, alguém tinha roubado um livro. E sabe quem tinha pego o livro, eu. Eu tinha roubado o livro. Eu devia ter uns sete anos mais ou menos. Ai teve que chamar minha mãe, meu pai, muito complicado. Meu pai perdeu um dia de emprego, porque a escola exigia a presença do pai em caso de roubo. Eu já sabia da coça que eu ia tomar, das correias. Chegou lá, explicou e tal, aí falei que tava gostando da leitura. Diferença pra hoje né. No outro dia, meu pai chegou a noite e me chamou e me perguntou como tava lá na escola, me deu um embrulho e era o livro que eu tava lendo, eu fico até emocionado (Entrevista, professor Humberto).

Neste relato, destaca-se a sensibilidade do pai de Humberto que se diferenciou da postura punitiva adotada pela escola frente a uma situação de conflito que envolvia aquele aluno de sete anos e o mundo da escola. Esta atitude do pai surpreendeu até mesmo as expectativas desse sujeito, que esperava uma punição frente à gravidade do fato e à severidade com que a escola fez repercutir o problema. A atitude do pai, segundo sua avaliação, motivou ainda mais o seu gosto pela leitura. Como verificamos ao longo da nossa pesquisa, acontecimentos como esses foram de fundamental importância para constituição da docência desse professor e para o modo como ele dinamiza sua relação com os alunos.

2.2. Trajetórias Escolares e a Cultura Meritocrática⁷

Outro aspecto marcante na trajetória escolar de ambos os professores, consiste no fato de os mesmos terem suas trajetórias escolares marcadas por concursos de seleção, fato que aponta que, naquele contexto, o acesso à escola básica não estava ainda democratizado.

No caso do professor Paulo, seu primeiro contato com a escola foi aos sete anos de idade. Para cursar o ensino fundamental, ele fora submetido a um processo seletivo. Orgulhoso, ele destaca que fora aprovado entre os primeiros colocados e, por isso, passou a fazer

⁷ Meritocracia é um conceito ligado ao predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação, daqueles sujeitos que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente etc.). A aplicação deste conceito no campo educacional vem sendo amplamente questionado ao longo dos últimos anos devido o fato de nos informar e nos estimular ao tratamento dos desiguais como iguais (DUBET, 2004).

parte da turma mais adiantada do colégio. Dessa forma, observamos como a escola selecionava e distinguia os estudantes e como o processo de socialização escolar desse docente se configurou nessa ambiência meritocrática.

Já o professor Humberto nos informa que sua relação com o saber na educação básica fora configurada pela ideia dos *aptos* e dos *não aptos*. Os *aptos* eram recompensados ou *não aptos* eram punidos. Como podemos verificar no fragmento abaixo:

Como eu era bom aluno, então eu gostava do professor severo, que o severo dá zero para quem merece zero e dez para quem merece dez. Eu gostava de destacar em notas, era uma escola com quadros dos melhores alunos, todo bimestre meu nome tava lá [...] Eu queria ser valorizado pelo que eu sabia e o outro não sabia, era uma competição, eu queria ser o melhor (Entrevista, Professor Humberto).

Neste fragmento, refletindo sobre a sua trajetória na escola, Humberto analisa o efeito que este ambiente de extrema concorrência provocara em sua condição de aluno, impactando, inclusive, sua relação com o saber. Em sua fala, ele evidencia que entre os alunos, havia uma postura de valorizar professores com práticas mais austeras, sendo que a adoção desta postura não era para motivar e aproximar os alunos com o saber, e sim classificá-los entre “bons” e “ruins”.

Essas situações nos faz lembrar os debates de Charlot (2005), ao destacar que muitas práticas de ensino em sala de aula e políticas escolares estabelecidas nas instituições educativas são aspectos que podem ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades sociais e na reprodução de representações estereotipadas, como podemos perceber nos relatos dos dois professores pesquisados sobre a escola básica.

Com esses depoimentos podemos verificar que o mérito deve ser notado como um elemento central na memória afetiva/escolar de ambos os professores por nós investigados. Tanto que, as posturas adotadas pela Rede Estadual em movimentos de promover práticas mais inclusivas que se distancie de uma visão meritocracia do processo educativo foram amplamente criticadas por ambos os professores, os quais afirmam que a adoção dessas metodologias pedagógicas de avaliação além de desestimular a

aprendizagem dos alunos, fragilizava a postura do professor frente seus alunos ao passo que até então sua autoridade era constituída frente à prerrogativa de aprovar ou não seus alunos. Tal constatação se configura como um elemento de conflito frente às docências desses sujeitos, pois em suas perspectivas se veem na condição de aprovar alunos que eles julgam não preparados para progredir para próxima etapa de ensino.

Podemos assim verificar que esta postura se configura como uma “herança” da cultura escolar em que foram socializados, pois nos seus dizeres, a escola onde estudavam não havia lugar para os alunos ditos fracos, a ideia de selecionar os mais aptos era a configuração e ou/o pilar do processo educativo naquele contexto histórico. O que nos leva a concluir que nem os cursos de licenciatura e nem as instruções da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais foram suficientes para sensibilizar esses docentes para nova realidade que o sistema educacional apresenta nas últimas décadas, onde passou a receber grupos que historicamente não tinha acesso à escola. Esses profissionais não problematizavam adoção do mérito puro como elemento norteador de um sistema de ensino, o que no atual cenário constituía de fato um problema, pois como aponta Bourdieu e Passeron (2014), tratar esse novos sujeitos que recentemente passaram a frequentar nossas escolas com os mesmos critérios que eram tratados os que esses autores denominaram como “Herdeiros” – aqueles pertencentes a grupos sociais que possuíam mais intimidade com ambiente escolar – seria construir um ambiente segregador no interior da escola, o que jogaria por terra toda a ideia de escola como promotora de uma equalização social.

2.3 A Formação Universitária e seus Impactos sobre a Docência

Um ponto visível de diferenciação das docências analisadas em nosso trabalho, diz respeito ao nível de afetação que tais professores trazem dos seus cursos de graduação para a sala de aula. O curso superior teve impactos distintos nas posturas profissionais de cada um dos docentes pesquisados, principalmente, no que diz respeito aos seus modos de pensar os conteúdos programáticos e de organizarem suas aulas. O professor Paulo, ao relembrar o seu processo de formação universitária, salienta a pouca afetividade na

relação docente e discente e também a não problematização da educação básica na graduação. Segundo tal professor:

É a crítica que eu faço à federal⁸, é que a licenciatura eram apenas cinco disciplinas. Aí você formava um professor no nível muito complicado, isso eu reconheço. Tenho deficiências, tenho. Isso eu falo com os meninos, mas pedagogo sabe muito mais do que eu. Ele tem formação técnica para ensinar eu não, sou um bacharelado disfarçado com cinco disciplinas e me tornei professor, sou muito mais prático do que teórico e afetivo (Professor Paulo).

O professor Paulo refere-se às disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura, trazendo à baila um aspecto fulcral do debate sobre a formação inicial docente: forma-se para ser sociólogo ou professor de sociologia? Essa pergunta circunda os cursos de licenciatura e bacharelado, desde o rompimento com a formação comumente denominada “esquema 3 + 1”⁹. Este desprestígio vivenciado pelos cursos de licenciatura nos remete também à análise realizada por Cunha (1992) que sinaliza para o processo de separação dos cursos de licenciatura das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Curso de Pedagogia, após a Reforma Universitária de 1968¹⁰. Tal ação teve como efeito a segregação institucional da pedagogia e o declínio dos estudos ligados à sociologia da educação.

Já o professor Humberto, em análise sobre sua trajetória acadêmica, avalia que a formação acadêmica foi de fundamental importância para adoção de uma postura crítica acerca do que seria um “bom professor” e um “bom aluno”, os quais haviam sido incorporados por ele em sua vivência na educação básica. Um ponto interessante do seu relato é que essa mudança de visão no aspecto pedagógico sobre o *ser aluno* e o *ser professor* não se deu na realização de disciplinas específicas ligadas ao pedagógico, mas frente à observação

⁸ Referência a Universidade Federal de Minas Gerais.

⁹ O esquema "3+1" consistia em um modelo de formação de professores o qual estes deveriam cursar três anos, ou seis semestres, de disciplinas ligadas ao bacharelado e mais um ano, ou dois semestres, cursando disciplinas ligadas à prática docente, para obter o título de Licenciado o que permitiria ao profissional lecionar em escolas.

¹⁰ Reforma Realizada pelo Congresso Nacional no ano de 1968, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, a qual buscava modernizar e expandir as instituições de Ensino Superior, fixando normas de organização e funcionamento destas instituições. Dentre os vários pontos tratados por esta reforma destaca-se o fato deste projeto de lei ter na prática favorecido a criação de instituições privadas de ensino superior e atribuído a função de formação de professores exclusivamente aos cursos de pedagogia, como nos informa Cunha (1992) e Benedito (2009).

de posturas de seus professores na Universidade e da própria cultura na instituição, onde realizou sua Graduação. Para tal professor, na graduação ele aprendeu a ser um aluno mais autônomo e compreendeu que a relação professor e aluno não precisava ser de distanciamento, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Na faculdade, eu perdi muito daquele critério da severidade da escola, de querer ter as melhores notas, a própria faculdade já é um sistema diferentíssimo da escola pública, não tem como comparar. E alguns professores igual esse Gera, tinha um professor chamado Padre Plínio, e outro professor. Na época eu não entendia muito, eu achava a aula muito liberal, tem que ser um pouco mais severo, num pode ser assim não uai. Esses professores, sou eu hoje cara, inacreditável (Entrevista, Professor Humberto).

Neste fragmento acima, o professor Humberto destaca alguns elementos de sua formação acadêmica que o ajudaram em parte a relativizar o modelo meritocrático de ensino, ao qual ele fora submetido ao longo de sua educação básica. O importante do seu relato, é que Humberto mostra que as posturas e escolhas adotadas pelos professores nos mais diferentes momentos da trajetória escola têm reflexo em suas futuras identidades docentes. No seu caso específico, o fato de Humberto ter encontrado um ambiente universitário onde a lógica meritocrática e a hierarquia entre professor e estudante foram minimizadas, o permitiu vislumbrar outras formas de relação entre ser professor e ser aluno. Sua relação com os estudantes é de proximidade e regada por afetos.

3. Tópicos de Conclusão

Ao acompanharmos as docências do professor Paulo e Humberto, verificamos como nos indica Tardif e Raymond (2000), que se a formação inicial da docência na graduação é precária, a possibilidade de reflexão por parte do professor, de valores aprendidos nos seus processos de socialização pré-profissionais e acadêmicos e de se fazer presente em sua carreira docente é menos evidenciada e pensada. É notável, no caso das docências analisadas em nossa investigação que muitos referenciais vividos na família, na escola básica e na graduação, direcionam seu pensar e viver à docência e influenciam na formação idenitária desses profissionais. A princípio, estes referenciais não devem ser negativados. Porém, é fato que alguns elementos fortemente herdados dessas experiências

pré-profissionais interferem no modo do professor pensar as novas realidades da escola contemporânea. Como, por exemplo, o debate da relação meritocracia e as diversidades, que muitas vezes, não é refletida pelos docentes que hoje recebem em suas escolas alunos com marcas muito complexas em termos de diferenças e diversidades. Em vários momentos, ao longo de nossa investigação, os docentes fazem avaliações dos alunos pelo viés do mérito, sem problematizar tal situação e sabemos que um contexto educacional baseado demasiadamente no mérito, tem seu pilar sustentado pela exclusão dos diferentes.

Cabe ressaltar ainda que a incorporação, nas formações inicial e continuada de professores, de metodologias de ensino que os permitam adotar uma postura reflexiva sobre as diferentes influências que constituem a cultura escolar pode os ajudar na adoção de uma postura reflexiva sobre os posicionamentos por eles adotados no exercício de sua profissão. Exemplo disso foram os retornos que recebemos dos dois professores que participaram de nossa pesquisa. Eles avaliaram suas participações na pesquisa como um momento singular de reflexão sobre suas próprias docências. O professor Humberto, por exemplo, disse: “A entrevista foi pra mim um momento narrativo importante. Ao falar da minha experiência escolar, pude explicitar coisas que eu mesmo não sabia que fazia parte do meu ser professor, obrigado!”.

4. Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, Vozes, 2012.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CHARLOT, B.; MAGNE, B. C. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, L. A. *A educação na sociologia: Um objeto rejeitado*. Cadernos CEDES, 27: 9-22, 1992.

DAYRELL, J. *A escola "faz" as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, out/2007.

DELEUZE, Gilles. Os Intercessores. In: *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 151-168.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, M. A; CORREA, L. M. OS NÓS DA DOCÊNCIA: As vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo Ensino de Sociologia, 2016, 164p Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais , Faculdade de Educação .

SOUSA, C. C.; LEÃO, G. M. P. *Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiaticização das sociedades contemporâneas*. 2014. 376 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade 21.73 (2000): 209-244.

TEIXEIRA, I. A. C. *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas*. Educ. Soc., Ago 2007, vol.28, no. 99, p.426-443.

TEIXEIRA, I. A. C. *Os professores como sujeitos sócio-culturais*. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.