Parte III – Formação continuada de professores
Capítulo 18. Formação de professores de História no exercício da docência: o caso do PROFHIST

José Iran Ribeiro
Leonice Alves Pereira Mourad

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RIBEIRO, J.I., and MOURAD, L.A.P. Formação de professores de História no exercício da docência: o caso do PROFHIST. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 275-287. ISBN 978-85-7511-475-9. <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0019>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Formação de professores de História no exercício da docência

O caso do PROFHIST

José Iran Ribeiro
Leonice Alves Pereira Mourad

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1997, p. 20).

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar sumariamente a experiência de formação continuada de professores de História a partir da proposta do PROFHIST. Nesse contexto, destaca-se a importância da compreensão do papel desempenhado pelos mestrados profissionalizantes, no caso em tela, a partir da constituição de uma rede, bem como a necessária qualificação dos docentes de educação básica. Apresenta-se uma discussão introdutória sobre os mestrados profissionais para, na sequência, analisar a experiência que vem sendo implementada desde o ano de 2014, quando ocorreu o ingresso da primeira turma de pós-graduandos. Nesse sentido, utilizaremos dados disponibilizados pela Capes, PROFHIST, bem como do programa de pós-graduação do

referido mestrado na Universidade Federal de Santa Maria. Cumpre esclarecer aos leitores que este texto resulta de uma pesquisa exploratória e descritiva acerca da experiência formativa do mestrado profissional em ensino de História na UFSM.

Formação de professores

A temática da formação de professores é matéria de suma importância, sendo objeto de inúmeras reflexões, bem como de políticas e programas do poder público em seus diferentes níveis e sistemas de ensino, em consonância com dispositivos internacionais similares, sendo que ações para formação continuada de docentes intensificaram-se a partir dos anos de 1980 (SEF, 1999).

Estudos de Tardif e Nóvoa apontam que, na década de 1990, o Estado passa a conceber a formação continuada como um mecanismo para a construção de um novo perfil identitário para os docentes, ainda que sejam muitas as tendências que disputam tal processo.

Durante muito tempo e de forma reducionista, concebia-se a formação docente como resultante majoritariamente, quiçá unicamente, da trajetória escolar, sobretudo no ensino superior, disponibilizada pelos cursos de formação de professores, na forma de licenciaturas.

Reduzidos ou quase invisibilizados eram as preocupações e os estudos sobre a formação continuada de professores, com especial destaque à formação em exercício profissional. Da mesma forma, elementos da prática docente no interior da escola não eram percebidos como relevantes na formação docente, sendo por vezes naturalizados.

A primeira assertiva antes exposta decorre de uma concepção de sociedade e de conhecimento marcada por uma ideia de permanências, no que tange a questões formativas decorrentes da trajetória universitária. Ademais, devemos destacar a existência de pós-graduações, *lato e stricto sensu* deveras preocupadas com uma noção de prática docente e de pesquisa que tinha como locus privilegiado o ensino superior, não havendo uma preocupação substantiva com a formação de professores para atuarem na educação básica.

As vultosas e aceleradas transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, também identificada como “sociedade da informação”, têm demandado a constituição de novos paradigmas para tratar da formação de

professores, materializando-se a necessidade de espaços e experiências formativas em consonância com essas transformações, tendo como preocupação central a necessária compreensão e intervenção no espaço escolar, como uma forma de qualificar as relações de ensino-aprendizagem, em um esforço de distanciamento/reconfiguração de uma trajetória formativa de pós-graduação que prime exclusivamente pela discussão teórica, sem uma significativa preocupação com a uma dimensão mais operacional e prática.

Acerca da necessária articulação entre essas duas dimensões, destacamos as reflexões de Pimenta (2005, p. 14): “a atividade teórica por si só não leva a transformação da realidade, não se objetiva, e não se materializa não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indivisíveis como práxis”.

Cumpre salientar ainda que durante muito tempo predominou uma perspectiva que compreendia a formação continuada de professores como tão somente processos de atualização e capacitação, não preocupados em disponibilizar aos docentes elementos de natureza técnica e científica que, de fato, permitissem a construção e ressignificação desses elementos no espaço escolar.

Sobre essa demanda, Imbernón (2001, pp. 48-9) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Na sequência, apresentaremos de forma sumária alguns autores cujos estudos se notabilizaram pela preocupação em compreender os processos de formação e profissionalização de docentes.

Paulo Freire, em diversas passagens de sua obra, chama a atenção para a formação docente, privilegiando, em consonância com a sua perspectiva de mundo e de educação, processos formativos e de profissionalização disponíveis e operantes fora do espaço institucional, resultantes de um conjunto de variáveis decorrentes de temáticas de ordem sócio-histórica e éticas a serem desveladas e ressignificadas em toda a trajetória dos educadores. A despeito de

relevância atribuída ao autor a essa dimensão formativa, este valoriza sobremaneira a formação escolar e a formação acadêmica desses sujeitos na medida em que acredita em uma educação que viabilize a autonomia. Nesse sentido, a obra *Pedagogia da autonomia* notabiliza-se pelo conjunto de reflexões e apontamentos acerca da união de saberes necessários à prática educativa, de tal sorte a privilegiar a curiosidade epistêmica do docente.

José Carlos Libâneo problematiza os processos de formação de professores e evidencia a relação entre teoria e prática, destacando a necessidade de investigações que potencializem a reflexão dos docentes sobre a sua própria prática com base no espaço escolar, primando por um docente que seja capaz de viabilizar que os discentes pensem sobre o mundo.

Antonio Nóvoa (1995), da Universidade de Lisboa, em Portugal, apresenta um conjunto importante de reflexões sobre a formação do professor, profissionalização docente, bem como sobre a importância da prática docente como locus de formação privilegiado, salientando ainda a relevância da identidade profissional na medida em que sustenta que “o professor se forma na escola”.

Já Gimeno Sacristán destaca-se por sua contribuição ao pensar o currículo, as condições de desenvolvimento e a realidade curricular compreendidos em conjunto, entendendo o currículo como elemento de significado educativo em constante construção e transformação, enfatizando seus desdobramentos na formação de professores.

Para Sacristán (1999, s.p.),

Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgo el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las practicas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del transito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la compleji-

dad de las practicas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la practica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las practicas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la *formación docente continua*, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la *practica docente*, y debe tomar a esa misma practica como eje formativo estructurante.

Maurice Tardif apresenta um conjunto importante de apontamentos tendo como categoria de análise o trabalho docente, buscando a interação entre os campos do saber, destacando ainda a existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, sendo estes elaborados pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes, daí resultando a integração desses tipos de saberes decorrentes da socialização que pode ser anterior à docência ou decorrente desta.

O autor salienta a existência de um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2002, p. 54).

Ao final dessa sessão, enfatizamos a importância da formação continuada de professores, processo este que pode ser concebido a partir de diferentes abordagens, mas que, para o caso em tela, melhor se orienta pelos apontamentos dos autores antes expostos.

Mestrados profissionalizantes

Os debates sobre mestrados profissionalizantes, ainda que constantemente referidos na Portaria da Capes n.º 47, de 17 de outubro de 1995, tiveram sua primeira referência expressa no Parecer n.º 977/65, de Newton Sucupira,¹

¹ Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf.

que balizou a regulamentação da pós-graduação no país. No referido documento, quando da justificativa e motivação para a criação da pós-graduação, encontramos expressamente no item três a passagem que segue:

[...] motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: [...]; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Ainda nele, privilegiou-se, naquele contexto, a constituição da pós-graduação denominada de acadêmica, constante no item 1: “estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores” (Parecer n.º 977/65).

Nesse contexto, consolida-se, no país, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) com o propósito de formação dos professores para o ensino superior com acurada formação técnico-científica.

As discussões sobre a importância dos mestrados profissionais mobilizam importantes setores da sociedade brasileira; em 14 de outubro de 1995, a Capes disponibilizou, por meio de uma Portaria, o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, que estabelece procedimentos para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado voltados à formação profissional estabelecendo níveis de qualidade.

No referido documento, encontramos referência às instituições proponentes; aos docentes e orientadores e suas respectivas titulações e produções, que devem ser pertinentes aos objetivos do curso; à necessária articulação entre as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, bem como uma estrutura curricular concebida em consonância com a especificidade do curso e ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano. Há referência, ainda, ao trabalho final, que deverá demonstrar domínio do objeto de estudo, sendo que este poderá ter a forma de dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos etc.

A Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998, da Capes, apresenta um conjunto de argumentos que justificam o reconhecimento dessa modalidade, enfatizando principalmente a seguinte questão:

- a) a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;
- b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação [...]

Nesse contexto, são mestrados profissionalizantes cursos que atendam aos seguintes critérios:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (CAPES, 1998).

A *ratio legis* da referida portaria estava orientada para a efetiva distinção entre duas modalidades de mestrado, o acadêmico e o profissional, que antes eram oferecidas de maneira indistinta, salientando que os mestrados profissionalizantes são equiparáveis, para fins de titulação ou concurso aos mestrados acadêmicos.

Janine Ribeiro, acerca dessa questão, enfatiza que:

Mas aqui o que nos importa é enfatizar que todos os mestrados avaliados pela Capes, sejam eles acadêmicos ou profissionais, compartilham duas características principais pelo menos: primeira, eles passam por um crivo de rigor que atesta sua qualidade; segunda (e de alguma forma ligada à primeira), eles promovem uma mudança no perfil do aluno, um salto qualitativo em sua formação. É este ponto que convém enfatizar, aqui (2005, p. 313).

É nesse contexto que temos uma oferta expressiva de mestrados profissionalizantes, inicialmente ofertados para as áreas tecnológicas, para, na sequência, consolidar-se na grande área de educação, a partir dos programas em ensino.

Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória)

A pós-graduação *stricto sensu* na área de História data de meados dos anos 1970, quando da promulgação das novas regras da pós-graduação brasileira, tendo como referência experiências episódicas anteriores em algumas grandes universidades. Nos anos de 1980/90, a oferta de bolsas potencializou a pós-graduação, de sorte a ocorrer a efetiva profissionalização da pesquisa histórica no país.

Dados disponibilizados pela Capes evidenciam que a área de História conta, no ano de 2017, com 71 programas de pós-graduação, nove dos quais são de mestrado profissional. Dos 62 programas acadêmicos, 39 contam com cursos de mestrado e de doutorado, e 23 oferecem apenas o curso de mestrado.

O ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História), programa em rede nacional que reúne 27 instituições associadas, foi constituído no ano de 2012 a partir de uma rede de 13 instituições de ensino superior (IES). No ano de 2017, ocorreu a terceira seleção nacional para o ingresso no Programa, e, em 2016, a primeira turma de alunos defendeu sua dissertação.

Quando da análise do documento de área de História, encontramos referência a várias possibilidades de investigação a serem levadas a termo no Mestrado Profissional em Ensino de História, com especial destaque a: patrimônio histórico; arquivística; serviços de pesquisa e documentação; museologia e museografia; artes; turismo; organização de informações históricas;

consultorias e pareceres históricos; ensino e material didático. O documento evidencia que a área “possui vínculos fortes e responsabilidades coma educação básica, inclusive tendo em vista que todos os seus docentes atuam nos cursos de graduação, os quais formam, majoritariamente, professores que trabalharão nessa esfera de atuação” (*site ProfHistória*).

Quando da criação da rede, estabeleceu-se como objetivo:

O Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História (Art. 1 – Regimento ProfHistória).

O curso funciona na modalidade presencial, com seleção e oferta nacional concomitante, disponibilizando o título de mestre em Ensino de História. A coordenação da rede é responsabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrada por comissões acadêmicas locais.

Administrativamente, devemos enfatizar que a coordenação das atividades do ProfHistória é formada por um comitê gestor, pela comissão acadêmica nacional e pelas comissões acadêmicas locais, responsáveis pelo gerenciamento do curso em três níveis.

O ingresso dos mestrandos no ProfHistória, assim como a distribuição de bolsas de estudos, ocorre por meio de um Exame Nacional de Acesso,² versando sobre um programa de conteúdo previamente definido e divulgado por um edital.

Podem matricular-se no ProfHistória diplomados em cursos de licenciatura reconhecidos pelo Ministério da Educação, com atuação na disciplina

² O Exame Nacional de Acesso consiste num único exame, realizado pelo menos uma vez por ano, ao mesmo tempo, nas instituições associadas, pelas comissões acadêmicas locais; § 2º - As normas de realização do Exame Nacional de Acesso, incluindo os requisitos para inscrição, os horários e locais de aplicação do exame, o número de vagas em cada instituição associada, e os critérios de correção são definidos por Edital elaborado pela comissão nacional acadêmica; § 3º - A seleção dos discentes aprovados e a distribuição de bolsas de estudos em consonância com os requisitos determinados pelas agências de fomento se dão pela classificação dos candidatos no Exame Nacional de Acesso, consideradas separadamente as ofertas de vagas disponíveis pelas comissões acadêmicas locais.

escolar História na educação básica, que atendam às exigências do edital de Exame Nacional de Acesso ao ProfHistória.

A matrícula dos discentes é efetivada nas instituições associadas, responsáveis por emitir o diploma de mestre em Ensino de História, desde que atendidos todos os requisitos para conclusão desse curso.

A organização curricular deve observar rigorosamente o projeto acadêmico-pedagógico do ProfHistória, estruturado nas seguintes linhas de pesquisa: 1ª) Saberes históricos no espaço escolar; 2ª) Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão; 3ª) Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

No que diz respeito ao trabalho de final de curso, o artigo 15, do regimento interno, estabelece que:

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado. § 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).

O produto final pode ser texto dissertativo, documentário, exposição, material didático, projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, em consonância com alguma das linhas, sendo a defesa precedida de exame de qualificação, ambas feitas em arguição pública.

Na Universidade Federal de Santa Maria, o curso está lotado no Centro de Educação, congregando professores dos Departamentos de História, Metodologia do Ensino, Fundamentos da Educação e Administração Escolar, sendo oferecidas 13 vagas a cada oferta.

Na primeira turma que ingressou em 2014-2, todos os discentes concluíram o curso, havendo uma turma com 12 alunos que já concluíram os créditos e estão elaborando seus trabalhos finais, havendo a previsão de início de uma terceira turma em 2018-1. Os discentes do ProfHistória-Santa Maria são oriundos do próprio município, bem como de municípios em um raio de até 200 km, com algumas exceções de alunos que vêm da região metropolitana de Porto Alegre e da Serra Gaúcha, sendo as aulas ministradas nas sextas-feiras à tarde e à noite e aos sábados pela manhã e tarde.

Os trabalhos de final de curso apresentados até o momento versam sobre temáticas gerais de ensino de História e educação, predominantemente propondo e implementando intervenções no cotidiano escolar e com raras exceções trabalhos na forma de dissertações.

Como característica importante desse programa, destacaríamos a articulação com outras IES no Rio Grande do Sul que oferecem o mesmo programa, com especial destaque à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande.

Considerações finais

A título de considerações finais, destacamos a importância das propostas de formação continuada de docentes de História por meio do ProfHistória, cuja proposta consiste em auxiliar no processo de qualificação rigorosa de docentes, comprometidos em compreender e construir estratégias, recursos e reflexões acerca do ensino de História.

Propostas dessa natureza estão em consonância com os documentos de área da História, bem como com as políticas nacionais e internacionais de formação de professores, de tal sorte a desmistificar a pesquisa, na medida em que o professor pesquisador se coloca como um sujeito privilegiado no que diz respeito a buscar uma efetiva aproximação entre produção acadêmica com o conhecimento escolar. Isso para produzir um conhecimento que, de fato, tenha sentido para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que já vem ocorrendo entre os egressos do ProfHistória da UFSM.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CFE n.º 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. n. 30, pp. 162-73, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>.
- CAPES. Portaria n.º 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.doc.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- JANINE RIBEIRO, Renato. “O mestrado profissional na política atual da Capes”. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, pp. 8-15, Brasília, jul. 2005. Seção Debates. Disponível em: http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Debates_Artigo1_n4.pdf.
- NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. e GHEDIN, E (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Y. da S. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas: Papirus, 2000.

REGIMENTO GERAL DO PROFHISTÓRIA. Disponível em: <http://profhistoria.ufsm.br/>.

SACRISTÁN, J.G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____ e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VEIGA, I. P. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papervos, 1998.