

## **NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES INDÍGENAS VINCULADOS AO PARFOR ACRE**

**Tânia Mara Rezende Machado<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Este estudo tem como objeto de análise a formação inicial e as práticas pedagógicas de professores vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR /Acre. Foi construído a partir de bases empíricas, teóricas e documentais. Em termos teóricos fundamenta-se em André (1995) para o tratamento de como e para que fazer pesquisa sobre o cotidiano e Freitas (2012) para construir a crítica as políticas oficiais de formação de professores no Brasil. Empiricamente, respalda-se no conteúdo de narrativas expressas por alunos e ouvidas e registradas por escrito por uma professora pesquisadora do cotidiano escolar durante a regência de uma disciplina denominada Investigação e Prática Pedagógica II oferecida em 2015 junto ao referido Plano de Formação. Do ponto de vista documental, recorreu-se a proposta curricular para a formação de professores indígenas do Acre, ora em construção pela Secretaria Estadual de Educação do Acre e que, se aprovada, será implementada a partir de 2016 com vistas a qualificar 350 professores indígenas.

**Palavras chave:** narrativas; formação inicial de professores indígenas; práticas pedagógicas; PARFOR/Acre.

### **1. Considerações iniciais**

Esse artigo pauta-se em três principais fontes de pesquisa: 1. Narrativas expressas por alunos indígenas vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR/Acre sobre suas formações e práticas pedagógicas, isto porque, tempo e espaço não perduram à margem de narrativas (RICOEUR, 2011), mas entranhadas como dimensão ontológica de sua própria existência. Nesse sentido as narrativas essas, registradas durante o oferecimento de uma disciplina denominada Investigação e Prática Pedagógica II, ministrada por essa autora que se faz também, professora pesquisadora da Universidade

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela UFPE e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP, professora da Universidade Federal do Acre, membro dos Programa de Pós-Graduação em Letras, Linha de pesquisa: Linguagem e Educação e do Programa em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente da mesma instituição. Professora de Currículo e Ensino de História em Cursos de Graduação.

Federal do Acre-UFAC, instituição situada na Amazônia Ocidental Brasileira e 2. Proposta curricular para a formação de professores indígenas do Acre, a ser implementada a partir de 2016 com vistas a qualificar 350 professores indígenas 3. Teóricos como ANDRÉ (1995) para fundamentar a escolha metodológica pela do cotidiano e Freitas (2012) para construir a crítica as políticas oficiais de formação de professores no Brasil.

Destacamos que o Plano de Formação de Professores citado foi instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior–IESb.

Trabalhamos inicialmente a partir das narrativas feitas por professores-alunos indígenas no diálogo empírico, teórico, reflexivo e analítico. Ação que nos propiciou “refletir e produzir experiências que reforçam nossas próprias atividades” de ensino com pesquisa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa do cotidiano, tal como defendida por André (1995) e Camargo (2007).

O universo de alunos-professores indígenas sujeitos da pesquisa constituiu-se de 23 sujeitos, todos do sexo masculino, pertencentes a três etnias e que cursam licenciatura em Pedagogia via PARFOR.

Suas formações em termos de Educação Básica e/ou de formação em serviço visto que alguns já ensinavam em escolas indígenas mesmo sem obterem cursos de educação superior, ocorreram por meio de cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre em Cursos de Formação de Professores e Acompanhamentos Pedagógicos ou pela Comissão Pró-Índio – CPI do mesmo estado da federação. Seus contratos de trabalho, na grande maioria são de natureza provisória.

O ingresso desses professores-alunos no PARFOR se deu muito mais pelo fato de comprem o quadro de professores da rede municipal de ensino de seus municípios do que por critérios que levassem em conta seus desempenhos acadêmico-científicos em processos de seleção e classificações convencionais de ingresso em Cursos Superiores. Vale destacar também que alguns já haviam cursado curso superior por meio de outros programas de formação que se prestaram muito mais a fins eleitoreiros que a uma formação que

efetivamente se voltasse à formação de professores para o ensino dos anos iniciais do ensino fundamental e especialmente, indígena.

## **2- Condições de trabalho docente dos professores indígenas**

Todos os professores-alunos pesquisados ensinam em escolas rurais do Ensino Fundamental atendendo uma média de quatorze alunos em turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano. Os alunos a que atendem encontram-se em faixas etárias que variam entre 7 a 76 anos. Essa disparidade de faixa etária representa desafios aos professores nos momentos de seleção, organização e ensino de conteúdos diferenciados de modo a atender a todos os alunos. Contudo, às vezes, representa uma boa oportunidade de articulação cultural entre gerações e de construção de práticas docentes menos prezas aos determinismos oficiais de organização curricular e gestão escolar.

Embora as situações em que os professores indígenas exercem a docência sejam semelhantes à dos professores brancos, fazendo com que as vezes ambos se sintam angustiados ao assumirem turmas multissériadas e serem chamados a elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação quanto forem as séries reunidas na turma, isto por força de encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados pelas secretarias de educação quando os definem. Essa angústia é relativizada pelos professores indígenas, pois, conforme suas narrativas, tendem a descumprir encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados pelas secretarias de educação e imprimirem formas mais autônomas de organização curricular e gestão das escolas em que trabalham. Isto porque,

*Entre os extremos da superimposição normativa e da aquiescência, por um lado, e da resistência ou mesmo da rebelião por outro, há que estudar em que medida as orientações consagradas e decretadas são efetivamente reproduzidas e realizadas. (LIMA, 2008, p. 58-59)*

Como exemplo dessa resistência à superimposições normativas oficiais os professores indígenas citaram o modo como aglutinam os alunos ora por idade, ora por tipo de atividade a

ser realizada. Também, pela organização do tempo escolar de forma alternativa e pela flexibilização curricular e das formas de avaliação da aprendizagem.

Os professores indígenas narram-nos que exerceram a docência concomitante as funções de gestores secretários, coordenadores, merendeiros, serventes entre outras. Sobre esse acúmulo de funções Toledo, 2005 destaca que “pouco lembrado nas pesquisas sobre educação, o professor de sala multisseriada acabou por apresentar-se como um malabarista no sentido de desdobrar-se entre as variadas atribuições que lhes foram impingidas.”

Os professores-alunos indígenas moram e trabalham no espaço das aldeias. Em alguns casos, as escolas em que trabalham servem também como residência do professor e de sua numerosa família, uma vez que em suas organizações familiares adotam a poligamia. Quando um professor indígena mora na escola em que trabalha, mora com ele todas as suas esposas e filhos.

As escolas são construídas de madeira bruta, contendo apenas uma sala de aula. Não existem banheiros. Não dispõem de água potável exigindo que os professores se desloquem até um igarapé mais próximo para adquiri-la com o auxílio dos alunos. O transporte da água é feita através de baldes.

Em termos de remuneração recebem um salário mínimo por um período de dez meses, pois seus contratos são temporários. Para complementar a renda familiar trabalham com agricultura de subsistência e extrativismo de copaíba, castanha, cocos para artesanato e outros produtos da floresta. Quando precisam deslocar-se até a cidade mais próxima o transporte é feito através de barco.

### **3. Recursos didáticos utilizados por professores indígenas**

Os professores indígenas sujeitos dessa pesquisa narraram nos que se utilizam de vários recursos didáticos em suas aulas tais como: livros didáticos, livros lúdicos, mapas feitos em cartolina, palitos de madeira, pedrinhas, figuras geométricas feitas de latas, rio, músicas autorais, o corpo para as danças e jogos.

Cada professor, além de utilizar os recursos convencionais propostos e oferecidos pelo poder público, como os livros didáticos, nem sempre adequados à realidade em que exercem suas práticas pedagógicas, buscam alternativas para desenvolverem aulas mais atrativas e adequadas ao contexto indígena: Caroços de açaí, patoá, e outras sementes para trabalhar contagem, uso dos campos, florestas e rios como lugares de trabalho sobre Geografia, Educação Física e Matemática, hortas para trabalhar Ciências.

Os professores citaram também “o uso da sabedoria e da memória das pessoas mais velhas da comunidade para contar histórias antigas”. Esse recurso, segundo os professores indígenas propiciam aos alunos melhor entendimento a respeito da história de suas comunidades, aprimorando seus conhecimentos, tanto escolar como das culturas indígenas.

Em suas narrativas, observamos que eles percebem que a articulação entre saberes de natureza científica e cultural é papel professor, cabendo-lhe não somente transmitir o patrimônio cultural de origem do aluno, mas também de participar da formação do homem e do cidadão que é constantemente a participar de outros espaços para além da aldeia.

Chamou-nos a atenção a autenticidade, fidedignidade, flexibilização e amplitude do significado que atribuem ao conceito de “trabalho docente”. Um professor narrou-nos que:

*Durante esse mês trabalhei treze dias. Dois dias ensinei música, cinco dias ensinei matemática, geografia e educação física no rio, dois dias ajudei a cavar privadas, um dia participei da reunião da cooperativa, dois dias cacei e matei duas pacas, três capivaras e um macaco. Dois dias ensinei velhos a escrever seus nomes para poder votar. (relato do professor indígena I).*

Que professor das escolas consideradas “de brancos” daria tal depoimento? Ou ainda, lançaria as atividades descritas em seu diário de classe?

Provavelmente nenhum! Compreender e admitir que seus encargos docentes envolvam ações para além daquelas que possam ocorrer no já convencionalizado tempo, espaço e significado cultural escolar pode ser uma boa lição professores indígenas nos dê enquanto “professores brancos”. Isto tende a ocorrer porque, a legitimação de práticas docentes resultantes, na maioria dos casos, de uma cultura escolar homogeneizadora e falseadora da realidade.

#### **4. Análise da proposta curricular para a formação de professores indígenas do Acre**

Nessa parte da pesquisa, trazemos uma breve análise da proposta curricular ora em construção para a formação de professores indígenas do Acre a ser implementada a partir de 2016 com vistas a qualificar 350 professores indígenas.

A proposta curricular objeto dessa análise, diferentemente da proposta do PARFOR que foi concebido por instâncias e agentes externos aos movimentos sociais, essa proposta consiste em um material curricular emergido do trabalho realizado pela CEI/SEE em Cursos de Formação de Professores e Acompanhamentos Pedagógicos “com os pés no barro” das realidades onde são inseridas as escolas- Aldeias, Terras Indígenas do Acre. Se aprovada, tornar-se-á política curricular oficial para a formação de professores indígenas do Acre, considerando a diversidade cultural das comunidades escolares como um dos referenciais ante aos programas oficiais da escola regular formal não voltada às especificidades indígenas.

Essa observação se faz importante para destacar que o PARFOR caracteriza-se ou está muito próximo daquilo a Freitas (2012) em artigo intitulado “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação” classifica como uma proposta de mercadorização da educação, uma vez que não confere autonomia e governabilidade as universidades. Antes reproduz uma política pública de formação de professores gerada e nutrida no seio da Capes.

Nesse sentido, destacamos e reconhecemos o importante papel daqueles que se dedicaram a conceber e registrar a proposta em análise. Isto porque, torna-se mais fácil analisar e propor a manutenção ou mudança em qualquer proposta curricular quando esta se encontra codificada por escrito. “A reprodução da escola precisa de textos, versões objetivadas da cultura; e sabemos que quem os escreve faz a história. Reproduz-se melhor e expande-se mais a cultura codificada, e isso ocorre por meio daqueles que a codificam.” Gimeno Sacristán (1999;157).

Assim, de posse da proposta curricular codificada por escrito, observamos que em termos estruturais a proposta está organizada em três partes: 1. Avaliação Diagnóstica; 2. Bases Teóricas e 3. Matriz de Referência Curricular.

#### 4.1. Avaliação Diagnóstica

A primeira parte da proposta curricular em análise é composta por uma avaliação diagnóstica realizada com os sujeitos a serem por ela atendidos. Nela é apresentada a forma de concepção, elaboração, realização, sistematização e análise dos dados coletados.

A avaliação é expressa no documento como tendo o propósito de:

*Diagnosticar os atuais níveis de conhecimento formal de professores em domínios do Ensino Fundamental, com vistas a organizar a distribuição das turmas segundo níveis heterogêneos de aprendizagem, porém próximos e dosar a carga da rede de conteúdos que será trabalhada no primeiro módulo do curso em Magistério Indígena, a ser realizado a partir do mês de julho do corrente ano, pela CEI/SEE.*

Iniciar a construção de uma proposta curricular com processos avaliativos que apontem aspectos já consolidados da formação e aqueles que precisam ser construídos se faz imprescindível, tanto por se tratar de um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades nela especificadas.

Essa ação ganha maior relevância ainda ao expressar clara intencionalidade mediante a formulação de um objetivo que não só expressa o que se intenciona, mas também, com que finalidade. O quê e para que estão claramente definidos no objetivo proposto com a avaliação diagnóstica.

A linguagem utilizada para apresentar esse instrumento de avaliação, seus resultados e análises foge um pouco ao padrão formal da Língua Portuguesa e das questões didático-pedagógicas ao hibridizar conceitos didáticos com conceitos da física; especialmente do campo da eletricidade ao adotar expressões como: “a carga da rede de conteúdos”, “coletivos parecem não estar no circuito”. Em alguns casos hibridiza-se também com termos do cotidiano tal como expresso na apresentação de mais um problema identificado na realização da avaliação diagnóstica entre os Shanenawas – a COLA. Narra-se que os alunos/professores foram alertados que uma ação fraudulenta (a cola) deveria ser evitada, pois “num exame de

“mijo”, se trocar o mijo o resultado sai falsificado”. Daí porque, se fazia importante que cada um procurasse resolver seu teste individualmente.

Essa hibridização linguística se explica tanto pelas vivências dos redatores com povos indígenas, quanto pela adoção de uma perspectiva teórica pautada em autores sócio-interacionistas que argumentam que os objetos não devem ser codificados a partir de esquemas conceituais fixos, mas de forma a estabelecer as relações com os contextos e práticas da sociedade de uso. Resulta daí a adoção além das expressões citadas outras tantas com semelhante perspectiva, mas que talvez devam ser substituídas por ocasião da escrita final da proposta.

Além do uso de uma linguagem informal observa-se também, a descrição de situações também informais tipo: “Aluno X chegou às 9h, começou a fazer a prova, foi pro Posto de Saúde (levou a prova) e não voltou mais. Falei com o Y para trazer a prova de volta. Não veio.”

## **4.2. Bases Teóricas**

Na parte relativa à apresentação das bases teóricas que fundamentam a proposta observamos tratar-se de um texto em construção em que há vários elementos a serem concluídos. Como por exemplo, na parte em que são explicitadas as complexidades da escola que se almeja construir. Consta, entre chaves, em uma espécie de lembrete: “Pensar um troço terminal que de conta para a vida de relações com a cidade.”

Isto evidencia que o processo entre currículo instituído e instituinte é dialético posto que enquanto o

*O currículo instituído apresenta-se como projeto formal em andamento, com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições e organização, o currículo instituinte apresenta-se como projeto informal em andamento, com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados; é permeado por desordens, indisciplinas, transgressões, reinvenções, criatividade e transformações.*

(MACHADO, 2010, p.98)

Com base na apresentação dos resultados da avaliação diagnóstica e das bases teóricas da proposta curricular em análise identificamos que os professores indígenas estão requerendo o fortalecimento de conhecimentos pedagógicos de natureza científica. Perspectiva que foi expressa na afirmação de uma liderança indígena ao afirmar que “*ser bom só no cultural e no político não é suficiente*”.

Há nessa afirmação, indicativos de que conciliar conteúdos advindos do universo cultural particular dos professores indígenas com aqueles de alcance geral se constitui em desafio que deve ser enfrentado de modo a não se “criar escola de branco para indígenas” mas também, não sonegar aos indígenas o acesso a conteúdo que os permitam adentrar no universo dos brancos. Universos esses que na era da globalização se interpenetram e hibridizam. Contudo, não convêm se exacerbar na relativização cultural. Freire e Gimeno Sacristán são autores que podem fortalecer a base teórica da proposta no tocante ao lugar da cultura nela ocupado.

Gimeno Sacristán (1999) destaca que “lógico é que os sujeitos se aproximem da grande rede, partindo de seu sistema cultural, com base na zona em que estão situados; de outra forma, dificilmente, poderiam compreender o significado da grande rede.”

Reforçamos as percepções de Gimeno Sacristán ao ponderar que:

*Uma atitude regionalista, em educação, pode ser uma primeira base nutrente, se o sistema aberto de cada cultura for rico. Limitar-se a ele não é recomendável em caso algum, mas seria suicida quando nesse locus da grande rede não exista potencialidade para enriquecer-se e poder acessar as linhas que amplie o nosso horizonte. Seria insensato deixar de reconhecer possibilidades de ampliação na rede de comunicações por professar culto à pequena pátria cultural. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 183).*

Continuando com as análises quanto à relação entre o particular e o universal Gimeno Sacristán(1999) destaca que “quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em ‘comunidades locais’, nos trabalhos de ‘desenvolvimento de comunidade’, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade, que por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos.

As análises, relativas aos desafios expressos no paradigma curricular subjacente a proposta em avaliação soma-se o cuidado para não se cair em uma proposta demasiadamente política sem a devida articulação com as questões pedagógicas e a necessidade de se pensar em temporalidades distintas para realizar a formação pretendida, posto que há que se fazer “um trabalho de base alongado pautado em um trabalho colaborativo”.

### **4.3. Matriz de Referência Curricular**

No tocante a análise da Matriz de Referência Curricular trata-se de um esboço bastante sólido, expresso por meio de um autêntico conjunto de percepções relativas a uma formação diferenciadas aos professores indígenas, com clara evidência de paradigmas curriculares norteadores que se pautam pelo princípio do respeito à diversidade cultural, defesa da autoria de professores e alunos na construção de materiais curriculares e adoção de abordagens problematizadoras, contextualizadoras e transdisciplinares.

Analizamos que há coerência entre os elementos pedagógicos que a constituem. Os conteúdos estão potencialmente nos objetivos, porque é este elemento do currículo que define o que e preciso ensinar. De igual modo está também, potencialmente nas atividades de ensino, na proporção que estas se caracterizam pela forma de abordar tais conteúdos e nas proposições de avaliação uma vez que estas retomam os objetivos propostos.

Avaliamos que não se tem de modo definitivo, uma proposta curricular elaborada conforme os padrões formais. Os elementos do planejamento de ensino (objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos) podem receber ajustes quanto à forma. Contudo, reconhecemos como significativa para a implantação de uma proposta experimental em construção, que expressa intenções claras. Quanto aos êxitos de sua aplicabilidade dependerá das realidades escolares em que será implementada.

A escrita da proposta analisada não garante sua operacionalização prática, mas explicita em que paradigmas curriculares pauta-se a formação de professores indígenas que se aspira pelo poder público estatal. Isto, no entanto, não exime os professores e alunos, de modo

colaborativo e reflexivo, de a remodelarem. Exercitando assim, suas autonomias ao afirmarem um currículo que se volte à formação de professores indígenas que respeite suas diferenças étnico-raciais e identitária.

## **5. Considerações finais**

O estudo realizado nos propiciou refletir e analisar que as pesquisas sobre cotidiano escolar não só continuam a ter o seu valor acadêmico-científico como devem ser estimuladas no universo acadêmico de modo a fomentar entre os membros da comunidade acadêmica o reforço de uma cultura que prime pelo trabalho articulado entre ensino, pesquisa e extensão.

Sobre as narrativas de professores indígenas vinculados ao PARFOR foi-nos possível obter informações valiosas e produzir algumas reflexões sobre os modelos de formação de professores indígenas postos em prática no Acre, bem como, em outros estados da federação. Modelos esses que desconsideram elementos identitários, autônomos e emancipadores dos sujeitos em formação e também dos formadores. De igual modo revelou que imposições normativas podem se transformar em resistência e rebelião. Aspecto que observamos nas narrativas de professores indígenas quanto aos modos por eles adotados para agrupar os alunos, organizar o tempo escolar, pensar o currículo, construir recursos didáticos e flexibilizar as formas de avaliação da aprendizagem.

De igual modo, analisamos a existência por parte dos professores-alunos indígenas de uma consciência quanto a necessidade de articulação entre saberes de natureza científica e cultural. Em suas avaliações é necessário formar indígenas capazes também de participar de mundos culturais para além do da aldeia, sem que com isso se tenha escola de brancos para índios.

O conceito de “trabalho docente” também foi ressignificado com a ampliação de encargos docentes descritos pelos professores indígenas que envolvem desde o ensino dos componentes curriculares convencionais quanto à participação em atividades do universo cultural de pertencimento do professor. Postura que reforça a tese de que a legitimação de práticas docentes resulta, na maioria dos casos, de uma cultura escolar homogeneizadora e

falseadora da realidade. Portanto, caracterizada como ação que limita a criatividade, o protagonismo e a autonomia docente.

Em relação à proposta de formação de professores indígenas no Acre, ainda que não se constitua em uma proposta curricular definitiva e elaborada conforme os padrões formais. Representa um bom exercício de poder e responsabilização partilhada entre poder público e sociedade organizada. Observamos tratar-se de uma proposta que coloca a pirâmide curricular de “cabeça para baixo” ao colocar no topo, não o currículo oficial, prescrito por técnicos pertencentes aos quadros do MEC, e sim por iniciar com a elaboração, aplicação e sistematização de dados relativos a uma avaliação diagnóstica feita por professores de profissão ligados a SEE e que forneceu elementos para a construção da referida proposta.

Não somos ingênuos em achar que a escrita da proposta analisada por si só possa garantir sua operacionalização prática, mas evidencia em que paradigmas curriculares pautase a formação de professores indígenas que se aspira pelo poder público estatal. Isto, no entanto, não exime os professores e alunos, de modo colaborativo e reflexivo, de a remodelarem. Exercitando assim, suas autonomias ao afirmarem um currículo que se volte à formação de professores indígenas com marca identitária.

Reforçamos por fim, que observar práticas de formação e trabalho docente, de ouvi-las, de registrar narrativas e analisá-las pode representar boas oportunidades de se fazer história. Nesse caso, especialmente da educação que se faz em sociedades amazônicas em que o patrimônio cultural se faz em trânsitos orais, escritos e visuais requerendo de sujeitos que os ajudem a chegar mais longe. Esperamos com esse estudo estar assumindo a “parte de que nos cabe desse latifúndio” de professora pesquisadora.

## 6. Referências

ACRE, Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta curricular para a formação de professores indígenas do Acre**. Rio Branco, 2015. Formato digital

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar* – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica)

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Sala de aula e cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintha, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 119, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIMA, Licínio C. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa. In: LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **O processo de revisão curricular do Curso de Licenciatura em História da UFAC: relações de poder e resistência**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de pós-graduação em educação: Currículo. São Paulo, 2010.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

TOLEDO, Maria Cristiana de. **O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriadas por meio do município de Jussara** – GO. Goiânia, p. 134. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, 2005.