

# FORMAÇÃO DOCENTE: UM NOVO OLHAR NA CONTEMPORANEIDADE À LUZ DA ALTERIDADE

Clarice dos Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

Por meio do presente artigo procura-se refletir um pouco acerca da formação docente ancorada em um novo olhar: a alteridade. Para tanto, apresenta-se inicialmente o processo fundamental de formação docente na contemporaneidade e o contexto histórico educacional, justamente para entender as novas experiências de diversidade e de reconhecimento do outro, especialmente no campo da formação humana. O estudo teórico está alicerçado em Hermann (2001), Lévinas (2004), Freire (1987), Arendt e Saviani (2007) e Maués (2003). Neste artigo desloca-se a discussão, colocando-a na perspectiva de um novo olhar na formação docente diante das múltiplas faces da alteridade. A intenção é revelar a formação docente e o que ela promove na sala de aula, à luz de novas aberturas, portanto, das movências que a alteridade provoca nesse processo de ensino-aprendizagem. Partindo desses pressupostos, no artigo vislumbra-se, em uma visão bibliográfica, a alteridade articulada ao processo de formação docente. Por fim, aponta-se para a reflexão a respeito dos desafios da alteridade na formação docente na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação. Alteridade. Formação docente. Desafios. Contemporaneidade.

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional nos coloca diante de inúmeras reflexões e questionamentos acerca dos novos tempos, novos olhares, expectativas e novas formas de ensinar e aprender. A literatura nos remete a novos conceitos de sociedade, de conhecimento, de homem e de sujeito. Implica dizer que, nessa sociedade, são atribuídos novos papéis à educação, à escola e ao docente, pois a educação assume importância fundamental para alavancar o desenvolvimento do País; nessa perspectiva, a educação é concebida como direito de todos, mas privilégio de poucos.

De acordo com Saviani (2007), na história da educação brasileira, a periodização adotada se guiava pelo parâmetro político, visto que, para compreendermos o sistema educacional pertinente a cada etapa da educação brasileira, é necessário compreender o jogo de forças que compõem o seu contexto. Dessa forma, o contexto histórico situa marcas importantes da educação, uma vez que nele estão apresentadas as raízes da contemporaneidade. A educação de cada povo surge por meio de sua história, da sua cultura que prevalece com o transcorrer do tempo. Logo, a educação de cada época é constituída a partir de uma série de fatores, destacando como principais os ideais sociopolíticos e os interesses do homem pelo conhecimento.

Evocamos a compreensão do sistema educacional, bem como o histórico da formação docente no Brasil, fazendo um recorte do Período Colonial que se agrava ao longo da história. Indubitavelmente, para compreendermos o processo de formação docente, é preciso percorrer as estruturas históricas no Brasil.

Assim, quando os padres jesuítas chegam ao Brasil, em 1549, inicia a história da educação em nosso País; durante dois séculos (XVI e XVII) eles foram praticamente os nossos únicos docentes. Segundo Saviani (2007, p. 26), “[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território.” O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*<sup>2</sup> mais conhecido pela denominação de *Ratio Studiorum*

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Pós-graduada em Redator e Revisor de textos, Tradutor e Intérprete pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac); santosclarice@yahoo.com.br

<sup>2</sup> O *Ratio Studiorum* foi publicado originariamente em 1599 pelo padre Geraldo Cláudio Aqua Viva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã (SAVIANI, 2007).

sistematizou toda a organização administrativa e pedagógica a ser seguida nos colégios jesuíticos, estabelecendo o método de ensino, o currículo, a hierarquia (467 regras) e as atribuições de cada membro dessa hierarquia.

Desse modo, os jesuítas exerceram uma importante influência, que se registrou na formação da sociedade brasileira, e eles se constituíram em mentores intelectuais e espirituais da colônia.

Em relação aos docentes dessa época, identifica-se que

Eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos, os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. (CASTRO 2006, p. 3).

O trabalho jesuítico entra em declínio na primeira metade do século XVIII, em razão da acusação de ser um empecilho à conservação da unidade cristã e da sociedade civil. Portanto, em 1759 os jesuítas são expulsos de suas colônias e, de fato, expulsos do Brasil. Doravante, o sistema de ensino que havia sido construído em dois séculos foi desmantelado. A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação inicia um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios. A esse respeito, Saviani (2007, p. 89) aponta

Os primeiros professores régios [...] foram nomeados em 15 de agosto de 1759. E até 1761 o diretor-geral só conseguiu do rei a nomeação dos primeiros professores régios para a cidade de Lisboa, Coimbra, Évora e Porto. O ritmo de implantação da reforma estava sendo, pois, muito lento, conforme reconhecia o próprio diretor de estudos.

Nessa discussão, formas dispersas de ensino e aprendizagem coexistiram por um longo período de tempo. No decorrer de três séculos a função docente não era especializada e era exercida como ocupação secundária. Nóvoa (1991 apud CASTRO, 2006) destaca que o desenvolvimento da função docente acontece de forma subsidiária, e a gênese da profissão docente tem espaço no berço de algumas congregações religiosas.

Embora o desafio de superar esse contexto pareça pífio, a função docente vai transformando-se paulatinamente. Nas primeiras iniciativas para organizar um sistema de instituição primária, percebe-se a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo “corpo de docentes”, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. Inicia-se uma organização e normatização do exercício da profissão docente; porém somente após a Lei Geral do Ensino de 1827 é que a intervenção estatal se efetiva quanto à organização dos professores.

Vale ressaltar que a consignação das escolas designadas ao preparo específico dos docentes está intimamente vinculada à institucionalização da instrução pública na implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

As primeiras escolas de formação no Brasil foram as Escolas Normais, estabelecidas por iniciativa das Províncias, no decorrer do Período Imperial. Para Tanuri (2000 apud SCHEIBE; DANIEL, 2002), antes, porém, que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Assim, a Lei de 15 de outubro de 1827,<sup>3</sup> dirige a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, além de estabelecer exames de seleção para mestres e mestras, embora em um movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames (BRASIL, 1878).

Nos artigos 4º e 5º, a Lei vai tornar obrigatória e legal a adoção do método e da forma de organização preconizados pelo ensino mútuo. Analisando a Lei em seu conjunto, constata-se:

Essa primeira lei de educação no Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso a rudimentos do

<sup>3</sup> A lei resultou de uma intensa discussão na Assembleia Geral Legislativa até ser aprovada.

saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária [...] Estava, também, em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. (SAVIANI, 2007, p. 126, grifo do autor).

As escolas normais contemplavam em seu currículo a leitura e a escrita pelo método lancasteriano,<sup>4</sup> a língua nacional, os elementos geográficos e os princípios de moral cristã (SCHEIBE; DANIEL, 2002). No entanto, o preparo didático e profissional do mestre era deduzido essencialmente à compreensão do método do ensino mútuo.

Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas. (TANURI, 2000, p. 24 apud SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 14).

Nas duas décadas finais do Império, houve uma pequena alteração nesse cenário, com o começo da valorização da instrução elementar e com o consentimento da frequência de mulheres nos cursos. Nesse momento, o magistério feminino já começou a apresentar-se como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco almejada pelos homens. Ao final do Império, grande parte das províncias não possuía mais do que uma ou raramente duas escolas públicas, organizadas em dois a quatro anos de estudo, geralmente três.

Por outro lado, o advento da República não trouxe alterações significativas imediatas para a instrução pública do Brasil. Por conseguinte, a Primeira República, em seu quadro social, político e econômico, pouco favoreceu a difusão do ensino. O Estado oligárquico e o federalismo descentralizado vigente ocasionaram um desenvolvimento educacional fadado de antinomias entre os estados, que organizavam à luz de suas condições específicas e de seus reformadores, os respectivos sistemas de ensino.

Ainda nessa mesma linha de considerações, Tanuri (2000 apud SCHEIBE; DANIEL, 2002) salienta que nem todas as ambições dos reformadores republicanos puderam ser atingidas, como apontam os registros.

O que efetivamente sucedeu foi que os cursos complementares, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se muito mais uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, concretizando-se com isso, já então, uma dualidade de escolas de formação de professores, então apresentada como necessária para expandir o sistema de formação docente e prover o ensino primário de pessoal habilitado. (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 16).

No decorrer dessas reformas educacionais, com a finalidade de analisar os anteprojetos de organização do ensino primário e normal, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação, na qual se elegeu um marco na tentativa de garantir uma base comum brasileira para a formação de professores, convocada pelo Governo Federal de 1941. A falta de normas centrais e a orientação centralizadora do Estado Novo delinearão um processo de regulamentação, em âmbito federal, de políticas públicas educacionais, concretizadas perante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino,<sup>5</sup> decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946.

<sup>4</sup> O método Lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo, pregava, entre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Baseado na obra de Joseph Lancaster, esse método foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral. (SAVIANI, 2007).

<sup>5</sup> A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 02/01/1946) regulamentou determinada uniformidade, consagrando o que já vinha sendo adotado em inúmeros estados da federação. Bem como a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 estabeleceu, portanto, o que prevaleceu na maior parte dos estados brasileiros até a Lei n. 5.692/71.

Destaca-se que a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 buscou dar uniformidade à formação de professores pelas escolas normais nos vários estados e estabeleceu para essa formação um tratamento de escola profissional, ao exigir também que cada escola mantivesse, para a sua relação com a prática, um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecido. Menores exigências eram estabelecidas para as escolas regionais que, no entanto, deveriam manter duas escolas primárias isoladas (TANURI, 2000 apud SCHEIBE; DANIEL, 2002).

É importante assinalar que as diversas Leis Orgânicas então estabelecidas pretenderam ainda, ofertar uma maior articulação entre os diversos níveis de ensino no Brasil. Contudo, poucos meses depois de aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, ao ser promulgada a nova Constituição em 1946, é retomada no País uma orientação descentralizadora e liberal. A grande maioria dos estados tomou a Lei Orgânica como modelo para a reorganização do seu sistema de formação de professores.

Na esteira dos acontecimentos que marcam a década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 não trouxe modificações significativas para o Ensino Normal, conservando-se a partir dela as mesmas grandes linhas de organização já existentes. Perante movimentos marcantes dessa década, observa-se:

De 1960 a 1964, tivemos movimentos de difusão da cultura escolar e educação popular, como os Centros Populares de Cultura criados pela União Nacional de Estudantes – UNE, e as iniciativas de educação de adultos, como: Movimento de Educação de Base – MEB, Movimento de Cultura Popular do Recife, Campanha de Pé no Chão, Também se Aprende a Ler, Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire, que consistia em levar o educando a se inserir no processo histórico, mediante o domínio cognitivo do letramento e de sua conscientização como ser de valor. (LEDESMA, 2010, p. 91).

O primeiro parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE n. 251/62) já prevê uma superação próxima da formação em nível médio nas regiões desenvolvidas do Brasil (TANURI 2000 apud SCHEIBE; DANIEL, 2002). Posteriormente, o Parecer n. 252/69 modificou o currículo mínimo desse Curso, além de buscar garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos egressos. Segundo a autora, essa medida ajudou a embasar legalmente o movimento de mudanças curriculares nesses cursos que veio a ocorrer nos anos 1980 e 1990.

A Lei n. 5.692/71 estabeleceu diretrizes e bases para o 1º e o 2º grau, contemplou a escola normal. Essa Lei expandiu a obrigatoriedade do ensino para oito anos, dos sete aos 14 anos, atrelando o curso primário e o ginásial a um curso fundamental de oito anos. O ensino de 1º grau, além dos conteúdos básicos, deveria promover a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. O ensino de 2º grau destinava-se à formação integral do adolescente e tinha a dupla função de fornecer habilitação técnica profissional e preparar para o ingresso em um curso superior. Constata-se que essa Lei, além de provocar transformações no âmbito escolar, exigiu também que novas propostas de formações de professores fossem formuladas em âmbito nacional.

Conforme assevera Tanuri (2000 apud SCHEIBE; DANIEL, 2002), essa Lei aboliu de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de 2º grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação, e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos Cursos de Pedagogia.

A partir do HEM, fica visível perceber, na nova organização, uma forte tendência tecnicista que caracterizou uma fragmentação dos cursos de formação docente, grande diversificação de disciplinas no seu currículo e um possível “esvaziamento” da habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente (SCHEIBE; DANIEL, 2002).

Ademais, a nítida “desmontagem” dos cursos de formação dos professores em nível médio acarretou o denominado movimento de “Revitalização do Ensino Normal”; entre as propostas do Ministério de Educação para a pretendida revitalização destacou-se o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). O projeto foi inicialmente implantado em 1983 em alguns estados e expandido a outros em 1987. Além desse Projeto, outros projetos foram iniciados para dar continuidade à revitalização, como o denominado “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação”. Não se pode negar que, durante os anos de 1980 e 1990, o Brasil deu passos significativos na consolidação da docência, com base da identidade profissional dos profissionais da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) introduziu uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissional do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão. Outro marco importante para a formação do docente se titula por Diretrizes Curriculares Nacionais,<sup>6</sup> podendo ser considerada outro indicador do processo de profissionalização docente.

Consequentemente, é possível advertir que maior flexibilidade na gestão, nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação confirmam a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização, também, do trabalho escolar, o que pode estar tecendo um novo perfil de docentes, com nova identidade, sobrevivendo ao movimento de profissionalização do magistério (OLIVEIRA, 2008).

É nesse contexto que se inserem reflexões acerca da formação de professores e quanto às suas contribuições para o cenário educacional, já que a educação brasileira traz em suas marcas históricas, políticas e ideológicas a formação docente configurada pelas Reformas Educacionais.

Nesse ínterim, a educação é vista como propulsora do desenvolvimento econômico, e as políticas educacionais devem ser repensadas. Dessa forma, as reformas estão baseadas no princípio de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico com um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos e metodológicos que envolvem um ensino de qualidade.

Nessa configuração mudam-se os tempos e os espaços pedagógicos, o cenário educacional vai ganhando novas faces em virtude de um novo modelo de escola, consequentemente de sujeito e de sociedade, o neoliberalismo, com a finalidade de formar um novo sujeito para atender à demanda da sociedade capitalista produtivista. Considerando que esses novos rumos batem à porta da escola que, por conseguinte, exige a formação de professores preparados para formar sujeitos que, de fato, atendam às exigências de mercado. Repensar a formação docente hoje implica refletir sobre os desafios dela na contemporaneidade, sobretudo nas relações humanas trincadas pela diversidade, em que exercer cidadania é principalmente aprender com o outro. Assim, pensar a alteridade na formação docente é reconhecer que somente existimos no outro e pelo outro, considerando que o papel do formador é fundamental.

Diante desse novo cenário educacional, a formação do professor é uma questão ética, de responsabilidade social e educacional, devendo-se respeitar a formação do outro, considerando a criação de espaços de participação para obter mudanças individuais e institucionais, bem como permitir a reflexão sobre a educação e a realidade social, por meio das diferentes experiências. Sobretudo, que essas formações estejam atreladas às políticas educativas, às tendências e às propostas de inovação, em estabelecer caminhos para a conquista de melhorias pedagógicas, para que novas formas de atuação sejam incorporadas à prática, havendo, assim, uma formação que respeite a diversidade, a liberdade e a emancipação dos sujeitos.

No bojo dessa discussão refletir sobre a formação do professor à luz da alteridade é ultrapassar a dimensão instrumental e acadêmica, salientando a necessidade de produção do conhecimento e a formação desses que serão os multiplicadores de novos conceitos, entretanto, partindo de um novo olhar, sensível, que possa gerar muitos outros capazes de se resignificarem, quiçá um mundo mais humano.

Nesse entrelace diferente, novas funções foram assumidas pelos docentes e, ao mesmo tempo, exigidas nesse cenário educacional atual, de modo a desvelar novos paradigmas da modernidade, pela construção de saberes diferentes. Conforme Fleuri (2003, p. 497), pensar a alteridade nessa dimensão é rever o contexto educacional como triunfo da humanidade.

A busca pela inserção da alteridade como objetivo educacional que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos, recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural, na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural. (FLEURI, 2003).

<sup>6</sup> Fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as diretrizes curriculares nacional (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Na esteira do autor, a alteridade surge como possibilidade de rever o humano, especialmente aqueles que se encontram em formação, já que ela permite aos docentes em formação se moverem, diante das multiplicidades da contemporaneidade. A propósito, que a formação docente tenha na sua essência novos olhares e que a alteridade seja crucial nos rumos de uma educação mais humana. Indubitavelmente, que o fio condutor seja o reconhecimento do outro.

Na sua conjuntura, nesse estudo, apresenta-se como objetivo a formação docente sob a ótica de novos olhares, nesse caso a alteridade, haja vista que a formação assume um papel que transcende o ensino e que, acima de tudo, torna as pessoas seres humanos melhores. Especialmente que a alteridade possa ter espaço na vida das pessoas.

Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e as conversas com autores que abordam a temática, embora o estofo teórico seja pouco expansivo, por se tratar de um assunto ainda pouco conhecido.

Para o embasamento da análise aqui proposta, tomamos como alicerce as contribuições de Fleuri (2003), Hermann (2001), Libâneo (2008), Strieder (2000), Tardif e Lessard (2007), Lévinas (2004), Maués (2003), entre outros, conforme veremos no desenvolvimento do trabalho. Desse modo, o artigo está organizado em três partes: na primeira, há uma reflexão sobre a formação dos docentes diante da complexidade do cenário educacional contemporâneo, visando salientar a alteridade como a esperança de novos rumos para uma educação mais justa, e tem como estofo teórico Dubet (2004), Hermann (2001) e outros.

Na sequência, buscamos discutir acerca da profissão docente perante os desafios eminentes dessa profissão na contemporaneidade, ancorados nas teorias de Hermann (2001), Dubet (2004), Gadamer, Heidegger e Strieder (2002), Arendt (2007) e outros.

Por fim, à guisa de uma conclusão, são apresentadas considerações, enfatizando novas exigências no campo da formação docente postas pela sociedade contemporânea, buscando na alteridade elementos que promovam uma educação para a diversidade e a multiplicidade.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE E ALTERIDADE: REFLEXÕES

O cão sem plumas

A cidade é passada pelo rio  
como uma rua  
é passada por um cachorro;  
uma fruta  
por uma espada.

O rio ora lembrava  
a língua mansa de um cão  
ora o ventre triste de um cão,  
ora o outro rio  
de aquoso pano sujo  
dos olhos de um cão.  
(MELO NETO, 1994).

Assim, como Melo Neto traduz na sua poesia *O cão sem plumas*, a educação nos provoca a repensar e ressignificar a formação docente pela experiência do outro, das emoções e da sensibilidade que acontece pela alteridade. A propósito, a formação docente necessita um olhar microscópico que permita uma visão da multiplicidade na escola, pois contemplar a diversidade e as diferenças é o pontapé para romper a concepção fragmentada de ensino.

Segundo Lévinas (1980), o conceito de alteridade, traduzido do Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p. 35), significa: “Ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro.” É nessa dimensão de constituir-se para *outro*, por meio de seu *rostro*, em que a partir daí devemos desenvolver a sensibilidade da *responsabilidade* com o *outro*. O autor busca fundamentar de modo concreto sua filosofia primeira, em sua nova ética, já que perpassava momentos históricos conturbados e, marcado pela dor e sofrimento, tece o quanto é necessária a revalorização do sentido ético do humano e do respeito às diferenças; refletindo sobre a importância do reconhecimento do *outro*, convida a todos a assumir uma sociedade plural, fraterna e pacífica (LÉVINAS, 2007).

O Outro que se manifesta no Rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abrisse a janela onde sua figura, no entanto já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretantes, já a manifestava. Sua manifestação é um excedente (*surplus*) sobre a paralisia inevitável da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o Rosto fala. (LÉVINAS, 2007, p. 51).

Nesse ínterim, pensar na formação docente implica pensar no outro, no humano, justamente porque a educação traz no bojo das discussões fundamentais do cenário educacional uma das problemáticas mais relevantes da história educacional brasileira: a formação do professor e, oportunamente à luz da alteridade, os processos que desencadeiam e norteiam novos rumos para a educação. Especialmente em tempos que a educação exige novos sujeitos e, portanto, algo que nos sensibilize e nos toque (LIBÂNEO, 2008).

Nesse sentido, Lévinas (2007) contempla a alteridade na contemporaneidade como fator contribuinte para a busca de uma forma mais humana de se viver em sociedade, onde cada um deve ter responsabilidade pelo próximo. Daí o objetivo em discutir o conceito de alteridade e suas implicações para a formação humana no mundo contemporâneo a partir do pensamento de Lévinas, atrelado à formação de professores neste emaranhado e confuso sistema educacional. Logo, é preciso refletir sobre as ações em relação ao outro, especialmente em sala de aula, quem é este outro que está diante de nós.

É muito significativo buscar entender a alteridade em Lévinas, já que percorre um caminho diferente, no qual aborda novas propostas de como viver a ética na convivência com o próximo e assim chegar à alteridade, o que permite vislumbrar em seu pensamento caminhos para se pensar a educação e uma formação mais humana. A propósito, um novo pensamento contemporâneo vem desafiar a todos quanto às falhas no relacionamento com o próximo e nos leva a buscar uma integração harmoniosa com o outro que se revela no cotidiano, não como outro qualquer, mas como aquele que é diverso e que precisa ser respeitado.

Na esteira da discussão cabe citar a obra *Humanismo do outro homem* (LÉVINAS 2007), como uma crítica profunda à forma com a qual os homens mantêm suas relações com o próximo, considerando principalmente que na contemporaneidade as pessoas agem não tendo responsabilidade para com seu próximo, cada um se fecha no egoísmo, preocupando-se apenas consigo mesmo. É a partir desse contexto que Lévinas (2007) deixa claro que “não se pode haver sentido no ser senão aquele que não se mede pelo Ser.” Implica despertar no homem a sensibilidade pelos seus semelhantes, que está expressa no rosto<sup>7</sup> de cada pessoa; é a partir do rosto que aprendemos a ser mais humanos, onde encontramos a verdadeira Alteridade, no acolhimento do Outro, buscando a consolidação de uma sociedade mais humana, fraterna e solidária.

Segundo Gomes (2008, p. 25),

O ser humano contemporâneo é um sujeito frágil, subjugado pela sua própria criação e que a cada novo avanço científico-tecnológico se torna mais dependente de sua produção. Esta fragilidade, esta dependência do homem na contemporaneidade se contrapõem ao que se esperava concretizar com a racionalidade e o humanismo apregoados.

Isso implica afirmar que os novos tempos da era contemporânea trouxeram, além das guerras e desgraças, um ser humano fechado em si mesmo, egoísta e intolerante, o qual tenta se impor sobre o outro, buscando o modelo da concorrência e da competitividade, dando mais valor às coisas e objetos do que ao próprio ser humano.

Hermann (2001) aponta questionamentos e intrigas que nos levam a repensar “como educar para incorporar um mundo comum e inserir os alunos numa sociabilidade, deixando aberto o espaço para a constante criação de novas normas que acolhessem a singularidade do outro [...]”

Nesse sentido, a autora aborda as questões específicas da formação docente, pois educar para além dos conceitos, partindo dos pressupostos da singularidade e das diferenças, é, portanto, quebrar paradigmas obsoletos e superar nossos ranços e enclausuramentos educacionais, de fato, um trabalho altruísta articulado à alteridade.

<sup>7</sup> Na obra o autor utiliza os conceitos Rosto, Outro, Alteridade, Ser, Responsabilidade, sempre com a primeira letra em maiúscula para diferenciar tais conceitos do uso comum, e aqui optou-se por manter conforme no original.

Concordante com Hermann (2001), a formação docente traduzida nas práticas educacionais evidencia ações que permeiam a interação humana “deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 29).

Nesse sentido, a formação docente evoca a alteridade na compreensão das experiências que surgem diante de nós, no intuito de deslocar o foco de nosso olhar sobre o humano manifestado no ser, buscando na ética a sustentação que contemple o outro como manifestação humana, como uma possibilidade à qual se deve consideração e respeito.

O “totalmente outro” que se manifesta como é recebido e acolhido como tal, sem preconceitos ou discriminação. Por meio dessa visão, faz-se necessário uma reflexão profunda sobre o pensamento teórico e as práticas pedagógicas. Diante desse quadro, faz-se urgente a construção de uma pedagogia da alteridade na perspectiva do ser e estar docente, pois ao contemplar o caos da educação é fato que novos olhares sobre a docência devem ser ressignificados. Especialmente que o aprender a ensinar seja marcado pela reciprocidade dessas trocas de experiências, já que há a necessidade de se abordar a consciência do homem em relação a sua concepção de alteridade.

### 3 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: ALTERIDADE

Pensar a alteridade hoje é fundamental no processo educacional, pois não há como ensinar e aprender sem reconhecer esse outro que está diante de nós, justamente nas relações humanas tão afetadas e desgastadas, em que as pessoas não mais se compreendem. Sem dúvida o ser humano vive um momento vulnerável em sua existência, pois está enlaçado pelo neoliberalismo e fragmentado em sua existência.

Nessa conjuntura, Lévinas (2007) tece contribuições no que se refere à alteridade na formação de professores; é preciso pensar diferente, pois sua proposta de filosofia é provocante. É preciso aprender a conhecer o que não se pode conhecer (PIVATTO, 2011). Trata-se de um dos maiores desafios do ser humano, conhecer o que não se conhece no outro, entender o *ente*, o ser, ou qualquer outro conceito que venha a descrever ou a definir o ser humano. O autor deixa claro sua preocupação com a relação ética, pois ao olhar a outra pessoa deve-se guardar uma distância, não uma distância de temor, frieza ou de medo, mas uma distância de respeito pelo que a pessoa é e representa.

Evoca-se que nessa relação de ensino-aprendizagem, ou seja, nas relações entre ensinar e aprender, a alteridade ampara um repensar a docência e suas implicações no mundo contemporâneo; um mundo cheio de egoísmo e mazelas, onde os seres humanos são apenas números. Logo, Lévinas (2007) aponta a perspectiva hermenêutica na compreensão da docência, pois permite a construção de horizontes interpretativos acerca de si mesmo e do outro, bem como o esclarecimento necessário sobre a produção de sentidos acerca do ser professor.

Nesse ínterim, Hermann (2001, p. 21) nos convida a refletir sobre a “questão do outro e, em suas relações com a subjetividade no processo formativo, na tentativa de compreender se é possível atender à singularidade do outro diante de um mundo normatizado [...]”

Assim, a autora nos leva a repensar a docência no campo da alteridade, pois como tornar a docência mais humana diante dos preconceitos, das injustiças e da multiplicidade na escola, se muitos padrões e normas são postos a segui-los? Inquestionavelmente contemplar a diversidade e ter a alteridade como princípio é dismantelar os ranços tradicionais da docência, logo, um desafio complexo de se consolidar. Similarmente, Arroyo (2011, p. 249) elucida o aprender com o outro como “aprender com outros educadores do mesmo ofício.”

É muito significativo considerar Arendt em *A Condição Humana* (2008). Ele afirma que a Idade Moderna perdeu sua confiança na sabedoria dos sentidos e nas aparências. Na concepção de Arendt (2008), temos que fazer referência à figura do outro, ou seja, é preciso que o nível de experiência vá além do fenômeno da empatia. Isso nos conduz a entender a educação como empreendimento ético como resposta à demanda do outro. Uma perspectiva ética imprime uma lógica de inclusão, lógica esta que se pauta no reconhecimento e na valorização do outro. Portanto, uma relação de alteridade busca o reconhecimento do outro em um processo dialógico e de reciprocidade no ensino-aprendizagem.



À luz dessas considerações, a docência é abarcada pela ética e pela estética,<sup>8</sup> e a pluralidade está presente em todas as relações, considerando que pela educação se oportunizam movimentos de rompimento dos enclausuramentos e dos preconceitos. Daí os desafios de consolidar a alteridade na educação, já que suas questões fazem parte de nós; como atender ao outro que está posto? Diante das normas universais do mundo moderno, pode a educação atender às singularidades do outro?

Nessa conjuntura, Hermann (2005, p. 69) contribui para a ética e a estética, situando-as nas relações educacionais:

[...] relação entre ética e estética não é de oposição, tampouco a estética levaria a uma deposição de princípios éticos que constituem a herança do pensamento educativo, mas evidenciar uma relação em que os elementos estéticos são decisivos para o julgamento moral [...] Trata-se, antes, de situar a educação nesse contexto, dando visibilidade a uma relação entre educação, ética e estética, que sempre foi obstaculizada pela fantasia de um mundo de pura unidade [...]

Sob essa ótica pensar a alteridade na docência é considerar a ética e a estética como campos fundamentais de uma prática que aceita o outro, que considere cada um como o diverso e o estranho, mas principalmente compreendendo na e pelas relações o reconhecimento e a fragilidade do ser humano na sua totalidade. Inegavelmente aceitar que o outro existe a partir de nós, logo aceitar as movências que o “outro” nos aponta e com elas nos tornar pessoas melhores, promovendo uma educação ancorada na alteridade. Quiçá pela complexidade das relações a docência gestione o novo, o diferente e aquele que acontece.

Concordantes com Hermann (2005) outros autores evidenciam e enfatizam a docência como um desafio na performance da alteridade, a exemplo da escola, segundo Dubet (2004, p. 540), “uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça [...]”

A esse respeito, é esclarecedor transcrever que à luz da justiça a escola surge para respeitar o outro nas suas diferenças, diante de um outro que pela ética e pela estética é respeitado e reconhecido, portanto, alguém que está (re) surgindo e sendo contemplado pela ética da alteridade, com o propósito de que na formação docente o conhecimento e as mínimas noções de alteridade sejam a base para um trabalho que contemple as diferenças de um mundo múltiplo.

Na esteira dessa discussão Strieder (2002, p. 11) expõe: “No reeducar dos desejos é necessário educar para que no espaço do desejo também haja lugar para o auto respeito e o respeito pelo outro.” A esse propósito, uma docência que caracteriza novos olhares, logo, novas respostas, um reeducar de si mesmo, das multiplicidades e singularidades, de forma que, muitas vezes, carecemos nos desconfigurar e nos despir primeiro.

Similarmente, o desejo, que nasce para abrigar e se ligar com o que no eu o excede, é diferente da necessidade, e, na necessidade, o eu se depara com uma falta e, como atividade, sai em busca do objeto a suprir essa falta e que, portanto, o satisfaz. Segundo Lévinas (1980, p. 21, grifo do autor),

Não é o “outro” como o pão que como, como o país em que habito, como a paisagem que contemplo, como, por vezes, eu para mim próprio, este “eu”, esse “outro”. Dessas realidades, posso “alimentar-me” e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado. Por isso mesmo, a sua alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante ou de possuidor. O desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente outro.

Segundo o autor, o desejo é movido pela alteridade, o que provoca no outro o desejo pelo querer seguidamente aprender, relação que ocorre pelo envolvimento tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Portanto, o reconhecer do outro implica o eu sair de mim, para receber o outro, de maneira que são esses os desafios da docência contemporânea. É urgente que os docentes demandem desses conhecimentos e compreendam na sua essência a relação de justiça

<sup>8</sup> “João Cabral de Melo Neto foi um poeta e diplomata brasileiro. Sua obra poética, que vai de uma tendência surrealista até a poesia popular, porém caracterizada pelo rigor estético, com poemas avessos a confessionalismos e marcados pelo uso de rimas toantes, inaugurou uma nova forma de fazer poesia no Brasil.” (WIKIPÉDIA, 2016).

ao outro, do empoderamento do saber e, principalmente, de encontrarmos alternativas que compartilhem o acesso ao outro pelo conhecimento, pelo diálogo e movidos pelas experiências estéticas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No bojo das discussões, a contemporaneidade evoca as exigências no campo da formação docente postas pelo mundo moderno, buscando na alteridade elementos que promovam uma educação para a diversidade e a multiplicidade.

À guisa das discussões o autor aponta para o professor reflexivo sustentado em suas práticas sociais, a fim de que perceba quem são os sujeitos que esperam dele, para além de conhecimentos, saberes ou habilidades, o ser que necessita de um olhar ressignificado, portanto no acolhimento do outro, que muitas vezes somente o terá pela escola, pela alteridade de quem está expresso em nós. Embora tratar de práticas docentes reflexivas implica repensar os olhares para novas ações que permitam condições de acesso e compartilhamento aos saberes, com o intuito de que os professores se tornem sujeitos transformadores do seu fazer docente. Portanto, um olhar para a formação docente é pautado, ainda, na complexidade.

Portanto, nessa dimensão da sensibilidade o ser humano é aberto para o Outro, que necessita da sua atenção. A sensibilidade seria o caminho para uma melhor relação e compreensão do ser humano. A vulnerabilidade diante do próximo seria o processo de amadurecimento de cada ser humano. Considerando que na ética da Alteridade o ser humano se torna acolhedor de todo Outro que ao Eu se apresenta interpelando a responsabilidade. A dimensão da Alteridade pensada por Lévinas (2004) provoca uma mudança interior, aspirando uma sociedade melhor para se viver. Calcado na subjetividade acolhedora do Rosto, o direito não se reduzirá a uma racionalidade procedimental que dita códigos, normas, responsabilidade, mas se tornará promovedor da paz e do bem para todos (LÉVINAS, 2004, p. 294). Indubitavelmente uma formação que consiga educar para um mundo melhor.

Essa compreensão evidencia-se pela exigência de novos sujeitos, de outros tempos e principalmente para situar quem é esse outro, qual a complexidade do ser humano diante das múltiplas facetas modernas, “aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos.” (ARROYO, 2000, p. 55).

É oportuno refletir sobre os desafios que perpassam e redefinem os papéis da formação docente à luz da alteridade; é necessário que se reconfigure essa formação, já que não há como negar que a alteridade é o princípio básico na educação. Talvez a ausência dela justifique o caos e a desvalorização da educação brasileira. Notadamente não aprendemos, tampouco ensinamos a sermos humanos, mas nos enriquecemos e nos apoiamos na alteridade, para nos tornar cada vez mais precisos em nossas ações docentes, especialmente para nos empoderar e acreditar na educação.

Dessa forma, reconhecer a complexidade implica repensar ações que possam mediar esse processo, buscando em outros segmentos o trabalho coletivo, compartilhando ações que estimulem as transformações.

Nessa ótica, pensar a educação na perspectiva da alteridade inclui pensar no docente e na reciprocidade das experiências, na correria diária, nas condições que o docente dispõe para poder ensinar. Pois se sabe que além do caos da educação a educação básica está fragilizada, e muitas “[...] vidas são dêsvividas na escola.” (ASSMANN, 1998, p. 93). Daí a importância da formação docente ganhar sentido e intensificar-se nos planejamentos dos docentes, já que muitas esperanças estão depositadas somente em suas mãos, desejos que ultrapassam as políticas públicas e o próprio ser.

Diante do exposto, a formação docente amplia os horizontes quando preconiza que a alteridade é o pontapé para uma educação mais humana, capaz de buscar nos seus “fios, o tecer de uma educação tão sonhada”. Esta que põe em xeque e sacode as verdades tidas como justas, desestabiliza e liberta, ao mesmo tempo em que acolhe e compreende a pluralidade, a diversidade que está a cada dia mais diversa e estranha para o normativo.

É necessário reconhecer, portanto, que ao ensinar e aprender, ou seja, nas experiências estéticas, me movo e me reconstruo, especialmente porque antes do outro as transformações no meu eu necessitam acontecer. Sobretudo, porque pela alteridade a formação docente ganha novos rumos nos processos formativos e supera os paradigmas existentes. Isso significa que no estudo buscamos compreender aspectos primordiais da formação docente e a multidimensionalidade da alteridade no campo educacional, pois repensar a docência à luz da alteridade demanda um estofamento teórico ancorado em discussões profundas e em reflexões desafiadoras e complexas. Embora a identidade docente se legitime e

seja evidenciada, somos convidados a buscar compreender e intervir com novos olhares em tempo de ser reconhecida, portanto, de ser apropriada.

***Teacher training: a new look at contemporaneity in the light of alteration***

*Abstract*

*Through this article we try to reflect a little about the teacher formation anchored in a new look: alterity. For this, the fundamental process of teacher training in contemporary times and the historical educational context is presented, precisely to understand the new experiences of diversity and recognition of the other, especially in the field of human formation. The theoretical study is based on Hermann (2001), Lévinas (2004), Freire, Arendt and Saviani (2007) and Maués (2003). In this article the discussion moves, placing it in the perspective of a new look at the teacher formation before the multiple faces of otherness. The intention is to reveal teacher education and what it promotes in the classroom, in the light of new openings, therefore, of the movements that otherness provokes in this teaching-learning process. Based on these presuppositions, in the article it is seen, in a bibliographical view, the alterity articulated to the process of teacher formation. Finally, we point to the reflection on the challenges of alterity in teacher training in the contemporary world.*

*Keywords: Education. Otherness. Teacher training. Challenges. Contemporaneity.*

**REFERÊNCIAS**

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.
- CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. In: SEMINÁRIO REDESTRADO. REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/uma\\_retrospec\\_form\\_prof.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- COSTA, M. L. **Lévinas uma introdução**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.
- FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

GOMES, C. S. C. L. B. **Lévinas e o outro**: a ética da alteridade como fundamento da justiça. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp113166.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

HERMANN, N. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LEDESMA, M. R. K. **Evolução histórica da educação brasileira**: 1549-2010. Guarapuava: Unicentro, 2010.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Tradução Pergentino Pivatto (Coord.). Petrópolis: Vozes, 2004.

LÉVINAS, E. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MACHADO, J.; PIVATTO, P. **Machado & Pivatto**: Ética e diferença no pensamento contemporâneo – 2ª SAEFIL da PUCRS. Palestra. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=usbBdOaDg2Y>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MELO NETO, J. C. de. **O cão sem plumas**. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio**: tensões e (in)tenções. 2008. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica de Santos, 2008.

OLIVEIRA, V. F.; ALVARADO-PRADA, L. E. Construção de espaços coletivos de formação continuada de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 9., 2008, Taguatinga. **Anais...** Taguatinga: ANPED, 2008. p. 1117-1131.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, L.; DANIEL, L. S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D. (Org.). **Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis**: NUP/CED, 2002.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.