



X Fórum Nacional NEPEG

de Formação de Professores de Geografia

percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

O DISCURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID/UFCG: O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE GEOGRAFIA

David Luiz Rodrigues de Almeida
Universidade Federal da Paraíba
david.ufpb3@gmail.com

Antonio Carlos Pinheiro
Universidade Federal da Paraíba
antoniocarlospinheiro@uol.com.br

Resumo: Esse artigo descreve e analisa o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de Geografia (CPC) a partir das experiências formativas desenvolvidas no subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB. Nesse estudo, utiliza-se das categorias desenvolvidas por Lee S. Shulman para a base de conhecimento de professores no PIBID, sendo elas: o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do contexto e CPC. Para isso, utiliza-se dos procedimentos metodológicos da análise do discurso (AD), as formações discursivas de Michel Foucault e as formações imaginárias de Michel Pêcheux. A intenção é compreender a produção de sentidos para a formação de professores no PIBID considerando a materialidade das linguagens, tanto em documentos e pesquisas sobre o tema, quanto em entrevistas com alunos bolsistas e professoras supervisoras desse programa. Demonstra-se que o PIBID busca formar um profissional “inovador” que domine os conteúdos de ensino e propostas metodológicas. Contudo, ainda resistem ações tradicionais pautadas na reprodução da prática-experimental, carentes de reflexões para e sobre a atividade do magistério.

Palavras-Chave: Formação de professores; CPC; Análise do discurso; Ensino de Geografia.

Introdução

O objetivo desse artigo é descrever e analisar as evidências da produção e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), categoria do conhecimento docente elaborada por Shulman (2014a; 2014b), na proposta formativa de professores de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB. Essa análise restringe-se às ações desenvolvidas entre os anos de 2014 a 2018 sob orientação do edital nº 61/2013 (BRASIL, 2013a).

Para isso, parte-se da proposta metodológica da análise do discurso (AD) estabelecida entre Michel Foucault e Michel Pêcheux. Para esses autores, a AD é um campo de pesquisa que tem por função compreender a produção social de sentidos, realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade da linguagem. Nesse trabalho, resgata-se a noção de formação discursiva de Foucault e formação imaginária de Pêcheux, desenvolvida na França, nos anos 1960, a partir do vértice comum entre linguagem, sujeito, discurso e história para compreender-se os conhecimentos mobilizados para a formação inicial de professores de Geografia. (GREGOLIN, 2006).

Desse modo, analisa-se, na primeira parte desse artigo, as orientações do PIBID para a formação inicial de professores. Para isso, descreve-se e analisa-se documentos e pesquisas acadêmicas sobre o tema da constituição das formações discursivas do programa para com o ensino de Geografia. Na segunda parte, busca-se analisar as formações imaginárias de integrantes da equipe do PIBID de Geografia da UFCG, campus Cajazeiras-PB ao que corresponde ao CPC de Geografia e as ações desenvolvidas em escolas de Educação Básica.

As formações discursivas para a formação de professores de Geografia no PIBID

O PIBID constitui em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Em seu edital nº 61/2013, o programa propõe a formação de alunos dos cursos de licenciatura considerando a aproximação da prática ao cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, criação e participação em experiências

teórico-metodológicas e interdisciplinares, superação de problemas de ensino e aprendizagem e articulação de espaços formativos, em destaque, escola e universidade.

Em uma análise foucaultiana, o PIBID pode ser considerado uma instituição legitimada pelo Estado para desenvolver regras, prescrições e interdições para a atividade do magistério. Salienta-se, entretanto, que esse projeto de formação docente articula-se a outras propostas políticas, econômicas e científicas constituída a partir de uma formação discursiva, a modernidade. (GREGOLIN, 2006).

Em sua obra, “Arqueologia do Saber”, Foucault (2017, p. 34-35) indica a importância da noção de acontecimento discursivo para uma análise da história a partir de sua descontinuidade, ruptura ou transformação. Corresponde a descrição de um conjunto finito de sequências que tenham sido formuladas, compreendendo o enunciado em sua singularidade de acontecimento. No enunciado há uma articulação dialética entre singularidade e repetição “de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros, e de qualquer forma de registro.”.

Nessas condições, Freitas (2016) e Carvalho (2016) consideram que, desde o final do século XIX, as políticas de formação de professores estiveram relacionadas a pré-requisitos da flexibilização do trabalho, polivalência, constituição de habilidades e competências para o ensino, aproximação do processo educativo ao mercado de trabalho, inserção de práticas que acompanhassem as revoluções tecnológicas etc. Elas entendem que isso aproxima a atividade docente dos interesses do neoliberalismo e capitalismo.

Nesse mesmo contexto, a formação do magistério em cursos de Ensino Superior, tanto nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quanto dos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)¹, estabelecem regras e parâmetros para a profissão docente. Legitima-se o conhecimento institucionalizado (das faculdades e universidades), em detrimento do conhecimento produzido a partir do fazer (prático-experimental). Nessas condições, pressupõem-se uma vontade de ruptura, no sentido de diferenciar um projeto tradicional de outro “inovador” para a docência.

¹ Salienta-se que o PIBID é criado no segundo mandato de Lula no ano de 2007.

Desse modo, a política educacional registra a carência de professores formados em Instituições de Ensino Superior (IES) na Educação Básica. Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga relatório de escassez de professores e registra que a diferença entre professores formados e vagas na Educação Básica registrava mais de 89 mil vagas para Português; 51 mil, para Matemática; e 17 mil, para Geografia. Entre os anos de 1997 a 2007, o MEC já registrava o percentual de 47% de evasão dos cursos de licenciatura em Geografia (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) cria, a partir da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)² e confere a ela “as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério e todos os níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2013b, p. 5).

A DEB, órgão oficial da Capes, é permitido criar, organizar e reger programas, como o PIBID, na intenção de induzir e dar apoio logístico financeiro a formação de professores e, também, fomentar estudos, pesquisa e inovação para qualificação do exercício do magistério. Exerce função enunciativa pelo “fato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional [DEB], determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado.” (GREGOLIN, 2006, p. 89).

As regras gerais da DEB convergem em promover ações que sigam princípios formativos considerados inovadores e necessários a função do magistério, a saber:

[...] conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2013b, p. 5).

A Portaria nº 96, em seu art. 4, explicita os objetivos do PIBID para a formação de professores em nível superior, entre eles: elevar a qualidade dos cursos de licenciatura das IES, inserir licenciandos nas escolas e criar oportunidades para aprendizagem da profissão no que corresponde a aspectos teórico-metodológicos, tecnológicos e interdisciplinares,

² Inicialmente tinha o nome de Diretoria da Educação Básica, mas foi alterado por meio do Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, permanecendo com as mesmas atribuições e a sigla DEB.

mobilizar professores da Educação Básica enquanto co-formadores de futuros docentes, articular teoria e prática na formação docente (BRASIL, 2013a).

De acordo com Shulman (2014a; 2014b) o ensino é uma profissão que implica um campo de conhecimentos que possam ser sistematizados e comunicados. Para isso, desde os anos 1980, ele desenvolve o paradigma mediacional centrado no professor conhecido como conhecimento dos professores. Nesse programa, investiga o planejamento de professores, decisões, diagnósticos, reflexão e resolução de problemas que passam a dominar a agenda das pesquisas.

Desse modo, Shulman (2014a) desenvolve análise das especificidades dos conhecimentos docentes, sendo elas: a categoria do conhecimento pedagógico geral, do contexto, do conteúdo e pedagógico do conteúdo (CPC). No PIBID o conhecimento pedagógico geral corresponde aos princípios e estratégias para manejo e organização da aula, sua perspectiva crítica e relacional (interacionista/ construtivista). Destaca também a importância do conhecimento do contexto, desde os conhecimentos prévios dos estudantes ao funcionamento do grupo, da sala de aula, além da influência do financiamento e cultura das unidades escolares e da comunidade, característica socioespacial de um determinado lugar.

Embora o PIBID indique a perspectiva de conhecimento do conteúdo (crítico, ético, que proponha a cidadania) cada subprojeto do PIBID (específico a cada área do conhecimento, a exemplo da Geografia) tem autonomia para pensar e desenvolver ações para as demandas das escolas vinculadas. Por fim, o CPC de Shulman, corresponde a uma “amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional.” Ou seja, a proposta de transformação do conhecimento de Geografia em conhecimento para o ensino. (SHULMAN, 2014a, p. 206).

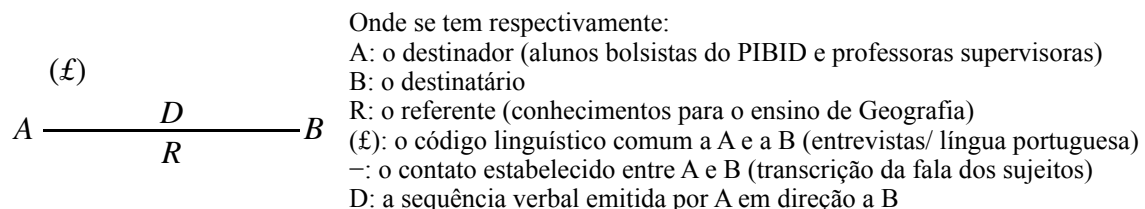
A descrição desses enunciados acerca da base do conhecimento dos professores detecta uma regularidade desse discurso (ordem em seu aparecimento, funcionamento, posição e transformação), uma formação discursiva. Há uma descontinuidade de um projeto de formação tradicional (prático-experimental) por outro, da promoção de um professor “inovador” (moderno, crítico ou contemporâneo). Essa conceituação tem caráter teórico-metodológico e institui o território da história como campo das formações

discursivas em que se encontram o discurso, sujeito e sentido. Tal formulações aproximam-se da AD de Pêcheux como veremos a seguir (FOUCAULT, 2017).

As formações imaginárias na formação de professores do PIBID de Geografia da UFCG, campus Cajazeiras-PB.

Após discutir-se algumas possibilidades analíticas das formações discursivas em Foucault (2017), apresenta-se o dispositivo de Pêcheux para análise do corpus constituído por entrevistas com os sujeitos da equipe do PIBID/ UFCG, entre os quais selecionamos dois alunos bolsistas do PIBID e duas professoras supervisoras. A produção desses discursos não podem ser desvinculados do contexto de sua produção (PIBID), sendo este determinante de como o discurso é abordado.

A AD de Pêcheux (1997) considera a produção de sentidos e dos sujeitos com relação as ideologias construídas sobre determinado assunto. Desse modo, o autor, considera as teorias sociológicas e psicológicas da comunicação para desenvolver o esquema informacional demonstrado a seguir.



Em virtude da complexidade do esquema de formações imaginárias proposto por Pêcheux, resgata-se aqui apenas as imagens desenvolvidas pelo destinador, a saber: imagem do lugar de A situado pelo sujeito situado em A ($I_A(A)$ – quem sou eu para lhe falar assim?), a imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A ($I_A(B)$ – quem é ele para lhe falar assim?) e o ponto de vista de A sobre o referente ($I_A(R)$ – de que lhe falo eu?). (OSAKABE, 1999).

Para essa análise, selecionou-se dois sujeitos de cada escola vinculada ao subprojeto de Geografia do PIBID/ UFCG da cidade de Cajazeiras, localizada no alto sertão paraibano: da E.E.E.F.M Prof. Crispim Coelho, a professora supervisora Joana e o aluno bolsista do PIBID Luís e, da E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles, a professora

Clara e o aluno Lino³. Esses sujeitos situam-se no lugar de A, sendo eles os destinadores das imagens sobre os conhecimentos construídos para o ensino de Geografia no programa (R).

Para esses sujeitos o conhecimento do contexto é essencial para as ações do PIBID e assume posição central (IA (R)). As professoras supervisoras explicam que no início do edital nº 61/2013, o PIBID desenvolveu uma pesquisa nas duas escolas para melhor conhecer os discentes, a escola e a comunidade local. A partir daí puderam compreender algumas demandas sociais como: o contexto familiar do estudantes, baixo rendimento econômico, problemas relacionados a drogas (lícitas e ilícitas), racismo e violência.

De acordo com Lino, esses problemas são recorrentes do lugar, “zona periférica da cidade”. Explica que ao conhecer o cotidiano escolar, sobretudo da percepção dos estudantes da escola (IA (B)) eles pensaram “[...] nestas problemáticas que fazem parte da realidade dos alunos e trabalhamos com eles em sala de aula.”. Puderam também, conforme Luís, compreender que o baixo rendimento escolar, às vezes, advindos da própria estrutura familiar dos estudantes, muitos eram tutelados pelos avôs, alguns tinham pais presos ou dependentes químicos, o que deixava Luís “impressionado”.

Callai (2013) explica que na formação de professores de Geografia é importante que os licenciandos compreendam a importância da força do lugar na composição do trabalho pedagógico. Entender a função social da escola, o cotidiano dos estudantes e os aspectos singulares do lugar possibilitam articular o uso do conhecimento geográfico para compreensão do mundo. Para Shulman (2014b, p. 25. Tradução nossa) esse conhecimento do contexto pode auxiliar também na seleção, articulação e ensino de tópicos e “em estratégias baseadas em metas de aprendizado e necessidades dos alunos.”.

Quando questionados a alunos e professoras do PIBID sobre o que é Geografia e sua função na escola (IA (R)), Lino, aproxima-se da compreensão de Cavalcanti (2013) e explica que não há espaço no currículo escolar para disciplinas acadêmicas como Geohidrografia⁴. Esse conhecimento que constitui o conteúdo de Geografia (ciência de referência) é transformado em CPC, de forma genérica, em tópicos de ensino na escola.

³ Todos os nomes apresentados são fictícios, tendo em vista a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa.

⁴ Disciplina presente no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, campus de Cajazeiras-PB.

Embora o professor não trabalhe com esse grau de complexidade, é “necessário se ter esse aprofundamento [do conteúdo] na universidade.” (LINO).

Para Luís o ensino de Geografia articula-se com o currículo escolar. A disciplina “parte dos elementos cartográficos, físicos e da Geografia humana, só que mais ligada ao capitalismo.” De acordo com esse aluno bolsista do PIBID, a divisão do conteúdo segue a divisão dos anos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (etapa com a qual a equipe trabalhava). Para ele o modelo arquétipo-acamamento natureza, homem e economia – N-H-E – estrutura a organização do conhecimento escolar dessa disciplina, embora, para Moreira (2014) essa lógica reduza a Geografia a um paradigma de razão fragmentário em que a natureza é máquina, o homem é estatístico e a economia é fragmentada.

As professoras supervisoras apresentam as seguintes orientação didático-pedagógicas: Clara reconhece que a estrutura curricular de trabalho com os conteúdos segue o livro didático, porém é necessário contextualizar o conteúdo. A finalidade dessa matéria “é uma questão de cidadania, do aluno se reconhecer.” (CLARA). Para Joana o trabalho desenvolvido com essa disciplina na escola tem a função de conscientizar:

É uma Geografia que faz com que você seja conhecedor de sua realidade. Para que você entenda, para que você cobre, para que cumpra com seu dever. Para que seja um cidadão de potencial. Um cidadão que tem conhecimento e vai cobrar aquilo que é necessário. (JOANA).

Clara considera que estudar o conteúdo de Geografia é estudar as condições do lugar em que se situa o aluno da escola ($I_A (R) + I_A (B)$). Segundo ela, na periferia na qual trabalha, com as condições salariais das famílias dos seus alunos, pais desempregados ou domésticas, “é uma questão de cidadania [...] o aluno se reconhecer em seu lugar.” Para essa professora a diferença entre o conhecimento científico e escolar de Geografia está em sua visão e finalidade. O conhecimento escolar de Geografia medeia o estudo e indica “como funciona na realidade, dentro do espaço escolar. Porque na universidade é uma coisa. É muita teoria e na prática é outra.” (CLARA).

No que corresponde ao exercício dos alunos bolsistas dentro do PIBID Luís e Lino constroem uma auto imagem acerca de suas responsabilidades ($I_A (A)$). Para eles, a formação deles é distinta dos licenciandos que fazem apenas o estágio supervisionado do curso de Geografia.

Luís considera que o conhecimento pedagógico geral estudado na universidade é possível de ser melhor compreendido pelos alunos bolsistas. Eles transitam entre universidade e escola e tem mais tempo para participar e refletir sobre isso, participam do “planejamento pedagógico às provas finais dentro da sala de aula. Então, você consegue muitas vezes usar a teoria que você vê aqui da universidade na prática [escolar].” (LUÍS).

Na percepção de Lino, quando iniciou sua participação no PIBID ainda era inexperiente com relação aos conteúdos de Geografia, acabara de ingressar no curso. Sendo assim, para transformar o conhecimento do conteúdo em CPC ele “buscava em sites, revistas, livros didáticos, livros da universidade, para que adquirisse uma teoria, para que pudesse levar para a escola e desenvolver as atividades práticas.” (LINO).

De acordo com o estudo de Shulman (2014a), a partir do relato de Luís e Lino, é possível identificar duas fontes para o desenvolvimento da base de conhecimento dos alunos bolsistas do PIBID/UFCG. A primeira, decorre da experiência prática – das estratégias e reflexões empregadas para a profissão docente e que na maioria das pesquisas sobre a Educação são negligenciadas. A segunda, dos materiais educacionais para o ensino da Geografia, das fontes acadêmicas e escolares que auxiliam operar:

[...] dentro de uma matriz criada por esses elementos, usando-os e sendo usados por eles, portanto é lógico que os princípios políticos e os fatos relacionados aos seu funcionamento devem compor uma fonte fundamental da base e conhecimento para o ensino. (SHULMAN, 2014a, p. 208-209).

Acerca da imagem construída pelas professoras supervisoras acerca dos alunos bolsistas do PIBID (IA (B)) elas consideram, de modo geral, a participação deles satisfatória. Eles acompanhavam as ações nas escolas, as reuniões e grupos de estudo na UFCG, “faziam as atividades, eram responsáveis, estudavam. Traziam atividades. Eram inovadoras as atividades. Projetos! Trabalhamos por temas, por exemplo.”. Para Joana, tudo isso, repercutia em um “sonho de ser um bom profissional.”.

Apesar da participação da maioria dos alunos bolsistas, Joana adverte que nem sempre era “100%”, explica: “a gente sempre observava que tinha uns que iam pelas pontas, a gente puxava, mas a gente deixava para lá, talvez fosse por falta de amadurecimento.”. (JOANA). Luís não faz referência a isso, já Lino explica que o trabalho coletivo, por parte dos alunos na escola Cecília Estolano Meireles, principalmente dos

novatos, deixava a desejar em virtude da acomodação de alguns colegas, logo, “não era 100%.”. (LINO).

Considerações finais

A partir das descrições e análises realizadas para a formação de professores de Geografia no PIBID podemos averiguar, que no caso em estudo, há encontros e desencontros entre a formação discursiva do PIBID e a formação imaginária da equipe do PIBID/UFCG. No que corresponde aos encontros, observa-se a maior integração dos licenciandos ao universo escolar e as práticas desenvolvidas nesse lugar. O conhecimento do contexto educacional torna-se uma das principais referências para o aporte teórico-metodológico do ensino de Geografia.

As ações do PIBID não se reduzem a transposição direta do conhecimento científico para a escola. Ela incorpora discussões pertinentes ao lugar, ao cotidiano escolar, relacionando a temas como violência, drogas e racismo. A escolha por essas estratégias e tópicos de ensino correspondem a imagem construída pela equipe do PIBID sobre os alunos da escola e a comunidade local (I_A (B)). As propostas de desenvolvimento do conhecimento do conteúdo de Geografia em CPC envolve pesquisa, planejamento, ensino e prática em sala de aula. Sendo assim, a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos bolsistas na universidade deve estar articulada as atividades do PIBID.

Por outro lado, os desencontros entre formação discursiva e imaginária repercutem na concepção de formação proposta pelo programa – da troca de uma perspectiva tradicional para outra inovadora. Embora exista avanços nas propostas teórico-metodológicas desenvolvidas no PIBID de Geografia, ocorre resistência de práticas tradicionais como a reprodução de uma estrutura do arquétipo N-H-E do conteúdo, pela reprodução da organização dos tópicos de ensino do livro didático e do risco da espontaneidade excessiva da prática-experimental em detrimento da reflexão antes, durante e pós o ato da ação.

Outro fato importante é a instabilidade do trabalho em equipe pelo grupo de alunos bolsistas e professoras supervisoras do PIBID. Demonstra-se a “acomodação”, ou falta de maturidade de alguns alunos bolsistas. Todavia, silencia-se acerca da ação dos demais

integrantes, principalmente das professoras, em intervir, mediar e propor colaborações que motivem esses alunos ou descubram as dificuldades para o desenvolvimento das ações na escola.

Referências

- BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013:** Aprova regulamento Pibid. Brasília, 2013a.
- BRASIL. **Relatório de gestão: PIBID.** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: Brasília, 2013b.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CARVALHO, Luline Silva. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do PIBID de Geografia da Unicamp.** 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.** São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.
- MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina.** São Paulo: Contexto, 2014.
- OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In:* GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux.** 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-105.
- RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais.** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), Brasília, 2007.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos cenpec,** São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014a. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- SHULMAN, Lee S. **What teachers should know and be able to do.** Arlington: National Board of Professional Teaching Standards, 2014b.