

MEU PRIMEIRO ANO COMO PROFESSORA: O ENCONTRO COM OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE.

Pamela Aparecida Cassão (UNESP – Univ Estadual Paulista, Rio Claro)

EIXO 1: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Introdução

Neste trabalho pretendo explicar minhas experiências como docente durante o primeiro trimestre de 2011 em um projeto vinculado a uma escola municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista.

Contextualizando o cenário no qual estas experiências se sucederam, trabalho com uma classe com vinte alunos, que frequentam o projeto no período da manhã, e a escola regular no período da tarde. Os objetivos do projeto são: proporcionar uma educação democrática e de qualidade; desenvolver um trabalho em equipe; proporcionar o entrosamento entre os alunos; trabalhar a interdisciplinaridade através de atividades diversas visando o lúdico; A finalidade desse projeto é proporcionar as crianças o prazer, a brincadeira e o bem estar, através de atividades que visam:

Desenvolver o hábito de diariamente realizar a lição de casa; [...] desenvolver suas potencialidades [...] campo das emoções, das habilidades artísticas, das relações interpessoais; [...] contribuir para o desenvolvimento da expressão artística, corporal e musical, resgatando a alegria de aprender por meio de atividades significativas, criando brincadeiras e jogos; [...] promover a reflexão sobre os valores humanos, comportamentos éticos, valorizando a pluralidade cultural [...] responsabilizar-se no cuidado com os espaços que habita e do próprio corpo, incorporando hábitos possíveis e necessários de alimentação e higiene no preparo dos alimentos, de repouso e lazer adequados. (PLANEJAMENTO ANUAL DO PROJETO, 2011, p. 10¹).

Como aponta o documento referenciado, as atividades do projeto têm seu foco voltado para o aprendizado utilizando as vivências, e o aprendizado para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade.

Desse modo, quando assumi a sala de vinte alunos desse projeto, senti que minha constituição profissional docente se daria de maneira atípica, pois trabalharia com uma proposta diferenciada de educação, com atividades e percursos peculiares ao projeto e que isto poderia contribuir de maneira também diferenciada na minha constituição como “sujeito professor” (DUBET, 1997).

Assim, com uma realidade diferente da que eu imaginava vivenciar em meu primeiro ano de prática docente, o contato com os saberes da prática foi

estabelecido de maneiras diversas, com situações que me levaram a refletir sobre a minha atividade profissional cotidiana. Sobre estes saberes da prática, Tardif e Raymond (2000) ao analisarem o saberes e a aprendizagem no magistério apontam:

Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa [...] Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Diante da realidade profissional em que me vi questionamentos surgiram, e me impulsionaram a buscar uma reflexão crítica e aprofundada de minha própria prática docente, a fim de compreender que “sujeito professor” eu sou? de que forma eu me constituo como educadora exercendo uma atividade que ao primeiro olhar parece mais um cuidado maternal do que uma tarefa docente? educar é somente ensinar os conteúdos regulares ou é algo mais amplo e complexo?

A escrita desse trabalho é parte do projeto de mestrado (em andamento) no qual estudo a importância das experiências do primeiro ano de prática docente na constituição da identidade do professor. O referido projeto tem como objetivos: problematizar em que medida se dá o “choque com o real” (HUBERMAN, 1992) nas práticas docentes cotidianas e de que maneira o mesmo determina o “efeito ser professor” (DUBET, 1997); refletir acerca das dificuldades pelas quais alguns professores passam durante seu primeiro ano de prática docente em sala de aula; compreender o processo de aquisição e produção dos saberes que professor adquire ao vivenciar pela primeira vez o ofício de ensinar, sendo ele professor titular de uma turma escolar; estabelecer relações entre a produção de saberes docentes e o desenvolvimento profissional do professor.

Como pesquisadora, assumo uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2002). Nesse sentido, pretendo decifrar os significados presentes dentro de minha prática docente cotidiana, no encontro com meus alunos e colegas, na busca por perceber como me constituo como “sujeito professor”. Aqui, trago algumas vivências ocorridas nesse primeiro

trimestre de minha prática juntamente com uma análise crítica e reflexiva, para então dialogar com as teorias e explicar os significados que desse diálogo possam surgir. Problematizo aqui questões de minha prática docente cotidiana a importância dos estágios na formação do futuro professor; a minha inserção no ambiente escolar e o encontro com a cultura dos professores e o “marketing docente”; a aula como acontecimento (GERALDI, 2004) e os acontecimentos na sala de aula; o educar/cuidar e as lições para a vida. Larrosa (2002) traz uma definição de experiência que se encaixa no conceito de experiência que pretendo explicar neste trabalho. Segundo o autor, experiência é aquilo que nos toca, que nos acontece e não algo que acontece sem sujeito, algo que simplesmente toca, ou simplesmente acontece “somente o sujeito de experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). Eu posso dizer que estou me transformando a cada dia, pessoal e profissionalmente, pois sou um sujeito da experiência de que nos fala o autor.

O contato com o ambiente escolar através dos estágios.

O meu primeiro contato com o ambiente escolar, ainda como futura professora, se deu através da realização dos estágios docentes obrigatórios da grade curricular do meu curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNESP de Rio Claro. Esta experiência de estar inserida dentro do espaço escolar, observando e co-atuando em sala de aula, trouxe para minha constituição como futura educadora saberes docentes peculiares a prática, e me permitiram estabelecer reflexões acerca do tempo/espaço da escola com o tempo/espaço da universidade. Como descrevo em meu Trabalho de Conclusão de Curso, “quando o estagiário entra na escola, se depara com um espaço e tempo diferentes ao que ele, enquanto futuro educador esperava encontrar” (CASSÃO, 2010, p. 30). De fato, minha experiência como estagiária me possibilitou contatar saberes peculiares à prática docente, saberes cotidianos, interdisciplinares e intergeracionais (SARTI, 2009).

Piconez (1991) define com clareza a importância dos estágios docentes dentro dos cursos de formação de professores:

A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a **prática da reflexão** sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, [...] Em suma, nada de teoria no vazio; nada de empirismo desconexo. São as duas obrigações

de unidade que revelam a estreita e rigorosa síntese da teoria com a prática e que só se pode exprimir pro sentido bidirecional, através da relação dialógica (PICONEZ, 1991, p. 25, grifo do autor).

É esse diálogo entre teoria e prática que pude vivenciar através da realização dos meus estágios, (re)conhecendo que os conceitos pedagógicos orientavam a prática docente cotidiana, nas atividades das professoras com as quais trabalhei. Freire (1996) alerta para a riqueza dos saberes da prática que se (re)constituem dentro do espaço escolar, e que são desvalorizados em nome de métodos pedagógicos impostos por planos governamentais por vezes equivocados, que negligenciam a autonomia do professor e o colocam apenas como um executor de saberes prontos, enrijecidos.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. [...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 19).

Assim, vejo que este contato com os saberes docentes através da realização dos estágios contribuiu para que eu me constituísse como educadora de maneira a não desconsiderar os acontecimentos cotidianos da escola, ao contrário, aprendi a identificá-los e trazê-los a uma reflexão crítica, isso me permitiu memorizá-los para eventualmente me valer deles quando estivesse atuando com professora. Apresento isso nas considerações finais de meu Trabalho de Conclusão de Curso:

Penso que as lacunas, que possivelmente surgiram durante [...] meu curso de formação inicial, foram preenchidas com a realização dos meus estágios docentes. Assim, o estágio docente, a meu ver, contribui para o curso de formação inicial preenchendo as possíveis lacunas existentes, lacunas estas que só a prática docente é capaz de preencher (CASSÃO, 2010, p. 141-142).

Portanto, quando concluo o meu curso de formação, senti-me repleta de expectativas para iniciar a minha carreira profissional docente, e entrar em contato com o ambiente escolar, ter uma sala de aula, alunos, saberes para compartilhar. Assim que adquiri o certificado de conclusão de curso, prestei o

processo seletivo da cidade na qual hoje estou trabalhando, e com a aprovação, escolhi lecionar no projeto já descrito, no período da manhã.

O a inserção na carreira docente: (re) conhecendo o espaço escolar.

Após a escolha da escola que eu trabalharia, compareci ao meu primeiro dia de trabalho, com as mãos suando, em um nervosismo peculiar a quem está vivendo isso pela primeira vez. Ao lembrar minha entrada na escola, não posso dizer que a receptividade foi a esperada. Na verdade, senti-me naquele momento como um objeto que compunha a sala dos professores. Muitos chegaram e saíram sem ao menos dizer bom dia. Outros apenas cumprimentaram. Poucos dialogaram, fizeram perguntas, quiseram saber quem eu era e o que fazia ali. Nóvoa (2009), fala do diálogo com os colegas de profissão e de como se aprende com eles:

La cultura profesional. Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos. La profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores. El registro de las prácticas, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación son elementos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Son estas rutinas las que hacen avanzar a la profesión (NÓVOA, 2009, p.207).

Como aponta o autor, é no contato com os colegas mais experientes que o professor aprende a profissão, os saberes da prática docente. Durante os primeiros dias, me senti invisível naquele cenário, e isso me incomodava.

Fui apresentada oficialmente ao corpo docente no primeiro HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) do qual participei como professora, eu ainda não havia tido contato com meus alunos, pois no projeto as aulas iniciam uma semana depois das aulas da escola regular. Nessa apresentação tentei ser o mais clara possível na minha apresentação, e deixei explícito que meu trabalho dependeria muito de um diálogo com elas (professoras), pois uma das exigências do projeto é que os alunos façam a tarefa de casa no projeto, devido ao pouco tempo que passam em suas casas. Senti que a segurança que passei através da minha fala me aproximou de algumas colegas de profissão. A partir de então percebi que se eu queria me relacionar com elas eu teria que me impor. Imposição no sentido de mostrar que apesar de ser nova, tanto na carreira docente quanto naquela

escola, eu sabia o que eu queria e estava encarando o trabalho com seriedade.

Com o passar dos dias, outras colegas vieram conversar, mas algumas infelizmente não deram abertura ao diálogo. A ausência da coletividade foi algo que me tocou. Nóvoa (2009) novamente ao definir as disposições fundamentais para a definição do professor diz:

El trabajo en equipo. Los nuevos modos de profesionalidad docente implican un refuerzo de las dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en los proyectos educativos de la escuela. El ejercicio profesional se organiza, cada vez más, en torno a comunidades de práctica, en el interior de cada escuela, pero también en el contexto de movimientos pedagógicos que nos conectan a dinámicas que van más allá de las fronteras organizativa (NÓVOA, 2009, p. 207).

Colaboração e coletividade são elementos que como aponta o autor fazem parte da constituição docente. Chalu (2008), ao relatar sua experiência como professora constata:

Como professora, nunca tive a possibilidade de vivenciar o que é constituir o coletivo em uma instituição escolar e de construir um projeto pedagógico coletivamente. [...] Então, eu me perguntava: o que seria de fato construir, participar e decidir em relação à construção de um projeto político pedagógico? Como seria a constituição do coletivo em um sistema em que, na política pública de educação, tem-se um favorecimento do trabalho coletivo e dos espaços de formação dentro da escola? Quais as condições necessárias para que o projeto se concretizasse? (CHALUH, 2008, p. 31).

Às vezes, sinto-me como a autora, sem o porto seguro que um ambiente pautado na coletividade pode proporcionar. Com o passar do tempo obtive certa abertura dentro do meu ambiente profissional, porém ainda não encontrei um ambiente propício à prática da coletividade.

Com a abertura que tive na relação com as minhas colegas de profissão docente, eu aprendi algumas coisas, na maioria relativas a burocracia cotidiana: preencher diários, relatórios, cadernos piloto. Mas aprendi também o “marketing docente”, termo dito a mim por uma colega de profissão docente. Este seria espécie de divulgação dos resultados obtidos em sala de aula a partir de um acontecimento e que, na maioria das vezes, tende a maquiar a realidade tal como ela é. Em seguida, o registro contido em

meu caderno pilotoⁱⁱ relatando o dia em que uma colega de profissão me apresentou o “marketing docente”.

Registro/Caderno Piloto: 05 de abril de 2011.

Hoje na sala dos professores eu comentava nervosa sobre as mal criações do [nome do aluno], eu dizia a todas que ele não me ouve, bate nos amigos, se recusa a fazer a lição, tumultua a sala de aula. [nome da professora] me olhou e disse de maneira firme: “Aprenda uma coisa querida, não foi ele quem recusou a fazer a lição, foi você quem o impediu de fazer; não é ele quem tumultua a sala, é você que bondosamente o deixa livre, mas quando e a hora que você quiser, você conseguirá controlá-lo. Não se exponha dessa maneira, isso só te prejudicará. Aprenda que tudo é uma questão de marketing docente.

A escola nos pressiona a dar conta de uma sala, mantendo seu domínio, e conseqüentemente reprovando o não cumprimento dessa tarefa, que a meu ver parece ser ainda mais importante que a tarefa mediar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Fontana (2000) em seu texto, ao falar dos rituais de iniciação da profissão docente diz:

A preocupação em manter o controle da classe, o que nos é explicitamente cobrado, passa a controlar o nosso fazer na escola, neutralizando nossas inquietações perante os fins das relações de ensino em que estamos imersas e perante os modos de aprender e de ensinar nelas em jogo. (p. 110).

Esse controle de que fala a autora, eu senti quando fui orientada a não divulgar a minha fragilidade em relação ao aluno indisciplinado. A professora não teve a intenção de me podar, mas sim de explicar que se eu me exponho da maneira que eu me expus eu serei cobrada por um critério que a escola exige que eu cumpra: a disciplina dos meus alunos.

Tenho encontrado saberes nos diálogos com minhas colegas de trabalho que de fato contribuem para minha compreensão da cultura docente que se dá dentro do ambiente escolar. Mas, de fato, o que tem me conquistado são os saberes que encontro diariamente na minha relação com meus alunos, dentro do nosso espaço do saber compartilhado: a sala de aula.

Acontecimentos em sala de aula, cada dia um novo saber compartilhado.

Falar dos acontecimentos que se desenvolvem em minha sala de aula, me faz lembrar um texto de João Wanderley Geraldi (2004) que traz a idéia e “aula como acontecimento”. Para o autor os acontecimentos que ocorrem

dentro e fora da sala de aula podem e devem ser utilizados como instrumentos de aquisição do conhecimento:

Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram as coisas lá: curiosidades e vida [...] (GERALDI, 2004, p. 20).

Pensando na temática do meu do projeto da escola, trabalhar a aula como acontecimento é quase como uma obrigação. Extrair o cotidiano deles, as vivências e transformar em saberes práticos, saberes para a vida em sociedade. Geraldi (2004), ao propor esse tipo de prática alerta:

Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção (p. 20).

É a preocupação de não deixar a aula/acontecimento estacionar no senso comum, como alerta o autor que me impulsiona a refletir e (re) inventar o cotidiano a cada nova atividade, com o intuito de não fugir do contexto real deles, mas com a preocupação de trazer algo novo, diferente.

Outro ponto que me toca e provoca minha reflexão é sobre as vezes que de professora me transformo em uma “cuidadora”. Passo a ser praticante de um ensinar ligado ao carinho, a compreensão, ao “dar colo”, e me afasto do ensinar intelectual, específico ao espaço escolar. Essa relação do “dar banho”, ensinar a escovar os dentes, a pentear o cabelo, a comer com garfo, coloca-me numa posição quase que maternal, e isso me causa às vezes frustração, pois é um lugar que não devo e não cabe a mim ocupar. Mas também me pergunto: se ao professor cabe ensinar, e se eu ensino as lições para a vida, então fazendo isso eu estaria *sim* cumprindo com a especificidade de meu trabalho docente?

Abaixo um trecho de uma de minhas anotações em meu caderno piloto no qual relato um episódio que ilustra esse ensinar/cuidar a que me deparo em minha prática docente cotidiana.

Registro/Caderno Piloto: 15 de março de 2011.

Na aula de informática decidi ficar com o [nome do aluno], dei-lhe um banho e trouxe roupas de um priminho meu para ele: cueca, bermuda, regata, meia e tênis. Fiz um novo curativo em seu calcanhar e calcei-lhe os sapatos. Era como se eu estivesse diante de um outro mentino!

Esse desvelo, ao mesmo tempo em que me aproxima de meus alunos, me afasta. Pois a cada carinho, a cada cuidado, eles me reconhecem menos como professora, mais como mãe. Por isso tenho sido cuidadosa em minhas relações afetivas para que eles entendam que eu estou ali para ensinar, não somente “as lições da escola”, mas também as “lições da vida”, mas ocupando o lugar da professora, não o da mãe.

Desde que comecei a refletir que “ensinar para vida” também é um ato de educar, e que renegar isto está mais ligado ao meu ego profissional (de querer passar o conhecimento intelectualizado, mais valorizado socialmente) a relação de troca de conhecimentos entre mim e meus alunos tem fluído de maneira natural e prazerosa. ÁREA (2007) ao relatar sua experiência de trabalho docente pautada na afetividade, afirma que:

A afetividade presente em nossas aulas é importante, pois através dela podemos recuperar os alunos desacreditados e sofridos pela rejeição, que sofrem preconceito. [...] Passei a saber que é na relação com o outro, nas trocas e interações que se estabelecem entre os sujeitos, que ocorre a formação do eu tanto do aluno quanto de nós, professores (p. 26).

A autora ainda lembra que o aluno que está na escola está completo, no sentido que ali não está apenas o sujeito do conhecimento, mas também o sujeito do afeto, e que “o desenvolvimento afetivo e intelectual é inseparável, pois o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro” (ÁREA, 2007, p. 26). É em consonância com as considerações da autora que procuro seguir com minha prática, ensinando e aprendendo sobre o afeto e com afeto.

Minha identidade docente em construção: um eterno devir.

Esse meu primeiro ano de prática docente, tem sido para mim um experimentar de saberes, lições, desvelos, culturas. E a partir deles vou me constituindo como “sujeito professor” que esta e estará em constante devir. Fontana (2000), ao falar dos rituais de iniciação da constituição do ser professora, diz que:

A professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis. Às vezes os seguimos delirantes. Outras, esforçamo-nos, também delirantes, por ignorá-los (p. 109).

Identifico-me com o que a autora descreve como o “seguir delirante” diante as pequenas novidades de luz que se fazem produtos em minha prática docente cotidiana. Sou uma professora iniciante, sou uma jovem professora e também uma professora jovem. Experimento, tento, às vezes consigo, outras desisto. E as contradições dessa prática me fazem enxergar que dela pouco ou nada sei, pois tem dias que passo o final de semana elaborando atividades que penso que eles irão adorar, e eles detestam. Outros dias elaboro algo de sobressalto, uma idéia vinda do imprevisto, que vira improvisado e para minha surpresa, provoca a felicidade deles a ponto de pedirem bis. Muitas vezes, prejulgo a capacidade intelectual de compreensão deles e me surpreendo com o que vejo, com o que leio, fruto de um conhecimento puro, instantâneo, mas ao mesmo tempo complexo. E são essas experiências que tem me constituído uma professora, me fazendo refletir sobre cada prática minha, cada postura, cada atitude tomada em sala de aula e fora dela.

Escuto com frequência as professoras, minhas colegas de trabalho, dizerem que quando elas saem da escola, deixam tudo ali: problemas, desgostos, deveres. E só os tomam de volta quando ali retornam no dia seguinte. Eu não sou assim: carrego tudo comigo, para onde vou. Na mesinha do bar, com amigos no final de semana, lá estou eu pensando nos meus alunos; no domingo na hora do almoço, estou eu a refletir sobre algo que me ocorreu em sala de aula.

Esse movimento que estou me propondo a fazer de encontrar-me com os saberes docentes, mas não estacionar neles, seguir em frente, me resignificando e resignificando a minha prática, me faz lembrar o conceito de devir-mestre apontado por Kastrup (2005), que ao falar das políticas cognitivas da formação docente explica o devir-mestre:

Concluo afirmando que o devir-mestre não consiste num tornar-se mestre. Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram. Por isso insisto que a discussão sobre a formação do professor não pode

abrir mão da questão da política cognitiva que praticamos. Política que implica a ultrapassagem de nossa atitude recognitiva e que exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós (p. 1287).

Assim como a autora diz não haver uma forma-mestre, eu também não consigo me ver encaixada a modelos de professores pré-estabelecidos. Sempre que posso e consigo, procuro subverter a ordem prevista das minhas atitudes, surpreendendo a muitos, e às vezes, surpreendo a mim mesma também. Kastrup (2005) ainda diz que “no campo da invenção, nada está garantido. Nada é desde sempre nem para sempre. Também não há um método único nem receitas infalíveis” (p. 1287). Este dizer muito me toca, pois hoje não sou a professora que há três meses se apresentou para uma sala com vinte crianças, e não gostaria de ser a mesma que hoje sou daqui a três meses. Continuando em consonância com Kastrup (2005) gosto quando ela afirma que:

Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. [...] O caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva da invenção (p. 1287).

Se ensinar é compartilhar experiências de problematização e o caminho a ser percorrido é de fato um eterno aprendizado, sinto que caminho, (trans)formando-me e me esforçando para (trans)formá-los também. (Des)encontrando saberes, e (re)significando a minha identidade docente.

Referências bibliográficas:

ÁREA, C. J. **Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem**. 2007. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CASSÃO, P. A. A contribuição do estágio no processo de formação docente. 2010 151 f. **Trabalho de conclusão de curso** (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2010.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31

FONTANA, R. A. C. . Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de. Aveiro. 2004.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

KASTRUP, V. . Políticas cognitivas na formação do professor: o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1287, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002.

NÓVOA, Antonio. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista Educación: La formación de profesores de Educación Secundaria**, Madrid, n. 350, p.203-218, dez. 2009.

PICONEZ, S. C. B. (Org.) . **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991. v. 1.

SARTI, F. M.. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista: UFMG**, v. 25, p. 133-152, 2009.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Campinas, SP: CEDES, Dezembro, p. 209-244, 2000.

ⁱ Planejamento Anual é um documento redigido por todos os professores e estagiários do projeto com os objetivos, justificativas e roteiro de atividades que é entregue a direção da escola com a finalidade de registrar a responsabilidade dos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolverá durante o ano letivo

ⁱⁱ Caderno Piloto é uma espécie de diário de bordo, no qual registro todos os acontecimentos ligados a minha vivência pedagógica diária.