

A ADERÊNCIA DE PROFESSORAS E ALUNOS A ESCOLA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E DO OFÍCIO DE ALUNO.

Samuel de Souza Neto (Unesp/ Rio Claro); Luciana Ceregatto (Unesp/ Rio Claro); Helen de Lima Fernandes (Unesp/ Rio Claro); Kelcilene Persegueiro (Unesp/ Rio Claro); Guilherme Salvador (Unesp/ Rio Claro); Larissa Cerignoni Benites (Unesp/ Rio Claro); Mellissa Fernanda Gomes da Silva (Unesp/ Rio Claro); Ana Maria Pellegrini (Unesp/ Rio Claro); Adriana Ijano Motta (EMEIEF “Apparecida de Luca Moore”)

EIXO TEMÁTICO 3: Projetos e Práticas de Formação de Professores.

Agência financiadora: PROGRAD

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

No início da década dos anos 2000 a UNESP – Campus de Rio Claro, Instituto de Biociências foi convidada para desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica numa escola municipal da periferia da cidade de Limeira – SP decorrentes de problema de aprendizagem, violência e exercício da profissionalidade docente. Este trabalho se desenvolveu na forma de projetos vinculados ao Programa Núcleo de Ensino–Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A PROGRAD visa estimular o desenvolvimento de parcerias entre a universidade e a escola pública na forma de pesquisa disciplinar e interdisciplinar, de intervenção ou na produção de material didático, incluindo nesse processo bolsas de iniciação a docência voltada para alunos da licenciatura.

O trabalho que ora se apresenta é um dos recortes desses projetos, tendo sido iniciado no ano de 2010 voltado para a produção da vida do professor e da profissão docente, da vida e do ofício de aluno. Neste momento, foi colocado como questões iniciais de investigação “O que os alunos gostariam de saber/fazer e os professores tem dificuldade em ensinar/permitir? e O que os professores gostariam de ensinar/transmitir e os alunos tem dificuldade em aprender ou apresentam interesse?”

Por trás dessas questões, além dos problemas didáticos e pedagógicos que se poderiam levantar ou suscitar projetos interdisciplinares na perspectiva de se iniciar um trabalho do professor como investigador de sua prática buscava-se também uma porta de entrada para se trabalhar com o triângulo: vida de professor (ser professor, profissão docente, profissionalidade docente), vida de aluno (ser aluno e ofício de aluno), identidade (biográfica e relacional) e a escola.

Portanto havia um olhar implícito de se compreender como estes atores sociais em processos de socialização vão construindo e constituindo suas vidas, seus ofícios e sua identidade.

O ofício, a oficina e a profissão

Sousa Neto (2005) em seu estudo sobre o ofício, a oficina e a profissão no âmbito do magistério coloca em sua reflexão que as palavras profissão e ofício são sinônimos uma da outra, pois “ao escolhermos um ofício, podemos fazê-lo e sermos feitos por ele, ao ponto de ser difícil, em alguns casos, dissociar os nomes das profissões. Fulano ferreiro, médico sicrano, professor beltrano” (p. 258). O autor observa que toda profissão necessita de um lugar para realizar-se (comparando o local de trabalho a uma oficina) sustentada por um saber-fazer que se modifica cotidianamente, envolvendo códigos e rituais comuns, além dos artefatos que compõem este cenário. Assim se estabelece uma espécie de balança, aferindo o que se julga bom ou ruim para cada um dos que a exerce, construindo, além do saber-fazer, “um saber-ser cultural, social e historicamente situado” (p. 255).

Vão aparecendo os sistemas de formação, como o familiar, o primário, o secundário (doméstico), o terciário (fabril), constituindo o que se denominou chamar não só de corporações de ofício, mas dando lugar a uma escola de ofício, escola de artes liberais, escola de artes mecânicas ou artes manuais (DUBAR, 1997; RUGIU, 1998; CUNHA, 2000), trazendo subjacente a elas uma pedagogia oculta (SARMENTO, 1994).

(...) todas as formas pedagógico-didáticas das Corporações permaneceram envoltas no próprio mistério com o qual, na época, eram tutelados os relativos procedimentos. As circunstâncias nas quais se trabalhava e se aprendiam favoreciam o segredo, principalmente o prevalecer quase absoluto da tradição oral ou intuitivo gestual (‘escute as minhas palavras’, ‘olhe como eu faço’) (RUGIU, 1998, p. 38).

No caso das artes liberais (artistas e/ou intelectuais), elas possuíam por ofício “pensar e ensinar o seu pensamento” (PINTASSILGO, 1999, p. 89), no qual o saber tácito tinha por propriedades o pensar e o ensinar, a maneira pela quais os dois eram “transmitidos”; enquanto que o saber explícito teria por propriedades o reconhecimento pessoal e coletivo de que a formação o torna/tornaria (no caso do aprendiz) um pensador (SARMENTO, 1994). Entretanto, no caso das artes mecânicas (artesãos e/ou trabalhadores manuais), estes possuíam por ofício o manuseio de conhecimentos, técnicas e ferramentas na produção da manufatura, o saber tácito tinha por propriedades, o conhecimento acerca de todos os procedimentos utilizados na fabricação da manufatura, bem como o domínio do manuseio das ferramentas necessárias para aquela manufatura; enquanto que o saber

explícito teria por propriedades o reconhecimento pessoal e coletivo de que a sua formação o torna/tornaria um artesão mecânico (SARMENTO, 1994).

Neste processo estas escolas de ofício tinham no seio de seu exercício uma construção de saberes próprios provenientes de um processo mental e social, baseados em experiências; construídos dentro de um espaço de formação que –envolto em segredos de desenvolvimento e execução da manufatura, reconhecimento pessoal, coletivo e social- constituíram um sentimento de pertença a aquele ofício, moldando a identidade pessoal de cada membro. No presente podemos não ter a mesma configuração, mas perpetuam-se características muito próximas dessa realidade ou sob nova formatação, principalmente no espaço denominado de escola.

Produzir a vida do professor e a profissão docente, a vida do aluno e o ofício de aluno - uma questão de identidade.

Nóvoa (1999) assinala que no processo de formação para o magistério e da sua profissionalização envolve necessariamente o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor - e nós incluiríamos a vida do aluno) e o desenvolvimento profissional (profissão docente - e nós incluiríamos o ofício de aluno) dos professores, pois necessitamos construir lógicas de formação que “valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (p. 18), objeto também desse estudo.

Em se tratando de desenvolvimento pessoal o que se propõe é “produzir a vida do professor” (NOVOA, 1992), ou seja, a profissionalidade docente num processo interno, de dentro para fora. No âmbito dessa esfera, a memória, as narrativas, as histórias de vida e a autobiografia ganham espaço como instâncias ou metodologias que contribuem na edificação da identidade do professor.

Com relação aos alunos se trata nesse processo de se identificar a constituição ou não de um *habitus* de aluno ou como este vai se construindo como aluno na escola, podendo-se dizer o mesmo com relação ao professor. O *habitus* para Bourdieu (1989, 1994, 1996) é um conjunto de ações que tendem a estruturar inconscientemente o agente social de tal forma que o mesmo não consiga agir de outra maneira se não daquela em que ele já está estruturado. Porém, isto não o impede de reestruturar uma ação que já esteja anteriormente estruturada, pois a interiorização dos valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo (SILVA, 2009).

O *habitus* é a 'gramática geradora das práticas', o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a acção planificada, tanto a evidencia como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões (PERRENOUD, 1993, p. 24)

.Dubar (1997, p. 68) ao analisar o trabalho Bourdieu coloca que o *habitus* é...

produto de uma trajetória social definida através de várias gerações (tempo/espaço) e mais precisamente através da 'orientação da trajetória de linhagem' (relações interpessoais/lugar) [...] o *habitus* não é senão a cultura do grupo de origem (relações interpessoais), incorporada na personalidade, importando os seus esquemas em todas as situações ulteriores e provocando inaptações sempre que estas situações se distanciam demasiado das da infância.

Dessa forma,

a importância do *habitus* deriva do fato de se poder **pensar e analisar um conjunto coerente de disposições subjetivas** – capazes, simultaneamente, de estruturar representações e gerar práticas – como o produto de uma história, ou seja, como o produto de uma seqüência necessariamente heterogênea de condições objetivas, seqüência essa que define a trajetória dos indivíduos como movimento único através de campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional (DUBAR, 1997, p. 74-grifo nosso).

Assim sendo, a experiência pessoal, a partilha de uma cultura escolar e de uma cultura profissional, a conversa cotidiana com os colegas podem ser vistas como modos de construir representações quer seja no âmbito dos alunos como dos professores..

No entanto, Pimenta (2002) vai lembrar que a formação inicial do professor não condiz com a realidade escolar e que a formação contínua não consegue alcançar mudanças significativas em sua prática docente por meio dos cursos de capacitação. Como saída aponta a busca (o conhecimento) dos saberes que constituem a docência na perspectiva de se conhecer a composição da identidade profissional do professor. Neste caso se poderia dizer que evidenciar os pressupostos do conhecimento discente poderia auxiliar também na composição do ofício de aluno.

Tardif (2000), também, vai nos lembrar que a maioria dos professores que são formados na América do Norte traz como fator preponderante a socialização primária (período escolar), tendo como característica forte a dimensão afetiva desse processo. Em outro estudo, o autor ao olhar novamente para este quadro vai dizer que as fontes de aquisição de

conhecimento e de experiência desse professor passa pela família e pela escola, podendo-se dizer o mesmo do aluno.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato , etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária , os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2002)

Quadro - CONSTITUIÇÃO DOS SABERES

Desse modo pondera-se que esta identidade, e os saberes que a fundamentam na forma de um *habitus* vem sendo construída, de forma biográfica e relacional na constituição do ofício de aluno, bem como no exercício de uma profissionalidade docente que abarca tanto a obrigação moral (moralidade, afetividade) como o compromisso com a comunidade com os pares e com a sociedade e a competência profissional.

OBJETIVOS

Nessa perspectiva objetiva-se (a) levantar dados com relação a aderência a escola (a aprendizagem e a classe) sobre a vida de aluno na escola na constituição de seu ofício e (b) identificar na perspectiva de ser professor os aspectos constitutivos de sua identidade.

METODOLOGIA

Como percurso para este caminho escolheu-se a pesquisa qualitativa, do tipo estudo exploratório, tendo como técnicas para coleta de dados a observação: para apontar possíveis questões; a fonte documental (autobiografias, projeto pedagógico) e entrevista semi-estruturada como uma forma de captação imediata da informação desejada.

A observação, segundo Alves-Mazzotti e Gewsndsznadger (1998), permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas para causar “boa impressão”. Permite identificar determinados tipos de comportamento e pontos para serem explorados além de permitir o registro dos acontecimentos. Na visão dos autores citados por documentos se entende os oficiais e os não oficiais. Enquanto que a entrevista foi definida

por Haguette (1990 apud BONI & QUARESMA, 2005, p.72) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Os participantes do estudo foram 22 alunos de 4ª série, com idades entre 10 e 11 anos, de uma instituição pública municipal (Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental – quatro classes) e o relatório autobiográfico de quatro professoras dessa mesma instituição. No entanto, cabe informar que os dados apresentados são preliminares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán (1995), André (2001) e Contreras (2002), em seus estudos sobre a construção da profissionalidade docente abordam estas questões, proporcionando um espaço de reflexão acerca de elementos presentes no cotidiano escolar relacionados a formação dos professores, pautados nos conceitos de *profissionalização* e *identidade docente*, assim como de *profissionalidade docente*.

O conceito de identidade docente, por sua vez, segundo Pimenta (2000) diz respeito ao processo de construção do sujeito, historicamente, a partir da significação social da profissão, e revisão constante destes, como também das tradições. Portanto, se considera as lógicas de formação que valorizam a experiência deste aluno até professor experiente.

Na visão desses autores, supracitados, o professor pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, pois é um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. O que significa dizer que o professor, assim como o aluno, é uma pessoa comprometida em e por sua própria história (pessoal, familiar, escolar, social), proporcionando-lhe um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói a continuação de sua história (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 46).

Assim ao considerarmos a realidade do aluno se torna importante enfatizar que o processo de socialização refere-se à identificação do indivíduo com a realidade a ser socializada, ou seja, o mundo que é apresentado à criança é o único mundo existente; por esse motivo, o mundo interiorizado na socialização primária (família, escola) torna-se mais forte na consciência da criança do que os mundos interiorizados na socialização secundária (universidade) (GRIGOROWITSCHS, 2008). Dessa forma, ao considerarmos

estes aspectos estaremos auxiliando no processo identitário tanto do professor, da escola como do aluno, pois para Thompson (1997) a rememoração está interligada à construção de identidade. Neste contexto são apresentadas quatro autobiografias (A, B, C, D) em que se aponta:

(a) família: duas (A, B) das quatro autobiografias apresentaram que a família influenciou no gosto pelo estudo e pela leitura; assim, salienta-se que questões do âmbito da afetividade que permeia a família e perpassa o âmbito escolar demonstra que o afeto se faz presente em diferentes dimensões ao que se refere a história de vida (SOUZA NETO, 2003);

(b) escola: obtivemos dados das quatro autobiografias analisadas, que não se limitaram a descrever as burocracias ou a transmissão de saberes sistematizados, mas também, houve considerações no âmbito das sensações (prazer, sucesso, decepção, facilidade, dificuldade, rigor, incompletude, insatisfação). Desta forma, salientou-se um quadro que aponta a escola como transformadora e provocadora, mas que ainda é preciso que seja reformada, no sentido de “reavivar, melhorar, reforçar, aumentar e transmitir” princípios e valores (BENTO, 2008);

(c) professor: duas das professoras (B, C) apresentaram que suas experiências e aprendizagens presentes nas trajetórias de vida levaram-nas constantemente a se construírem como profissionais, abarcando, assim, o que Nóvoa (1992) aponta como produzir a profissão docente e a vida do professor.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico da escola observou-se como destaque os seguintes enfoques que contribuem ou reafirmam o que tinha sido encontrado nas autobiografias:

Professor- “Esse convívio social, tanto quanto o conhecimento construído na escola, é crucial para que o indivíduo, quando adulto, obtenha sucesso profissional. Ser sensível ao aluno, e as situações escolares, entre **as qualidades do professor**, a que mais impressiona o processo criativo”.

Aluno- “Investir na formação de sujeitos conscientes, críticos, participativos, que saibam tomar decisões coletivas e que sejam autônomos e com auto-estima suficiente para reconhecer seu papel de cidadão e protagonizá-lo na sociedade”.

Nesta perspectiva, Mizukami (2003, p.232) entende a formação de professores não como algo restrito à aplicação de conceitos adquiridos na formação básica, mas sim: “[...] como um processo contínuo, sistemático e

organizado, que abrange toda vida e carreira profissional”, isto é, a formação encontra-se como uma etapa na construção da profissão.

O processo de construção da carreira docente necessita de elementos que subsidiem a sua constituição, sendo apresentado para tal a reflexão:

A idéia de processo - e, portanto, de *continuun* - obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá **produzindo os sentidos** e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI, 2003, p. 16, grifo nosso).

Desta maneira, a reflexão encontra-se como um importante mecanismo de relação entre a formação recebida, a prática, formando uma nova concepção, isto é, constituindo a profissionalidade docente, assim como a identidade docente. Neste processo a aderência a escola e a família tiveram um papel significativo. Com relação aos alunos buscou-se saber, como uma primeira sondagem: **“Você gosta de vir à escola? Por quê?”** (Figura 1)



Fig. 1

Na figura 1 podemos observar que, dos 22 alunos, 18 responderam que gostam de ir à escola, mas os motivos variaram. Para os que gostam de ir à escola, 10 apontaram que gostam em função do aprendizado, isto é do *aprender*, que recebem neste local, enquanto que outros três apontaram para *aprender e brincar*.

Outros quatro alunos disseram gostar porque a escola possibilita a *socialização*, que segundo Setton (2002) é um processo de construção de identidade dos indivíduos que ocorre num espaço plural de múltiplas relações e interações sociais. A família e a escola são os locais aonde acontecem a socialização primária, ou seja, a primeira identificação do indivíduo com a realidade a ser socializada, por esse motivo, torna-se mais forte na consciência da criança do que os mundos interiorizados na socialização secundária (universidade) (GRIGOROWITSCHS, 2008).

Em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos. Raiva, amor, desejo, inveja, admiração, devoção, submissão, apatia, entusiasmo, alegria, prazer, angústia, expectativa, frustração, dominação, competição, cooperação, rejeição, segregação, filiação, aprovação, isolamento, marginalidade, liderança, sexualidade, defesa do território, sentido de propriedade, legalidade e partilha: todas as componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projeção que funcionam, de resto, em todas as situações (PERRENOUD, 1995, p.29).

Um dos alunos apresentou uma resposta considerada “genérica” por não responder a questão. Por fim um aluno ressaltou gostar de ir à escola devido a *afetividade* do professor. Sobre isso cabe ressaltar que, nos tempos modernos, havia certo distanciamento entre mestre e aluno, ou seja, a afetividade era “abafada”, porém, essa dimensão vem despontando como aspecto fundamental na relação pedagógica. Nesse sentido, Chalita (2001, p.163) aponta que “a educação não pode ser vista como um depósito de informação (...), mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor”.

Em relação aos quatro alunos que não gostam de ir à escola, dois apresentaram como motivo as *brigas* com os alunos, um, pelo fato de haver “*muitas lições*” e outro apresentou resposta “genérica”.

Uma das primeiras características que surge no ofício de aluno é a idéia de aprendiz (conhecedor de coisas) e de uma comunidade de alunos na escola que se encontra no papel de alunos favorecendo a sua socialização.

Na segunda questão: “**O que é a escola para você? O que você mais gosta na escola? O que você menos gosta na escola?**” (Figura 2)



Fig. 2

Sobre a concepção de escola, 12 alunos não responderam essa questão. Seis alunos vêem a escola como “local de aprendizagem”, sendo esta uma concepção culturalmente qualificada, um vê a escola como “local de diversão” e dois apresentaram resposta “genérica”.

Este fato corrobora com as idéias de Perrenoud (1995,p.27) ao mencionar que “a escola é um lugar de aprendizagem e uma parte daquilo que lá se aprende tem aplicação na vida adulta”. Contudo, embora venha a tona a noção de conhecer coisas e de aprendiz, o que chama a atenção é o fato de mais da metade dos entrevistados não apresentarem o que pensam fora de uma linha de aprendizagem e de diversão, sendo este último apenas na perspectiva de um sujeito.

Na terceira questão: **“Você gosta da sua classe? Do que você gosta? O que você não gosta?”** (Figura 3)

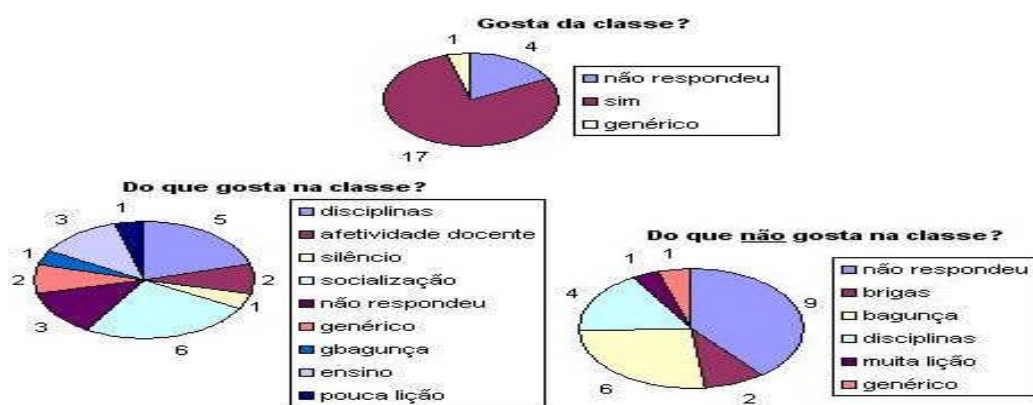


Fig. 3

Neste novo quadro referenda-se a idéia da socialização de uma comunidade de alunos e de que o aluno é um conhecedor de coisas (disciplinas e conhecimentos), bem como se fala de ensino e da afetividade.

Na quarta pergunta: **“O que você gostaria de aprender na aula? O que você não gosta da aula?”** (Figura 4)



Fig. 4

Nesta questão o que emergiu foi a ideia do *habitus* de aprendiz no ofício de aluno, apontando procedimentos pessoais e a incorporação de uma identidade (PERRENOUD, 1995) enfatizando a perspectiva de uma construção social: família, práticas, atividades da sala de aula, disciplina, conteúdos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

As autobiografias revelaram-se uma estratégia oportuna, ou técnica, na qual ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato, descrição, reconstrói sua experiência, sua identidade, de forma reflexiva e acaba fazendo uma auto-análise que lhe dá novas bases de compreensão de sua prática e de sua trajetória de vida, podendo ser mais explorada em termos de densidade.

A profissionalidade, bem como a identidade docente apresentou-se como algo a ser construído com o desenvolvimento da carreira docente, como um conjunto de valores e normas a serem adquiridos e aperfeiçoados com o exercício profissional. Desta forma, alguns fatores presentes na profissionalidade do professor, analisados por Contreras (2002), foram elencados como as principais dimensões da profissionalidade docente, quais sejam, obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Em relação ao ofício que este aluno constitui, pode-se dizer que pensá-lo ajuda a compreender o sentido que os alunos dão ao seu trabalho cotidiano em função da sua herança cultural, pelo sentido das situações vividas na instituição escolar e pelo poder que aí lhes é concedido. E tudo isso influenciando a constituição da identidade e do *habitus* e conseqüentemente, seus esquemas de ação, pensamento e percepção, enfim, seu modo de agir e pensar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BENTO, J. O. Formação de mestres e doutores: exigências e competências. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, v.8, n.1, p.169-183, 2008.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC – Em tese** - v.2, n.1, p.68-80, jan., 2005.

- BOURDIEU, P. Capítulo III: A gênese do conceito de *habitus* e de *campo*. In.: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.
- CHALITA, G. **Educação, a solução está no afeto**. 8 ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.102, p.33-54, jan/abr, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Do projeto coletivo da escola a sala de aula: analisando processos de desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. São Carlos, DME/UFSCar, 2003. Relatório de pesquisa (FAPESP/Ensino Público). Não publicado.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. p. 11-20
- PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.
- PINTASSILGO, J. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. **Os professores na história**. Porto, Pt: Lusografe, p. 83 – 100, 1999.
- RUGIU, A.S. **A Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 1998.
- SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p.107-116, jan/jun, 2002.
- SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249 – 259, maio/ago 2005.
- SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, RJ, n. 29, p. 152-163, agosto/2005.
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura Organizacional da escola primária**. Porto: Porto-Portugal, 1994.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.31 – 35, 2002.
- TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.
- THOMPSON, A. “Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias”. In: **Projeto História** n.15. São Paulo: EDUC, 1997.