

ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL: AS QUESTÕES QUE EMERGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARLOS TOSCANO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA).

Resumo

Neste trabalho apresento parte dos resultados de uma pesquisa que realizamos nos últimos anos com alunas–professoras do curso de Pedagogia da UEL, que teve como tema de investigação os desafios e as perspectivas que se apresentam para a formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, focalizando no percurso de formação/atuação como se configura a relação com o saber na área das ciências. Para tanto, apoiamo–nos em estudos de Charlot, sobre a temática da relação com o saber, na teoria da enunciação proposta por Bakhtin e nos estudos realizados por Lahire que tematizam a escola, tendo em vista que esses autores, em suas especificidades, situam nas práticas sociais a gênese do especificamente humano, destacando nesse processo o papel do outro e da mediação semiótica. Os dados aqui compartilhados resultaram das transcrições de encontros semanais, com duração de 2 a 3 horas, realizados entre abril e novembro do ano de 2007 e que viabilizaram a construção de uma narrativa dos acontecimentos vividos e dos seus respectivos contextos. Aqui me reporto a um dos sujeitos dessa pesquisa, que à época era regente de uma turma de 3ª série, em uma instituição educacional no município de Londrina, Paraná. O estudo, que buscou contribuir para ampliar o patamar de visibilidade das condições nas quais tem se tornado professoras das séries iniciais, alunas que ainda não concluíram sua formação inicial, põe em evidência uma conformação específica bastante problemática nessa concomitância interligando frágil situação profissional, que se dá a ver através de um vínculo precário, orientações contraditórias e/ou inconsistentes, imposição de materiais instrucionais, situações de sala de aula vividas como dificuldades pessoais e ausência de subsídios teórico–práticos dado o inconcluso processo da formação inicial voltada para essa atividade profissional.

Palavras-chave:

Formação de professores, Saberes Docentes, Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Nestes tempos de “flexibilização” dos contratos de trabalho, uma das formas pelas quais se busca ampliar a acumulação do capital e/ou socializar as crises pelas quais passam periodicamente instituições particulares, acabamos por deparar com uma outra variante dessa prática no campo da educação: o estágio “voluntário” realizado por estudantes desde os anos iniciais de sua formação inicial, que lhes possibilita exercer a docência sem que tenham licença para tal.

Este texto, dando continuidade aos estudos sobre a formação docente que vimos realizando há mais de uma década, apresenta parte desses estudos realizados entre 2005 e 2008 com um grupo de alunas-professoras do curso de Pedagogia na UEL, que se encontravam na situação acima descrita, na qual põe-se

em relevo a narrativa de uma dessas professoras na qual ganham destaques fragmentos de seu percurso de formação e o relato de uma de suas experiências vividas nessa condição.

Tal narrativa resulta de um processo de interação que teve como base a confiança no compartilhamento dos dilemas e desafios vividos no espaço de trabalho escolar e no acolhimento, pelo grupo, das questões que emergiam, inicialmente como questões pessoais, nesse novo lugar social por elas ocupado.

Assumindo a perspectiva de que a gênese do especificamente humano se encontra nas relações sociais em que os sujeitos participam e destacando, nesse processo, o papel do outro e da mediação semiótica, Charlot, nos estudos sobre a relação com o saber, Bakhtin/Voloshinov, nos estudos da linguagem, e Lahire, nos estudos sobre a escola, acabaram por oferecer contribuições significativas para este estudo.

O processo formativo de um profissional, professor/a, abarca múltiplas dimensões e instâncias formativas e configura-se como uma síntese de inúmeras relações sociais vividas (o que importa também em singularidade). Sendo assim, a constituição desse profissional é parte da constituição de um sujeito que vem sendo historicamente produzido. Todo esse processo tem início com o nascimento do sujeito em suas relações sociais que passam a ser vividas. Tais relações ficam indicadas em suas práticas que, por sua vez, são sempre delimitadas pelas condições sociais de produção dessas práticas.

De acordo com Bakhtin/Voloshinov (2001) somente uma localização do homem singular, no tempo e no espaço de sua existência, permite situá-lo no processo histórico e social, possibilitando que se possa compreendê-lo nas relações sociais em que se vai apropriando da realidade, ao mesmo tempo que vai interferindo nela e, assim, edificando sua biografia. Biografia marcada pelos lugares sociais ocupados, pelas interlocuções produzidas no diálogo ininterrupto da cadeia de comunicação verbal.

Ocupamos, ao longo da vida, diferentes lugares sociais e, por vezes, no mesmo local. Embora não somente, é o caso da escola dos anos iniciais para os seus professores. Inicialmente ocupamos o lugar de alunos/as e, depois, o lugar de professores.

Tais mudanças nos lugares sociais ocupados, de acordo com Fontana (2008):

Repercutem na constituição da identidade pessoal e profissional em que vários novos elementos contam na formação da imagem de si, tais como o nível de qualificação e de formação frente às aspirações, às dificuldades práticas das tarefas e os riscos do fracasso, os julgamentos de pares e superiores hierárquicos, o investimento simbólico de que a atividade se reveste, dentre outros (p. 598)

Apontando para o dinamismo que envolve o processo de apropriação do mundo e que implica também uma (re)elaboração deste, Charlot (2000: 53) afirma ainda que esse sistema de sentido, no qual se diz quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros, “se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado”.

APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Iniciar-se no trabalho docente implica ter de lidar com múltiplas exigências em um campo específico de relações sociais historicamente construídas numa situação singular que configura uma determinada instituição escolar.

A escola “não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder” (Lahire, 1997: 69)

Adentrar esse espaço implica, portanto, conhecer e atuar no interior de complexos dispositivos que, de acordo com Guedes-Pinto e Fontana (2006), são

Entendidos como conjuntos organizados e estabilizados de procedimentos relativos às diversas formas da atividade humana, apesar de produzidos em condições históricas determinadas, naturalizam-se como modos de agir, de pensar, de enunciar, aos quais recorreremos se mesmo nos darmos conta (p. 72)

A opção por escolher situações particulares tem-se apresentado como uma possibilidade de aproximação do modo como vem se dando, historicamente, o funcionamento desses dispositivos que envolvem o funcionamento da escola, como eles se configuram em situações concretas, como repercutem nos atores envolvidos e como estes atuam nas circunstâncias que se apresentam.

Para o estudo de configurações particulares recorri às narrativas das protagonistas dos acontecimentos. Narrativas estas que foram construídas na interlocução entre o pesquisador e a equipe de alunas-professoras em que se tematizavam fragmentos do percurso de formação e suas experiências como professoras, dando-se destaque às questões que envolviam o ensino de ciências,

como uma forma de direcionamento e aproximação com o real na problemática da atividade docente. Ou seja, buscou-se tornar visíveis aspectos de uma escola em funcionamento, e, nesta, ações e reflexões de uma particular professora em suas tentativas para um bom ensino, dirigido para crianças em uma classe de 3ª série, de uma das áreas de conhecimento sob a sua responsabilidade.

Se não nascemos professores/as, mas nos tornamos, a compreensão do processo formativo que nos leva a sê-lo, de uma maneira determinada, concreta e real, pode tornar-se mais produtiva quando abrimos espaço para as várias instâncias que participaram desse processo, buscando também identificar enlaces e interconexões, rupturas e continuidades.

Sendo assim, para a análise do relato escolhido assumi a perspectiva enunciativa proposta por Bakhtin/Voloshinov. Para ambos,

Uma análise fecunda das formas do conjunto das enunciações como unidades reais da cadeia da comunicação verbal só possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico. (Bakhtin/Voloshinov, 2002: 126)

Isto porque para esses autores, a palavra dita dirige-se, por um lado, a um interlocutor e, portanto, a enunciação, é marcada por tal situação, por outro, a palavra, como signo, é retirada pelo interlocutor de um estoque social de signos disponíveis.

Desse modo, foram objeto de atenção as vozes sociais que compareceram no interior das enunciações e deram corpo ao relato, uma vez que estas são também respostas a outros enunciados originados não somente das condições do diálogo face a face em que estamos envolvidos nos momentos de interlocução, mas também diálogos que se realizavam com interlocutores localizados em outros espaços e tempos.

O RELATO DA PROFESSORA MARIANE

Mariane tem entre 20 e 25 anos, era aluna do primeiro ano do curso de Pedagogia no ano de 2007. Até o ensino médio viveu numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Tentou fazer o CEFAM (Centro de Formação de Professores) uma escola de ensino médio voltada para a formação de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas não conseguiu passar no exame de seleção e acabou realizando o ensino médio comum. Após sua conclusão, começou a trabalhar como cabeleireira, por cinco anos e ficou três sem estudar. Quando quis

retomar os estudos acabou fazendo o curso de Letras na Universidade Estadual de Londrina.

Foi durante a realização desse curso que teve sua primeira experiência como professora, trabalhando em uma “pré-escola por um ano e meio” em uma instituição privada. Essa experiência profissional, vivida formalmente na condição de estagiária voluntária, era compartilhada com uma outra pessoa nessa mesma condição. Segundo ela, a turma que ficava sob a responsabilidade das duas era composta de crianças de idade variável, visto que a escola só trabalhava com o “maternal 1”.

Depois de vencido o então denominado período de estágio, que também coincidia com a proximidade da conclusão do curso de Letras, ela teve de deixar a instituição na qual trabalhava, já que esta não contratava profissionais formados. Em 2007 retornou à atividade docente, cursando também o primeiro ano de Pedagogia, novamente na condição de estagiária voluntária, assumindo a regência de uma classe de 3ª série do ensino fundamental, em uma outra instituição privada.

De acordo com ela, o “magistério entrou na [sua vida] porque desde criança eu via professoras à minha volta, daí surgiu esse sonho de, como professora, poder ajudar as pessoas, de poder fazer algo para mudar alguma coisa”. Hoje, entretanto, ela avalia que essa visão se alterou um pouco: “é muito difícil o trabalho do professor, é muito árduo porque é um grãozinho de areia”. Ainda assim, o que a mantinha nesse caminho é “esse sonho, mesmo sabendo de todas as dificuldades”.

No interior desse ideário, Mariane aponta também para a questão do conhecimento trabalhado no interior da escola e de seu papel na formação “de uma pessoa crítica e consciente”. Para tanto, “não se pode pensar apenas em conteúdos, pois o trabalho do professor é muito maior que isso”.

Uma empatia com relação ao curso foi-se construindo ainda durante o curso de Letras, quando a circunstância de morar com uma aluna que fazia Pedagogia lhe possibilitou o acesso a informações sobre ele, a partir dos diálogos e, principalmente, com os materiais utilizados: “eu pegava os livros, as apostilas e gostava, nossa!”.

O modo como ela está significando o que vivenciava no curso de Pedagogia, incorporando fragmentos do ideário da pedagogia moderna, tem

contribuído para que o sonho que ela associou ao magistério com crianças desde o início de seu percurso, se mantenha, embora esse se transforme à medida que se amplia seu universo de conhecimentos e de experiências profissionais.

Quando ela focaliza a experiência com a regência da terceira série, entretanto, associa-se ao sonho uma certa dúvida: “será que eu dou para isso mesmo?, será que eu tenho afinidade com a sala de aula?”. Isso porque, segundo ela, “foi uma experiência bastante frustrante para mim”.

E a repercussão dessa experiência no lugar vivido como aluna (da Pedagogia) alterava de modo bastante significativo o seu olhar para esse curso:

Essa experiência me fez pensar: acho que, de repente, eu gosto das disciplinas, gosto do que está aí na teoria, mas se na prática, não é o que eu penso, é totalmente diferente, será que é isso mesmo? Às vezes a gente se trai.

Além disso, ela aponta também para o fato da não homogeneidade das suas experiências profissionais e de como tudo isso repercute nos diferentes papéis vividos, seja como aluna, seja como professora:

Mesmo porque estando em atuação profissional, um lugar é muito diferente do outro. Eu fiquei um ano e meio na primeira experiência, totalmente diferente dessa segunda que eu tive. Então você pega uma outra situação que balança seus alicerces.

Nesses fragmentos do percurso de Mariane nota-se o movimento do seu pensamento em relação à profissão do magistério para crianças, à formação inicial e ao trabalho como professora.

Nas diferentes situações e contextos em que se deram os acontecimentos destaca-se o fato de que ela se torna uma certa aluna, como também uma certa professora, que somente pode ser entendida, se nos detivermos não somente observando-a como produto de uma socialização passada, mas também considerando as circunstâncias (sociais) que se vão apresentando no percurso, através dos quais alguns aprendizados vão sendo mobilizados e atualizados. Circunstâncias estas que implicam tensões, contradições, rupturas e continuidades.

Buscando de ampliar a visibilidade desse quadro de coexistência dos fatores que levaram Mariane a ser, numa determinada circunstância, a professora

que foi, voltemos ao seu relato, focalizando agora como está se dando sua relação com o saber em Ciências.

Foi uma curta experiência de um mês e meio, segundo ela, mas isso não quer dizer que foi pouco significativa. A turma, apesar de pequena, já que era formada de onze crianças, segundo a ela era "muito difícil":

Tudo que era proposto era tido como ruim, então eles não se dispunham a fazer bem feito, era uma turma muito indisciplinada. A professora que me antecedeu também teve problemas e a que me sucedeu também está tendo.

Quanto ao lugar ocupado pelo ensino de Ciências, de acordo com a Mariane, nas conversas que ela teve com a coordenadora e com a psicóloga, estas lhe disseram para "não ficar tão preocupada com as disciplinas Ciências, História e Geografia, que o importante é que eles desenvolvessem bem em Matemática e Português".

Ela também disse que, no decorrer do trabalho, chegou a conversar com a coordenadora solicitando-lhe poder dar o reforço para três alunos nessas matérias a fim de que eles não tivessem problemas em acompanhar e que a resposta foi negativa: "se eles tivessem indo mal em Matemática e Português, você poderia, mas não nas outras disciplinas, não tem necessidade".

Conquanto não concordasse com a ênfase dada pela escola somente a essas duas áreas de conhecimento, pois segundo ela: "se está no currículo é porque é importante", a professora buscou seguir a orientação.

Quinze dias após iniciar o trabalho, ela diz que teve de fazer e aplicar uma avaliação como determinado, e que os seus alunos se saíram bem. Já numa outra avaliação, aplicada pouco tempo depois, o resultado não foi o mesmo e isso a fez considerar; "eu teria que arrumar uma forma mais palpável para que eles conseguissem guardar as coisas essenciais de que precisavam".

Ela nos contou que nesse momento do percurso de sua atuação nessa escola, para explicar, a atmosfera, chegou "a levar o globo para mostrar a Terra e que a camada de ar estava envolvendo a superfície, para ver se eles guardavam um pouco mais". Mas, não foi atingido o objetivo esperado: "com os alunos que prestavam mais atenção foi tranquilo, como sempre, agora com os que bagunçavam foi péssimo o desempenho".

Essa situação lhe causava desconforto, pois ela considerava “que era preciso atingir a todos, não só os que prestavam atenção. Então era uma coisa que eu precisava trabalhar bastante, ia ter que desenvolver, pesquisar outras formas de ensinar para que eles pudessem ter um melhor desenvolvimento”.

Nas tensões vividas, ela relatou ainda que observou incongruências surgidas no processo avaliativo à medida que o anúncio de um sistema avaliativo formativo, na sua concretização, esbarrava numa operacionalização que implicava coleta de dados sobre a aprendizagem, num contexto informal, mas que adiante era exigido que fosse trabalhado com a formal (as provas), já que tinha de ser atribuída uma nota.

No decorrer do seu trabalho com sua turma de alunos no ensino de Ciências, ela propunha a leitura do texto do livro e as respostas às perguntas do livro e que, “apesar de ter proposto um experimento ou outro, foi isolado, não um conteúdo todo sobre aquilo, o experimento lidava com uma pequena parte daquele todo imenso que a gente passava para eles”. Lembra ainda que “tinha que trabalhar o livro e se quisesse levar alguma atividade fora do que estava no livro, tinha que estar relacionado ao conteúdo”. Segundo ela, o livro não era usado na seqüência de apresentação: “a escola passava o que era para ser seguido” e exemplificou:

No livro de ciências eles tinham uma entrevista de três páginas com um meteorologista, aí eu pensei: como que eu vou trabalhar isso, porque se eu for ler para eles, vai ficar cansativo, se eu tirar só algumas idéias que estão aqui e explicar..., de repente eu posso perder algumas coisas. Então como que eu vou fazer? Vou pedir para eles lerem sozinhos..., é muito grande. Como trabalhar então? Eu pensei em pedir para eles, em duplas, cada um ler uma pergunta que tinha lá e a resposta e depois tentar explicar o que entenderam. Eles também não conseguiam. Aí aconteceu o que acontece com as notícias: eles queriam ler e durante a atividade eu estava indo até as duplas, perguntando e daí? Vocês entenderam? Lendo com eles., quais as dúvidas, explicando para eles nas duplas para depois estimula-los a explicar para os colegas. Eu queria que eles perdessem essa vergonha, essa timidez de falar quando e relacionado a conteúdo. Aí, mesmo eu indo, explicando eles não conseguiam. Na hora que eles foram apresentar, falar para os colegas sobre o que estava falando aquela notícia, eles foram ler de novo. Então, por eu ter explicado pra eles, cada grupo, o que estava falando naquela pergunta, o que ela respondeu, ter ajudado na interpretação, *não era para eles terem conseguido se expressar um pouco?* (grifo meu)

A presença desse tipo de texto, lembra Mariane, era episódica. No geral, o livro utilizado era estruturado em pequenos textos de parágrafos curtos intercalado com fotos e/ou ilustrações.

O uso do livro era cobrado também pelos pais embora, as crianças gostassem mais de usar o caderno e, em razão disso, ela preparava uma atividade que não constava do livro, mas que era ou equivalente a do livro, ou pertencia ao conteúdo que estava sendo ensinado.

Suas tentativas de abordagem dos conteúdos previstos tinham como referência as proposições contidas no livro adotado pela escola, mas as questões que surgiam, ao longo do desenvolvimento do trabalho, e os resultados que se obtinham nas avaliações realizadas levantavam dúvidas, questões para reflexão e tentativas de interpretação e sugeriam buscas de subsídios com vistas a reconfigurar sua própria ação em sala de aula.

O que dava mais para eles era papel sulfite para eles escreverem, desenhar e, alguma coisa relacionada ao assunto, escrever sobre aquilo, ou fazer um cartaz, colar algumas figuras relacionadas. Coloquei também algumas perguntas na lousa para direcionar o trabalho que eles iam fazer. Por exemplo, eu estava trabalhando atmosfera. Como eu estava finalizando o conteúdo, eu pedi para eles escreverem sobre o que eles lembraram do que a gente tinha trabalhado. Além do livro deles eu levei outros livros didáticos que tratavam do assunto para eles consultarem e revistas para eles recortarem, alguma foto relacionada para juntar com o que eles escreveram.

A preparação para as aulas, por sua vez, envolvia várias ações:

Eu olhava o que o livro trazia sobre aquele assunto. Dentro do que o livro estava trabalhando eu pesquisava na internet, mais informações sobre o assunto, tentava ver uma atividade fora do que estava ali no livro para eles fazerem, para não ficar só no que estava ali, eles tinham caderno também então a atividade poderia ficar depois no caderno.

Com relação às avaliações (duas), que eram elaboradas a partir de outros livros que tratavam sobre o mesmo assunto, ela afirmou que buscava apresentar questões variadas, "com perguntas dissertativas, questões para relacionar conceitos com explicações". Os resultados obtidos pelas crianças, entretanto, mostraram, em alguns aspectos, diferentes das suas expectativas:

Na questão dissertativa que perguntava: Como se formam os ventos?, poucos acertaram. Então eu acho que esse tipo de pergunta pode dificultar um pouco, mas eles conheciam a resposta. Alguns colocaram que o ar quente sobe, o ar frio desce..., eu entendia que numa terceira série, eu não cobrava uma resposta perfeita. Então os que colocaram que o ar quente sobe, o ar frio desce e aí acontece os ventos eu considerei, mas a maioria não conseguiu nem colocar isso, não conseguiu relacionar que isso tinha a ver. *Aí que eu fiquei com a dúvida: se era como eu estava explicando, se era essa forma..., não sei...* (grifo meu).

COMENTÁRIOS FINAIS

Os relatos de formação e atuação profissional têm apontado para um sinuoso percurso que envolve, no plano específico, condições concretas de possibilidade. Aqui, no caso da referida Mariane, não foi diferente. Tais condições de possibilidade são circunscritas por diversos fatores historicamente multideterminados.

Seu desejo de tornar-se professora regente, nos anos iniciais da escolaridade fundamental, para se concretizar, teve de percorrer um longo caminho, iniciado com a tentativa frustrada de entrada no curso Normal de nível médio até chegar ao curso de Pedagogia, que lhe fora tornado acessível por uma colega de moradia que frequentava esse curso e lhe possibilitava o conhecimento dele e dos materiais instrucionais utilizados.

Esse percurso, aliado às experiências profissionais redimensionava o sonho inicial de ser professora das primeiras letras à medida que, com elas, seu desejo era reconfigurado visto que marcado pelo cotidiano real das escolas e pelo modo de sua inserção no trabalho docente: uma condição ainda mais precária tanto em relação ao tipo de vínculo com a instituição empregadora como também à sua condição para o exercício profissional, visto que lhe não estava concluída a etapa de preparação, proporcionada pela formação inicial.

Nesse cotidiano escolar, carregado de história, teve de se deparar com as exigências requeridas de uma profissional, ainda que se encontrasse na condição de aprendiz, o que lhe ampliavam as tensões da profissão docente.

No caso aqui tratado, entretanto, a condição de Mariane, até o limite de suas possibilidades de atuação nesse contexto específico e de sua responsabilidade, requer, para que possa ser compreendido, que as questões trazidas por ela, sejam postas em relação umas com as outras, pois são formuladas no interior de um

mesmo contexto e, sendo assim são, por assim dizer, interdependentes, visto que elas se influenciaram reciprocamente

Nesta segunda experiência de atuação profissional como professora regente de uma turma de 3ª série, ficam destacadas as marcas formativas adquiridas ao longo do seu percurso, assim como as da formação inicial e ganham visibilidade através das tensões enunciadas em seu relato. Nestas tensões coexistem os sonhos iniciais que precisam ser permanentemente atualizados, a precária condição de trabalho, as orientações insuficientes e limitantes para a realização do trabalho pretendido, as diferentes ordens de pressões: da escola, através das pessoas localizadas em posição hierárquica superior, dos pais, das crianças; entre outras, que se apresentam a ela como dificuldades para pôr em prática os conhecimentos veiculados e/ou como dificuldades pessoais. Temos de considerarmos também que tais tensões se relacionam com o novo lugar ocupado numa outra relação social que é o trabalho na escola e com as indicações, orientações e prescrições que começavam a ser veiculadas no curso de Pedagogia.

As indagações que formula, ao longo de seu relato, longe da previsibilidade e da conclusividade que certos estudos sobre a formação/atuação docente sugerem, quando, por exemplo, entendem que tais questões são próprias da iniciação profissional, colocam em questão a necessidade de considerar as condições imediatas, que se ligam à configuração do contexto de que fazem parte, incluído aí o pedagógico, mas não se restringindo a ele, como também as condições históricas mais amplas da formação dos sujeitos, que a vida, de forma irrepetível, tem tornado professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10ª. Edição. São Paulo: Annablume, 2002. 196 p.

O Freudismo: Um esboço Crítico. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001. 110p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.

FONTANA, R. A. C. Memórias de Iniciação: um estudo das narrativas de jovens professoras acerca de sua integração à docência. In: **Anais do IVX ENDIPE: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. PUCRS: p. 595-615, 2008.

GUEDES-PINTO, A. L. FONTANA, R. A. C. Apontamentos teóricos-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.44, p. 69-87. Dez. 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon A. Vasques e Sonia Golfeder. São Paulo: Ed. Ática, 1997.367 p.