



PROFESSOR TUTOR: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE SI E DO OUTRO

Lauren Minato – UFSM

Deisi, Sangoi Freitas – UFSM

Alice Copetti Dalmaso – UFSM

Francine Tadielo – UFSM

Resumo:

O Estágio Curricular Supervisionado é o cenário onde se inicia a prática docente do professor em formação, permitindo a riqueza nas relações estabelecidas entre os espaços em que se desenvolve: a escola e a Universidade. O acompanhamento desses espaços e das relações dos atores envolvidos no mesmo possibilita a problematização sobre quão fundamental é essa experiência não só para o futuro professor, mas também para os que o acompanham. O presente trabalho propõe o estudo das diversas narrativas derivadas dos sujeitos foco: os professores que receberam os acadêmicos da disciplina de estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria, denominados nesta pesquisa como professores tutores, investigando a forma que esses se percebem no espaço/tempo formador. A pesquisa se dará pela análise qualitativa de entrevistas não estruturadas com cada professor tutor. Com isso nos propomos ao estudo das relações dentro do Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas, com foco no professor tutor como possível agente formativo do estagiário que atua em sua turma na escola.

Palavras-chave: Estágios nas licenciaturas, Formação Docente

“O professor é um enganador, que pode garantir o inventar do outro”¹

O Estágio Curricular Supervisionado é o cenário onde se inicia a prática docente do futuro professor, permitindo uma riqueza nas relações estabelecidas entre os principais espaços em que se desenvolve: a escola e a Universidade. O acompanhamento desse e das relações: estagiário, professor orientador do estagiário na Universidade e professores da escola básica, onde o acadêmico irá atuar, possibilita a pluralidade de vivências e aprendizagens enriquecedoras problematizando o quão fundamental é a experiência do estágio não só para o futuro professor, mas também para os que o acompanham. Com isso, a presente pesquisa propõe um estudo das diversas narrativas derivadas desses sujeitos. Para a produção

¹PEREIRA, L. H. R. ; FREITAS, D. S.; SOLIS, V. O. Rabiscos, Palavras e Maus Jeitos: As Viúvas Negras.

de dados, realizamos entrevistas individuais, não estruturadas, com cada tutor sobre a relação desses com seus estagiários e suas significações sobre o estágio.

Os sujeitos com quem nos propomos a falar, dentro do Estágio, foram os professores das escolas que receberam os acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado Curricular do Ensino Fundamental II, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Santa Maria, denominados nesta pesquisa, professores tutores, investigando a forma que esses se percebem dentro do espaço/tempo formador do qual fazem parte, mesmo que muitas vezes não se percebam nesse processo. A pesquisa faz parte do projeto: “Estágios: onde as formações se encontram” desenvolvido pelo Grupo INTERNEXUS/PPGE/UFSM.

O Estágio Curricular Supervisionado, nosso lócus de pesquisa, constitui-se como a disciplina em que os acadêmicos da licenciatura, geralmente no final do curso, iniciam sua formação dentro da docência, marcada pela entrada do acadêmico na Escola. Por essa qualidade, o ECS é visto por muitos como o espaço da prática do conhecimento adquirido, pelo estagiário, ao longo do curso. Wielewicki, contrariando essa lógica, alerta que:

É preciso salientar que a prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado é, tanto quanto qualquer outro componente curricular, uma atividade de aprendizagem e, nesse sentido, talvez seja mais preciso situá-la não como um mero espaço de aplicação de conhecimentos previamente aprendidos, mas sobretudo como um espaço essencialmente de aprendizagem. (2010. p.33)

Encontramos no Parecer CNE/CP 28/2001a, fundamentos que dialogam sobre teoria e prática no e para o estágio, fortalecendo a concepção de que esse processo possa ser pensado em conjunto, teoria/prática, onde uma não se configura sem a outra.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (CNE/CP 28/2001, p9)

Dentro do estágio existem duas figuras que supervisionam/orientam² essa experiência: o professor da disciplina de estágio, na Universidade, e o professor da escola, tutor da classe que esse estagiário irá atuar. Apesar da legalidade do tutor como responsável pelo estagiário, no ambiente escolar, ser explícita no Parecer CNE/CP 28/2001a, onde está que o estágio “é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja

² Orientar/supervisionar para nós, não são sinônimos de inspeção/fiscalização, segundo é apontado por Barichello (2008) como presente no imaginário social de muitos brasileiros (p.40)

pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado”, a concepção do processo formativo que o estagiário atravessa, continua centrada na academia. De maneira que leva a desvalorizar o cotidiano escolar, vivenciado pelo estagiário, construindo um imaginário que ignora atividades como o relacionamento do estagiário com seu tutor, com seus estudantes na sala de aula e na escola em geral, constituintes do processo de formação do professor. Sobre a hegemonia que as universidades possuem nessa etapa, Zeichner afirma:

mesmo com a atual onda de parcerias escola-universidade na formação de professores, as faculdades e as universidades continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, ao passo que as escolas permanecem na posição de “campos de prática” (BARAB & DUFFY, 2000), nos quais estagiários devem tentar realizar as práticas ensinadas na universidade. (2010, p482-483)

Pensamos ser possível enxergar o estágio como uma zona de transição (Gorodetsky,apud Zeichner,2010), ou terceiro espaço (Zeichner,2010), negando o pensamento dicotômico entre teoria e prática, razão-pensamento, e até universidade – escola, enxergando nesse *entre*, espaços que não pertencem a nenhum ou outro, espaço de hibridez, com características de ambas as instituições, mas que também produzem novas características e subjetividades³. De acordo com Zeichner:

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo.(2010, p.486)

Diante dessas palavras iniciais e com o professor tutor em foco, a forma como afeta e é afetado, acreditamos ser preciso problematizar os motivos que levam a concepções como essas, por que a escola não é vista e/ou não se vê como formadora? Problematizar aqui, não se reduz à críticas e soluções para as questões apresentadas, mas como Claretto &Oliveira(2010)

³ O conceito de subjetividade trazido pela Kastrup (2005, 1267): “É preciso sublinhar que a novidade do conceito de “subjetividade” é ser indissociável da noção de produção. Caso contrário, falar de subjetividade e não de sujeito seria apenas uma mudança de nomenclatura, sem qualquer novidade conceitual. É também preciso notar que o conceito de “subjetividade” se refere a duas coisas. Em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos.”

apontam, com base em Kastrup (1999), problematizar concepções é suspeitar de seus pressupostos⁴.

Através de Rolnik (1989) iniciamos um caminho pela experiência cartográfica⁵, com o desejo não de afirmar verdades, mas conhecer esses sujeitos. Imergir nos espaços da pesquisa,

o problema, para o cartógrafo, não é o do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas sim o do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo. O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade (p.2)

Retomamos a questão do professor tutor, apenas não há o espaço ou não há interesse para pensar-se como agente nesse processo de formação? Mas independentemente desse sujeito estar ou não disposto a esse papel, ou reconhecer-se nesse, não podemos negar que ele forma o estagiário, seja para negar, afirmar e questionar valores e atitudes, “O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos” (Pereira,p.2, 2008)

Colocar em questão a possibilidade de professores com uma carga horária que, em geral, varia entre 40h a 60h, pensarem, permitirem-se pensar, sobre a formação do estagiário que os acompanha, monitora ou dá classes para seus alunos, se a própria formação é deixada para depois, relegada aos cursos de formação continuada trabalharem, quando acreditamos que, “o inventar-se professor não se esgota em curtos cursos de formação ou re-forma, pois reclama todo o *tempo* dos encontros com os outros aprendizes.” (Queiroz,2007).

Dentro desse espaço delimitado por nós como estágio, há vários atores, impedindo que seja visto da forma linear, apenas no sentido, talvez hierárquico, professor-aluno ou aluno-professor, “As relações pedagógicas estabelecidas na e pela orientação/supervisão de estágios não deveriam ser relações binárias como as que existem entre professor e aluno, porque o estágio também envolve, outras pessoas” (Barichello,2008, p.20-21).

Afirmar esses outros atores dentro do cenário estágio é firmar possibilidades da formação do estagiário na universidade, na escola, entre-lugares, entre-pessoas. Uma vez que não se trata de adquirir exclusivamente capacidades para exercício de uma profissão, mas de

⁴ “Problematizar o projeto de modernidade não é suspeitar de sua eficácia, mas questionar seus pressupostos”. (KASTRUP,1999, apud CLARETO & OLIVEIRA,2010)

⁵ “A idéia da cartografia como uma prática do conhecer é deleuziana. Deleuze se apropria de uma palavra do campo da Geografia para referir-se ao traçado de mapas processuais de um território existencial. Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional; é político, porque envolve interações entre forças; tem a ver com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e tem a ver com uma estética, porque é através dela como se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial” FARINA(p.8-9)

um caminho, de pessoas que tocam e são tocadas por inúmeros gestos, palavras. Pensar no estágio como espaço/tempo de/para encontro, do toque, de atenção, em que se torna possível um compartilhamento de ideias, de emoções, contra a concepção individualista que valoriza o que é tido como padrão, seja o padrão de aprendizagem, de ensinagem, do que é ser professor, estudante, figuras com representações formadas e não questionadas. Vamos ao encontro com Queiroz:

Cabe dar espaço e *tempo* ao próprio movimento de realização, à força inventiva dos encontros com a multiplicidade de acontecimentos. Quanto às ressonâncias na Educação, questionam-se os modelos do pensar e do agir (de aluno, de professor, de aprendizagem, de conhecimento verdadeiro,...) e abre-se para a fertilidade imanente aos encontros... (com a poesia, a bola, a argila, a flauta, o companheiro,...) (2007).

No período em que a formação docente, inicial e continuada, está em voga dentro dos principais trabalhos sobre o assunto, é quase um paradoxo compararmos esta extensa e intensiva produção com as mudanças existentes na escola, onde uma das queixas dos professores⁶ refere-se ao tempo, para que possam realizar sua formação, seja ela de forma particular ou coletiva.

Com isso, os sujeitos envolvidos neste processo tendem a se anular, pois o que mantém o processo deste modelo de educação é justamente o outro de fora, o externo, o estrangeiro. A direção norteadora é atender às expectativas externas, para corresponder ininterruptamente às demandas sociais, sejam elas quais forem, mas sempre no sentido do culturalmente aceito e do convenientemente planejado, não havendo espaço para um saber fazer sobre si mesmo, porque o si mesmo não existe aqui. (PEREIRA, et al, 2008.,p11.)

Mas há também nessa ausência do tempo, brechas, possibilidades. Intervalos que nos dispomos a descobrir no lugar denominado estágio, espaço definido para formação inicial. No entanto, esse lócus, também pode ser pensado, como formação para o professor tutor, uma vez que se percebe como agente do processo formativo do estagiário e de si, “A formação como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade. Formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir.” (PEREIRA, 2008,p1)

É preciso reconhecer, portanto, que o desenvolvimento profissional docente (seja na universidade ou na escola) exige agência (isto é, participação ativa, comprometida e diligente) dos professores, não só por serem impactados diretamente por esse processo, mas especialmente pelo fato de que ao se assumirem sujeitos de sua formação, os professores avançam na direção de sua emancipação intelectual. (WIELEWICKI,2010, p31)

⁶ Relativo às entrevistas que realizamos.

Desenvolvimento

Contornos de uma Metodologia : As Professoras em Primeira Pessoa

Foi ao iniciarmos a busca pelas professoras⁷, que de alguma forma, começamos a “baixar a guarda”, esquecer os (pré) conceitos em nós e escutá-las (poderoso o efeito da escuta, dar o seu tempo para que o outro fale sobre si). Apenas ao sentarmos com elas sentirmos, para você/nós ela tem algo a dizer, algo importante. No cotidiano das escolas, professoras e professores realizam um fazer solitário, sem escuta. Talvez sem escutar. Em *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência* (2002), Larrosa coloca, “abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002,19). Movimentos difíceis de serem pensados nos dias atuais em que são exigidas pressa, metas a cumprir. Assim a escuta do outro, a lentidão, podem se tornar gestos raros dentro da convivência com colegas. O tempo necessário para introspecção e compartilhamento coletivo não é permitido dentro das obrigações diárias.

Foram inicialmente entrevistadas quatro professoras do Ensino Fundamental da Rede Pública, sendo que duas atuam em Escola Municipal e duas na Rede Estadual. Essas quatro professoras foram escolhidas, pois eram tutoras de alunos do Estágio Curricular das Ciências Biológicas. As entrevistas foram sobre a relação dessas com seus estagiários e suas significações sobre o estágio.

Trabalhar com as professoras foi um desafio dado que essas possuíam pouco tempo para dispor-se a entrevistas e outras formas da pesquisa e também, em alguns casos, certa resistência. É preciso o desejo de para o encontro, o desejo de conhecer, de escrever, escrever sobre elas e acreditar que será uma escrita sem desculpas. Desejo por ser atravessada pelas falas das professoras, não esperar o discurso pronto, tão veiculado, identitário, amarras da profissão docente. Conforme HARDT, “A resistência vem da capacidade de estranhar, estranhar aquilo que antes parecia tão familiar, tão organizado; problematizar aquilo que antes parecia resolvido e bem encaminhado”.

Nossos encontros aconteceram no de período entre-aulas, dado que as professoras possuíam pouco tempo para as conversas-entrevistas. Foi realizado de uma a duas entrevistas com cada tutora conforme necessidade e/ou disponibilidade dessas para o trabalho. Na tentativa de um processo cartográfico, concebendo que a cartografia “pretende dar expressão ao modo como as novas composições entre os campos implicam não apenas novos saberes,

⁷ As professoras tutoras eram todas mulheres.

mas novas formas de produção desses saberes”(Farina,p.2), não podemos excluir dessa trajetória todas essas considerações sobre o pensar o trabalho, com nossos sujeitos,

A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento (Kastrup,16,2007)

Colocamo-nos aqui, como participantes desse trabalho, não apenas na produção de dados, mas como sujeitos inseridos na e pela pesquisa e que por isso também influenciam e são influenciados por essa. Contar nosso desejo por esse trabalho, mas também nosso receio, ao voltar a um lugar, aos sujeitos, por nós já conhecidos, mas estrangeiros agora, “A atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (*letting go*)”.(Ibid,p17)

Assim, aprendizes, como essas mulheres que permitiram nossa entrada em um território estrangeiro, expomos a escrita de uma das integrantes do Grupo INTERNEXUS, envolvida na pesquisa,

“Medo do início, o primeiro contato, aproximar dessa superfície grossa, tantas camadas já passadas, será essa a que domina? Será possível atravessar as diversas cores e expô-las a mim, a elas?”

Nesses olhares, gestos, não quero a imobilização do usual, do esperado, não quero colocá-las em pequenas caixas. Preciso fugir de toda essa espera, fugir e entrar na tela, com as mãos, com o cabo do pincel, atravessar a camada grossa, quase seca, e ver as possibilidades, porque “muitos muitos dias há num dia só porque as coisas mesmas os compõem com sua carne (ou ferro que nome tenha essa matéria-tempo suja ou não)”⁸.”

Pode ser o medo, a rotina... Lembranças de um tempo, de um espaço não permitido, tempo\espaço claustrofóbico da escola. Tempo de preparação da aula, da chamada, dos alunos em fila. Tempo para a conversa no corredor, do café com bolachas no recreio. Esse tempo que existe de forma ausente, paradoxal, é apenas um dos tantos que compõem a rotina escolar e da própria vida. A esse tempo que nos referimos, com sua ausência, nós e elas. Mas o tempo tantas vezes citado⁹, chamado, como se falar pudesse de alguma forma fazer acontecer, esse tempo, o intervalo, não entre uma aula e outra, rápido, onde apenas pode-se trocar o livro. O intervalo que falamos é o tempo de pausa, o tempo para si, de se pensar sobre o que *nos* ocorre, nossa experiência, “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite

⁸ GULLAR. Trecho de Poema Sujo.(2009)

⁹ Referente às entrevistas que realizamos para a presente pesquisa.

apropriar-nos de nossa própria vida.” (Larrosa, 2002,p.27), contra a “abreviação, aceleração, automatismo que solapam a duração necessária ao movimento de criação e convergem assim para processos homogeneizantes.” (QUEIROZ,2007).

Ao iniciar essa trajetória, o que é mais saliente nas falas trata-se da questão dicotômica teoria/prática. A Universidade é concebida como o momento de receber a teoria enquanto que a escola, aplicação desses conhecimentos, pura prática. Vemos então a idéia de um fazer sem reflexão, contrariando essa idéia, Tardif (2002), afirma que

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (p. 234).

Clareto & Oliveira (2010), problematizam a dicotomia entre teoria e prática, que como muitas outras dessas dicotomias, dentro da cultura ocidental (Ibid), formam o pensamento do “racional sobre o corporal, do interior sobre o exterior”, fazendo com que “a noção de conhecimento como aquisição de uma “verdade” suprema. Conhecimento passa a ser o re-conhecimento da verdade”(p.70).

O problema que eu vejo assim é que eles chegam aqui sem muito conhecimento da realidade. Então qual o problema que eles encontram? Geralmente problema de disciplina, porque a universidade não te prepara para esse tipo de coisa, porque a teoria é uma coisa a prática é outra.(Professora R)

Conforme a fala da Professora Tutora R, o momento do estágio parece constituir um fazer solitário, do estagiário com seus conhecimentos frente aos alunos. Pensamento que não encontra ressonância em três das professoras, A, M e J, ao relatarem suas participações de forma ativa, acompanhando seus estagiários nas reflexões e elaborações de aulas e materiais. A palavra orientanda, referindo-se à estagiária, é constante na professora M, que afirma reconhecer em si uma agente formadora de seus estagiários. Opinião compartilhada pela professora A, que possui uma forma de vivenciar o estágio de forma dialógica e dividia com os estagiários. Assim, “o estágio ultrapassa a ideia de um mero aprender a fazer ou de uma qualificação, tendo uma amplitude que supera essas limitações. É um conhecimento construído com o Outro, pois envolve o estar “com”, o agir “para”, o dialogar” (Barichello,2008, p.20) uma vez que se afirma como um compartilhamento, não se restringindo à tutora mas também com a orientadora e demais colegas que enfrentam o processo(Ibid).

Outro ponto nas falas é a questão da professora orientadora e sua presença na escola. As tutoras acreditam que seria uma forma para melhor avaliar o estagiário e também uma possível parceria entre essas.

Eu acho que no caso do orientador de estágio poderiam vir na escola de vez em quando, ver como elas estão, que a gente preenche aquela ficha no final, que tem uma série de itens, mas não é a mesma coisa que conversar com elas, seria bom que elas viessem pelo menos uma vez ou duas, viessem conversar com a gente.(Professora R)

Wielewicki chama a atenção para o “arranjo institucional – na universidade e na escola – não favorecer maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola” (2010, p.74), assim sem a relação mais direta, a forma como está organizada “não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas instituições efetivamente podem ter”(Ibid).

Considerações finais/conclusão

O grupo concorda com Tardif (2005) quando afirma que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (p.31). Estágio, como momento, processo de formação para a vida, não se restringindo aos conhecimentos conteudistas para profissão, oriundos de forma quase que exclusiva das disciplinas do curso de sua licenciatura.

Como afirma Barichello (2010), “É na relação com o outro que nos constituímos” (Ibid,p.25). Um caminho co-formativo, com de-formações e trans- formações.

Continuaremos com as entrevistas com mais tutoras para esse ano, desta vez não especificando a disciplina de atuação, na tentativa de abriremos possibilidades para as várias formas existentes de o professor tutor reconhecer-se e atuar no estágio, novas formas de interação entre tutor-estagiário, com a consciência de que o professor, em nosso caso o tutor, é “ele mesmo um palco de experimentações. Ele mesmo um campo de possibilidades. Muita coisa ele pode ser, pode vir a ser.” (Pereira,p.9). Abriremos o espaço/tempo para ampliar as linhas e mapas.

REFERÊNCIAS

BARICHELLO, Marta Roseli de Azeredo. A Trama nos Processos de Inclusão/Exclusão do outro na Relação Pedagógica: Um Estudo sobre a Presença do Outro no Período de Estágio do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Tese. Unisinos – São Leopoldo, RS, 2008.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Maria Elaine. Experiência e Dobra Teoria Prática: A Questão da Formação de Professores. In CLARETO, Sônia Maria, FERRARI, Anderson (org.). Foucault, Deleuze e Educação. Ed. UFJF, Juiz de Fora, 2010.

GULLAR, Ferreira. Poema Sujo. Ed. Olympo, 12ª edição, 2009.

HARDT, Lúcia Schneider. *Formação de professores: as travessias do cuidado de si*. Anped – 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2012.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. Revista Psicologia & Sociedade; 19(1): 15-22, Jan/Abr. 2007 UFRJ- RJ.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de educação, jan-abril, número 019, Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. SP. P. 20-28, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER N.º: CNE/CP 28/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

PEREIRA, Luís Henrique Ramalho ; SOLIS, Vanessa Oliveira . Rabiscos, palavras e maus jeitos: a repetição do mestre. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, UEL - Londrina/PR 2010. p. 1-10

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em Educação e Arte: a Consolidação de um Campo Interminável. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20ge01%20-%20marcos%20villela%20pereira.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

QUEIROZ, D. O professor - aprendiz e o tempo de criação. Revista Eletrônica do Grupo Aleph - Faculdade de Educação –UFF - Ano III - Número 10 - Dezembro/2007 - ISSN 1807-6211. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/N10/daisy.htm>. Acesso em: 09 de janeiro de 2012.

ROLNIK, Suely. Cartografia ou de Como Pensar com o Corpo Vibrátil. Trechos de Suely Rolnik: Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo, Ed. Estação Liberdade, São Paulo, 1989. Disponível em: <http://pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Prática de Ensino e Formação de Professores: Um Estudo de Caso sobre a Relação Universidade-Escola em Cursos de Licenciatura. Tese. UFRGS- Porto Alegre, RS, 2010.

ZEICHNER, Ken. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. Revista Educação do Centro de Educação - UFSM, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012