

Professoras e estagiários – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender¹

Ana Lúcia Guedes-Pinto²

Roseli Aparecida Cação Fontana³

Resumo: Neste artigo relatamos nossa experiência junto aos alunos do curso de Pedagogia no que se refere ao processo de sua inserção no cotidiano escolar na condição de estagiários. Ancoradas no pensamento de Certeau & Bakhtin, procuramos, inicialmente, explicitar como temos entendido e discutido a inserção dos alunos – professores em formação – na dinâmica das práticas escolares. Outro aspecto que enfocamos relaciona-se à forma de registro dessa experiência. Nos relatórios de trabalho dos alunos, o gênero narrativo vai ganhando contornos, trazendo consigo as vivências e, nelas, os elementos que nos permitem refletir sobre suas trajetórias na dinâmica das relações de ensino da escola básica.

Palavras-chave: Práticas escolares; ensino; formação de professores.

Abstract: In this article we report our experience with pedagogy students regarding their insertion in the school environment as trainees. Based on Certeau & Bakhtin principles, we try, first, to explain our view on the students inclusion – as would-be teachers – in the school dynamic practices. Another aspect that we focus is on the way they record this experience. In the students working report the narrative profile is shaped according to their experience, revealing the elements that allow us to make a reflection on their trajectory in the dynamic relationship of the learning/teaching process in the basic school.

Key-words: School practices; teaching; teacher's education.

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada no X ENDIPE, realizado em maio de 2000 na UERJ.

² Professora da Faculdade de Educação – UNICAMP.

³ Professora da Faculdade de Educação – UNICAMP.

Um início de conversa...

Como é produzido o saber-fazer na prática pedagógica? Como discutir, no processo de formação inicial, esse saber-fazer que tanto se articula aos conhecimentos, valores e práticas em circulação no cotidiano escolar quanto rompe com eles, produzindo momentos de escape e de desvio para um não-lugar de possibilidades?

Desejosas de discutir essas questões – conosco mesmas e com nossos alunos – propusemo-nos a desenvolvê-las nas disciplinas de Didática e de Metodologia do Ensino, através de um trabalho na escola e com a escola, entendendo-a como palco de uma complexa teia de relações de poder, constitutiva de subjetividades, em que se materializam e singularizam as relações de ensinar, de aprender, de compartilhar conhecimento e experiências, de legitimar e coibir saberes.

Nenhuma novidade, dirão nossos interlocutores. Eis uma típica proposta de trabalho em circulação nos cursos de Pedagogia, junto às disciplinas que têm como finalidade construir um eixo teórico-prático. Certamente, responderemos nós. Mais do que propor inovações, dispusemo-nos a compartilhar as indagações e os indícios que nos guiaram na aproximação do cotidiano escolar da perspectiva a que nos propusemos, através do relato de uma prática que tem se consolidado pouco a pouco e na qual temos acreditado como uma possibilidade de atuação na formação de futuras professoras e de futuros professores e (por que não?) na nossa própria formação continuada.

Uma primeira indagação que formulamos frente a nossos propósitos dizia respeito ao modo como concebíamos esse cotidiano, que articula cenários distintos (que vão da sala de aula ao pátio, do refeitório à diretoria, da secretaria à biblioteca – quando ela existe e funciona), tempos e papéis diversos (alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários, pais, entre outros). Tal cotidiano vai sendo vivido e produzido por indivíduos igualmente diversos, cujas histórias e trajetórias entrecruzam-se de modo fugaz. Este entrecruzamento vai delineando *maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural* (Certeau, 1994: 41). Por esse foco, procuramos olhar conjuntamente, nós e nossos alunos, para essas “mil práticas”, o que significava estabelecermos uma aproximação da *ideologia do cotidiano* (Bakhtin, 1992), que circula na escola e que se caracteriza por sua fluidez e reformulação constantes, em função de constituir-se historicamente.

Assim, comprometidas com uma visão histórica da realidade educativa, passamos a abordar o cotidiano escolar não como um produto – *o que é* – multideterminado e contraditório, passível de ser apreendido, descrito, interpretado, analisado, explicado e avaliado, e sim como um processo em realização – *o que está sendo*. Um processo vivo, repleto de possibilidades que se

dão a ver no movimento dos efeitos de sentido produzidos na dinâmica interativa. Sentidos que nos afetam, deslocando-nos, estagiários e professoras da universidade, do lugar de observadores externos.

O processo de formação na dinâmica das relações escolares

No século XX, a escola alcança uma legitimidade que talvez nenhuma outra instituição tenha alcançado na sociedade moderna (Silva, 1992), produzindo a condição de *alunância*, termo que Enguita, (1989) utiliza para designar a crescente e obrigatória (ainda que não universal) escolarização da criança e dos jovens nos países industrializados. Segundo ele, a maioria da população infantil e juvenil substitui a infância pela alunância, permanecendo grande parte de seus primeiros anos de vida dentro das escolas, que configuram uma espécie de “instituição total de tempo parcial” que enquadra, em caráter obrigatório toda a população. Pela condição de alunância, o cotidiano escolar nos constitui: somos parte dele, da mesma forma que ele é parte de nós, seja como inclusão (a alunância) ou como exclusão (a “não alunância” numa sociedade em que ela se apresenta como obrigatória). Nesse sentido, o conhecimento e a compreensão que dele temos são mediados por nossa experiência de inserção / exclusão, pertencimento / não pertencimento e participação / não participação dentro dele.

A idéia da constitutividade, carregando consigo uma concepção de conhecimento como experiência, isto é, um modo de apreensão da realidade nascido de uma vivência, que nos familiariza com os cenários, lugares e posições dos indivíduos no cotidiano escolar, além de problematizar os alcances da observação, como procedimento habitual e dominante nas propostas de trabalho na escola oferecidas pelos cursos de formação, remetia-nos a uma segunda indagação relativa aos modos de inserção e de participação nesse cotidiano. Que lugar ocuparíamos nas relações dentro da escola? Por um lado, como alunos e professores em formação, nossos alunos eram parte dela, e, em um sentido genérico, tinham seu pertencimento definido e assegurado. Por outro, a condição de estagiários configurava, na particularidade de cada escola, um não-lugar, tal como Augé (1994: 37) o define: *os não-lugares são... ainda os campos de trânsito prolongados onde são estacionados os refugiados do planeta*. Ou seja, os estagiários não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado à família dos alunos que ali estudam. Eles não têm um lugar assegurado nas relações. Estão “de passagem” pela escola. Entre o pertencimento genérico e o não-lugar particularizado, como inserir-nos na malha de relações sociais ao mesmo tempo familiares e não familiares de cada escola?

Com Certeau, encontramos algumas indicações: a aproximação e o “embrenhamento” nas interações que se constituem cotidianamente entre professores e alunos

seria uma possível entrada. Por esse viés poderíamos tentar o mergulho na lógica do outro, procurando compreender sua “tática” de ação. Certeau (1994: 100-101) nos leva para o interior do movimento das relações sociais que se constituem na sala de aula, na rotina escolar, em sua provisoriedade, em seus ritmos, em seus limites, em seu descontrole.

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.... Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante.

Assumindo essa perspectiva, passamos a tematizar nas disciplinas com que trabalhamos, a dinâmica interativa vivida por nossos alunos nas escolas onde estagiam. Mais do que o olhar sobre a professora e seu fazer, mais do que a crença em podermos nos “colocar no lugar do outro”, mais do que as tentações avaliativas frente ao trabalho que se produz na escola, temos acolhido e problematizado as tentativas de atuação de nossos alunos, no papel ambíguo de estagiários (o terreno que lhes é imposto), junto aos muitos atores que compõem as cenas particulares e singulares das escolas em que se inseriram. Privilegiamos, assim, a análise das condições sociais de produção (entendidas como o conjunto de possíveis em jogo nas relações de poder), de seus modos de participação nessas relações, das dificuldades e limites encontrados, dos espantos e surpresas, desencantos, descobertas, familiaridades e “táticas” produzidas, ao sabor das ocasiões, acasos do tempo.

Do mesmo modo, mais do que o falar do outro, o falar para o outro ou o falar sobre o outro que vive a escola em qualquer um dos papéis sociais que a compõem, temos nos voltado para a construção da relação com esse outro, materializada nas interlocuções produzidas entre nossos alunos e as pessoas da escola, tanto como identificação quanto como desidentificação. Interlocuções em que se entrecruzam níveis de ensino e instâncias de formação intercomplementares, que dão a ver, a conhecer e re-conhecer saberes e não-saberes, modos de ação e representações, interesses, aspirações, necessidades, demandas, dúvidas, que permeiam e são permeadas pela prática social dos sujeitos que as materializam. Práticas que, como destaca Assunção (1996: 86-87), são *fundamentadas em representações e valores de ordem cultural e social que vão muito além de sua formação escolar*.

Esse *estar com* as pessoas da escola, identificando e definindo os espaços de negociação e as possibilidades de atuação, aliado à idéia do trabalho educativo como *em se fazendo* pareceram-nos ser os princípios, tanto no sentido de começo

quanto no sentido de direção, para que pudéssemos construir o “tal” trabalho com a / na escola.

Na multiplicidade de elaborações e de sentidos produzidos nas vivências dos educadores em formação com as pessoas da escola, temos buscado indícios dos processos de encontro e de confronto que se desencadeiam entre eles, entendendo, também, que este encontro/confronto nos fala das relações que se estabelecem (explicitamente ou não) entre o trabalho educativo que estamos desenvolvendo na universidade e o trabalho educativo que está sendo produzido nas escolas de ensino fundamental.

Temos privilegiado como foco de análise das experiências vividas na escola o encontro/confronto ritualizado entre gerações de profissionais mediados pelo trabalho pedagógico que ali vai sendo desenvolvido. Nessa relação, educadores que vivem momentos distintos da formação e que os experimentam a partir de lugares e instituições educativas diversas, expõem-se mutuamente – independentemente da intencionalidade explícita nesse sentido – oscilando entre os discursos em circulação na universidade acerca do trabalho docente e a singularidade de suas práticas, ensinando e aprendendo mutuamente – ainda que de modo “velado” – *as coreografias do ser professor/a*.

A vivência desse ensinar/aprender tanto é percebida e não conhecida, quanto não percebida e conhecida por nós educadores. Ou seja, os encontros/confrontos entre professores em formação e em atuação são percebidos e reconhecidos como algo familiar e até esperado por aqueles/as que deles participam, já que fazem parte da “rotina” do processo de formação. Porém, não são compreendidos em termos da lógica das relações que os sustentam e movem, tanto quanto passam despercebidos em seu acontecer, em favor de uma lógica “procurstiana”, que dilacera o vivido ao focalizá-lo sob as lentes de teorias pedagógicas tomadas como “suficientes” em termos de seus pressupostos e categorias, ou ainda, em função da perplexidade que esse acontecer singular, tantas vezes idiossincrático produz.

Tanto em um caso, quanto no outro, temos, nós professores, ficado às voltas com a simplificação e banalização dos processos de formação e de constituição, em cada um de nós, do “ser profissional”.

Como construir um olhar não-ingênuo para as interações que se produzem cotidianamente no interior da instituição escolar? Como construir um olhar atento aos pequenos detalhes das relações que se estabelecem entre os sujeitos e ao que podem significar? Como nos aproximar de fragmentos do processo de singularização do “ser profissional” que se produz em nós – professoras em atuação na universidade –, em nossos alunos – futuros professores – e nas muitas professoras com quem interagimos, tentando explicitar, no universo aparentemente

homogêneo e repetitivo da realidade escolar, as particularidades, as diferenças mínimas existentes que vão se produzindo no cotidiano de cada profissional, gerando práticas pedagógicas singulares, e aprender com elas?

E mais uma vez Certeau (1994:38) nos sugere caminhos: *a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e (...) cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais.*

Na esteira desse pressuposto, e sem pretendermos simplificar uma discussão epistemológica complexa, nossa proposta de curso tem tido como preocupação-base romper com o olhar macro e externo à dinâmica das relações vividas, que favorece a leitura das reproduções do sistema ou, no máximo, dos confrontos entre interlocutores. Temos procurado construir uma leitura que, partindo do micro incoerente e multideterminado, ajude-nos a compreendê-lo em suas relações mais amplas.

A essa preocupação, temos juntado as tentativas de construir uma percepção e uma sensibilidade capazes de apreender e de explicitar a constituição lenta e contínua do “ser professor/a” em cada um de nós no cotidiano das escolas, no qual o saber-fazer da professora se processa e se historiciza permanentemente, como repetição e diferença, nas margens do próprio processo de formação.

Assumindo com Bakhtin (1992: 35) o pressuposto de que o conteúdo ideológico das relações sociais materializa-se e se dá ver nos signos criados pelo homem, cuja especificidade reside no fato de que se situam entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação, temos nos voltado para o que temos definido como *coreografias* das relações produzidas na escola. Entendendo-as como o movimento com o outro, mediado por signos, materializado em signos, em que, vamos trocando – nós educadores/professores em formação e em atuação – no silêncio que pulsa por entre as palavras que proferimos (Orlandi, 1995), gestos e olhares, saberes e práticas, indícios dos lugares sociais e das representações que circunscrevem os espaços e o grau de atuação de cada um.

Nessas coreografias, inseridos na dinâmica de interações sociais e atravessados pela tensão das contradições que as constituem (Bakhtin, 1992), professores em formação e em atuação vamos, no vai e vem da dança, apreendendo, experimentando, aprendendo e compreendendo ativa e responsivamente, modos de ocupação, de deslocamento, de negociação no espaço das relações escolares, e o não-dito que perpassa os lugares sociais ocupados na trama interativa que se tece entre nós. Nesse sentido, as coreografias vividas configuram *vestígios* de processos de formação, que, à margem das ações e dizeres intencionalizados, nos constituem, articulando o já institucionalizado e sacralizado historicamente nas relações escolares com as possibilidades inesperadas, que nascem do entrecru-

zamento do já cristalizado com aquilo que é gerado no conflito de forças em confronto nas relações sociais (ibidem).

Registrando nossas trajetórias

Como documentar tais processos, tem sido outro dos desafios com que nos defrontamos, uma vez que dessas elaborações vividas nos ficam traços e marcas – lembranças e impressões de gestos e olhares, frases e palavras proferidas, bilhetes, planos rabiscados no papel, fotos, objetos, acontecimentos fugazes...

O registro desses fragmentos na forma de narrativas ou de descrições tem sido o procedimento privilegiado e sobre elas temos nos debruçado com nossos alunos, na busca de compreender a história e as trajetórias singulares de nossa constituição como professoras/es. Sobre isso Certeau (1994: 152) enuncia: *oferece-se uma possibilidade: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma maneira de fazer textual.*

Por essa perspectiva, a narratividade instaurada pelos relatos escritos por nossos alunos, assume, então, o papel de “instanciadora” de práticas, demarcando horizontes de possibilidades de atuação entre os cursos de formação de futuros professores e as professoras que trabalham na escola.

Na dinâmica de produção dos relatos escritos sobre a trajetória de cada aluno por entre as teias que se tecem e se embaraçam no cotidiano escolar, temos observado mudanças na forma como, pouco a pouco, eles têm se inserido nas práticas educativas vividas na escola básica, dando-se a ver no transcorrer dessas relações. As mudanças, que estamos mencionando, referem-se aos modos de inserção nas relações do/com o outro, ou à maneira como olham para si mesmos e para seus pares, ou ainda aos modos como significam os não-lugares por que transitam. Os relatos documentam também a aproximação (e apropriação) do gênero narrativo.

As narrativas e a produção de um certo saber-fazer: experiências singulares

A cada ano, temos observado algumas regularidades na produção narrativa de nossos alunos. Inicialmente, nestes relatos, encontramos a relutância em se aceitarem como estagiários, a tensão, o desencanto e o embate com a escola em suas condições objetivas de produção, a dificuldade de negociar espaços e relações com os professores e professoras. Em seguida, começam a aparecer as possibilidades que vislumbram na escola. Aos poucos, inscrevendo-se nos espaços possíveis de constituição da

condição de não-lugar, imposta a eles desde o início, muitos dos alunos passam a narrar-se na escola, assumindo-se como atores do processo em que estão envolvidos.

Os relatórios de Alexandre Godoy⁴, por exemplo, evidenciam a passagem e a mudança de perspectiva no modo de ele contar sobre seus percursos, como professor em formação, no âmbito da dinâmica das aulas que acompanhava em uma 4ª série do ensino fundamental. Inicialmente, Alexandre assume o papel de um narrador distante, pouco participativo, alguém que está à espreita, de fora, acompanhando os acontecimentos. Mostra-se preocupado/interessado em compreender, tendo como referência seu ponto de vista de estudante “acadêmico”, a realidade na qual estava começando a mergulhar. Assim ele nos relatava: *Nesta terceira ida minha ao colégio, estava preocupado em relacionar a metodologia das aulas de ensino religioso com o comportamento dos alunos nas aulas. Neste sentido, acabou sendo muito proveitoso, pois consegui descobrir e me aprofundar em alguns pontos.*

Tomando esse pequeno fragmento de seu texto, podemos identificar uma postura através da qual procura explicações para o que estava sendo observado naquele espaço. Ao comentar: *estava preocupado em relacionar a metodologia das aulas de ensino religioso com o comportamento dos alunos nas aulas*, percebemos a tendência, que ainda hoje presenciamos nos cursos de formação de professores (mencionada anteriormente), de encontrar nas teorias pedagógicas argumentos e explicações “suficientes” para a realidade com a qual estava se deparando na sala de aula em que freqüentava como estagiário.

Acreditando e apostando, então, no desafio de chamar os nossos alunos para a vivência plena de sua condição de estagiários (fugindo da observância), partindo dos não-lugares que ocupavam na teia das relações interativas vividas na escola, muitos deles viram-se provocados e aceitaram tal desafio. Assumindo essa condição como algo constitutivo da situação em que se encontravam – professores em formação –, procuraram entrar e participar de fato da dinâmica das relações escolares, tentando penetrar na lógica do outro, aceitando o convite de misturar-se entre seus pares naquele espaço, a viver o drama no qual anteriormente não se viam ali reconhecidos como sujeitos co-participantes.

Alexandre, mergulhando nessa dinâmica e compartilhando com seus muitos outros da 4ª série em que estava freqüentando as aulas, passa a contar suas idas à escola como um narrador também personagem, que se reconhece na trama das relações, que se dá a ver no processo interativo vivenciado no interior do cotidiano daquela classe em particular. Com ele novamente a palavra:

500g de amendoim

1 lata de leite condensado

⁴ Agradecemos ao Alexandre a permissão para a exposição pública de seus relatórios.

1 pacote de bolacha de maizena (200g)

Modo de fazer: Triture bem o amendoim já descascado (...) A paçoca está pronta para comer.

Assim começou a aula da professora M. da 4ª série A, da escola C. Os alunos trouxeram os ingredientes e ajudaram a professora na hora de fazer. Fizeram 4 receitas, e o doce feito em homenagem à semana do folclore ficou delicioso. (...)

Eu cheguei a ler depois algumas das receitas escritas pelos alunos, e elas eram tão ricas em detalhes que parecia que eu estava vendo o preparo da paçoca.

Com esse novo relato produzido por Alexandre, observamos que aquela preocupação inicial de construir relações entre “a metodologia das aulas de religião com as atitudes dos alunos” não está mais em pauta. Ele agora está de fato na sala de aula, *junto com* os outros sujeitos que compartilham cotidianamente aquele espaço. Ao invés de ficar divagando sobre as implicações de metodologias de ensino, ele opta por relatar sua atuação e vivência como participante das práticas que se constituem naquela turma de alunos com aquela professora. E assim ele passa a nos contar que *o doce feito em homenagem à semana do folclore ficou delicioso* e que, ao invés de ficar olhando, espreitando o que se passava em sua volta, Alexandre narra-se sobressaltado com a riqueza e variedade das receitas de paçoca que os alunos trouxeram para a sala de aula. Podemos detectar uma mudança de perspectiva na forma de sua narração. Ele não estava mais interessado em explicações para a realidade, tomadas da distância de um observador, mas surpreende-se (*ficou delicioso*) junto àqueles outros com quem se encontrava com certa regularidade, em suas idas à escola.

Talvez esse processo ora descrito sobre a experiência de redação dos relatórios de Alexandre possa evidenciar como, no seu percurso de inserção na realidade e nas lógicas das relações escolares, assumindo sua condição de não-lugar de estagiário nessa teia imbricada de acontecimentos, através da narrativa de seu dizer, experimentando as nuances desse não-lugar e reconhecendo-se como um sujeito constitutivo do espaço que *está sendo* que é a escola.

Ao apropriar-se de um narrar que foi fugindo das armadilhas das teorias pedagógicas, das explicações racionalizadoras da instituição escolar, Alexandre foi construindo uma enunciação própria, singular, escapando das coerções da escrita normatizadora e dando-se a ver em sua trajetória, narrando-se. Assim, nega a proposta do mundo “escriturístico”, tão criticada por Certeau. Alexandre imprimiu na escrita do relatório uma fala particular, na qual sua experiência passou a ser o foco, materializando desse modo aquilo que Certeau (1994: 252) defende, quando destaca a importância do papel da enunciação (que tem sido

desterritorializada com o passar do tempo em função das amarras que as ciências têm colocado à escrita):

Mas o importante aqui é sobretudo o fato que serve de ponto de partida (e de ponto de fuga) para todas essas reconquistas: a excentração do dizer (falar) e do fazer' (escrever). O lugar de onde se fala é exterior ao empreendimento escriturístico. A elocução sobrevem fora dos lugares onde se fabricam os sistemas de enunciados.

Em alguns casos, temos encontrado aqueles momentos mais íntimos de constituição, em que vida e texto – duas formas do tecer – entrelaçam-se. Nossos alunos narram-se a si próprios como educadores em formação, dando a ver, dando a ler as especificidades de vivências diferenciadas, nas quais os saberes, a emoção, os sentimentos experimentados que escapam à observação objetiva, fundem-se em tramas e dramas irredutíveis uns aos outros. Um dos relatórios de Flávia Manzara Pinta⁵, do qual transcrevemos a seguir, um pequeno trecho, evidencia essa dimensão da experiência:

Permitir-se do não-lugar que agora já é algum lugar, posto que está em construção, olhar com, ver mesmo, vivenciar a vida da escola. Pulsar no seu ritmo, ajustando-se à sua melodia, à sua dança...

Olhar e ver, mudar o foco, testar outros ângulos, estabelecendo outras possíveis relações, num contínuo movimento de leitura do mundo, expresso nas vozes que constituem e significam o espaço escolar:

A escola quer abrigar o diferente, eu sei e acredito nisso, mas é tão difícil! Ninguém vem aqui ajudar. E ninguém se coloca em nosso lugar! (diário de campo, fala da professora de matemática).

Dona, a senhora sabe o que é favela?(diário de campo, fala de um aluno).

Um véu cobre a vista da estagiária. Já não vê tudo claramente, uma névoa encobre seu olhar, a faz tatear, buscar nos outros e nas novas relações estabelecidas, simplicidades despercebidas, ocultas no mistério...

A construção do “estar na escola”, “com os sujeitos que fazendo a escola, nela se fazem”, assumindo os enfrentamentos e conflitos gerados pelas relações sociais tecidas dos diversos lugares de onde falamos e que ocupamos, tem mostrado que um caminho no trabalho com professores em formação pode se dar quando nos propomos a conhecer e nos dar a ver junto/com o outro, aprendendo e formando-nos com ele.

⁵ Agradecemos à Flávia a permissão pela exposição pública de seu relatório.

Referências bibliográficas

- Assunção, M. M. S. de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Autores Associados, Campinas, SP, 1996.
- Augé, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Papirus, Campinas, 1994.
- Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec, São Paulo, 1992.
- Certeau, M. de. *A invenção do Cotidiano 1: artes de fazer*. Vozes, Petrópolis, 1994.
- Enguita, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.
- Godoy, A. R. A. P. de Relatórios sobre as idas à escola na disciplina de Didática e Metodologia de Ensino: *Curso de Pedagogia Faculdade de Educação/UNICAMP*, Campinas, 1999.
- Orlandi, E. *As formas do silêncio*: Editora da UNICAMP, Campinas, SP, 1995.
- Pinta, F. M. Relatório para a disciplina “Prática de Ensino nas Séries Iniciais de Ensino Fundamental”. *Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação UNICAMP*, Campinas, 2000.
- Silva, T. T. da *O que produz e o que reproduz em educação* – Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.