

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INICIAL

Marcia Giselle Sousa Chaves ¹
Renata Lima Sousa ²

RESUMO

Considerando as perspectivas apontada pela pesquisadora Pimenta (1996), é possível notar o quanto é fundamental a importância da identidade docente construída por cada significação de seus valores, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios. Ao refletir sobre tal ponto, as contribuições da vivência escolar nas séries iniciais do ensino fundamental subsidiarão para o reconhecimento da profissão, para a prática pedagógica e para construção da identidade docente. O presente trabalho visa coletar questões associadas ao contexto da instituição de ensino com ênfase na ação escolar, metodologia da professora titular, avaliação da aprendizagem e relacionamento docente e discente. Para isso, foi utilizada pesquisa de campo com abordagem qualitativa e características descritivas na escola privada CEADep do município de Castanhal-PA, com observações e registros que respaldam a contribuição para a formação inicial de graduandos. Os resultados apontam que apesar das divergências encontradas no ambiente escolar, os mesmos conduziram para a reflexão da formação docente. Foram evidenciados esforços de condutas tradicionalistas e métodos de repetição na metodologia de ensino. Portanto, o estudo realizado em sala de aula contribui para o fortalecimento da performatividade da formação inicial em que sua continuidade deve-se ao trabalho docente considerado mais efetivo quando mais se aproximar da lógica que pauta as necessidades da construção de identidades.

Palavras-chave: Identidade docente, Formação inicial, Escolaridade, Séries iniciais, Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O enfoque do estudo na pesquisa de campo é uma das proporcionalidades de abrangência não só na coleta de dados, mas também na possibilidade de acarretar vivências e experiências no ambiente estudado. Assim, o estudo realizado em escola na sala de aula, como parte essencial de contribuição para o desenvolvimento acadêmico e profissional, oportuniza o que Freire já mencionava como formação crítica do sujeito. Nisso, “toma corpo a ideia de uma educação libertadora que contribua para a consciência crítica” e que essa formação viesse a “estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos” (FREIRE, 1980, p. 7).

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, sousamarciagiselle@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, renata.sousa.pedag@gmail.com;

O estudo realizado na disciplina de estágio curricular obrigatório ocorreu na escola Centro de Aprendizagem E Desenvolvimento Percepção (CEADEP) em que a clareza do diálogo entre o professor-aluno é de suma importância para o desenvolvimento e formação crítica durante o processo de escolarização. Com isso, é nítido toda a envoltura em torno da aprendizagem do educando, utilizando de vários instrumentos para efetivar as ações educativas em sala de aula.

Diante da observação no espaço de pesquisa, percebe-se o quanto as concepções de educação dialogam com falas dos atores envolvidos da escola. Nisso, é transparente a forma como a resposta é dada, quando indagada sobre as questões escolares, como as ações pedagógicas, metodologia da professora titular, avaliação da aprendizagem e relacionamento docente e discente. É demonstrado um aspecto de rapidez e, ao mesmo tempo, de lentidão. Desse modo, essa forma de conduta condiz com que Paulo Freire aborda sobre a prática sistemática depois da “transformação revolucionária da educação”, ou seja, a educação libertadora, uma vez que deve ser ocorrido a transformação social para depois ser praticado sistematicamente aquela educação.

Em outras palavras, nas falas dos atores, muita das vezes, não condizem com tal conduta trabalhada dentro de sala de aula. Nessa vertente, uma das teorias aplica-se no questionamento da turma do 5º ano para com a professora em que a mesma pede ao aluno para buscar um EVA “cor de pele”, e os educando questiona dizendo que não existe o termo “cor de pele” e a professora se autoexplica sobre tal afirmativa. O que, de fato, preocupa e necessariamente impulsiona para termos uma aplicação da educação libertadora que, para Paulo Freire (2003, p. 89) é aquela que:

Se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 2003, p.89)

Além disso, vale ressaltar o uso vigorosamente do termo “tia”. No livro “professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” de Paulo Freire (1993), compreende-se a colocação do autor quando menciona a “armadilha ideológica”, ou seja, a figura da “tia” é uma relação de parentesco o que, ocasiona para os professores, a redução de sua profissão de ensinar; algo grave, visto que a prática educacional se contrapõe, ainda, a classe dominante.

Portanto, é preciso, antes de tudo, o professor entender o real significado de seu trabalho que, para isso, é necessário que entenda sobre a própria identidade e a história de sua profissão, como colocado por Arroio (2000, p. 29);

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROIO, 2000, p.29).

METODOLOGIA

Este artigo é uma pesquisa de campo que diversifica na construção a partir da observação com a leitura da realidade que, para Gonsalves (2001, p.67):

É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001, p.67).

A partir desse viés estudado, podemos concretizar, na abordagem de cunho qualitativo do artigo, as vivências na rotina escolar da escola privada CEADep (Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção) do município de Castanhal - PA no ano de 2022. Refere-se às observações e registros escolares, metodologias de ensino, estratégias, análises e reflexões transversais ao processo de ensino-aprendizado na turma do 5º ano do ensino fundamental.

Para sua escrita, foram analisadas as ações executadas pelas escolas com o objetivo de compreender o processo de análise que conforma e/ou ressignifica as ações desenvolvidas pela escola CEADep, buscando aproximar os conceitos teóricos com uma prática escolar que permita reflexões contínuas de formação em instituições de ensino, para além da educação regular, o desenvolvimento de uma futura formação cidadã e crítica.

Esse movimento foi possível através da realização de revisões bibliográficas, observações participantes e in lócus e entrevistas ao gestor escolar e ao docente de sala de aula, configurando um espaço de troca, planejamento, elaboração e adequação de estratégia e demais demandas metodológicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

É possível notar as dificuldades dos professores, principalmente dos quais encontram-se em formação inicial, ao perceber toda a analogia atribuída aos saberes e práticas pedagógicas, pois entende-se que há uma certa definição ao considerar o termo “pedagógico” como elemento didático de apresentação de aula, ou seja, atitudes visíveis do professor diante de sua iniciação ao primeiro contato com a sala de aula.

Carr (1996) ajuda-nos a compreender essa questão quando diferencia o conceito de poiesis do conceito de práxis. O autor considera a poiesis como uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário do conceito de práxis, que é eminentemente uma ação reflexiva.

Assim, nota-se que a ação docente, na forma de poiesis, está estritamente vigente na ação pré-determinada daquilo que já se concretiza posto, ou seja, para o autor a prática educativa só será inteligível “à medida que for regida por critérios éticos imanentes à mesma prática educativa” (CARR, 1996, p. 102), os quais, servem para distinguir uma boa ação prática de uma prática ruim.

Dessa forma, a construção da identidade docente se diversifica em várias tonalidades diferentes e únicas, própria de cada sujeito, o que, necessariamente, reflete na ação educativa da prática sendo atingida por todos. Nessa vertente, é fundamental que esta praticidade da ação docente seja uma conduta consciente e participativa.

A ação docente na práxis é entendida com uma intencionalidade que direciona os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é conceituada como a relação dialética entre homem e natureza, em que o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Marx (1994) afirma, na oitava tese sobre Feuerbach: [...] que toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis.

Pode-se afirmar que a compreensão dessa práxis é a ação docente. Kosik (1995, p. 222) realça que a práxis é a esfera do ser humano, portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria, mas práxis “é determinação da existência como elaboração da realidade”. Em outras palavras, a ação docente sob a prática pedagógica deve ser colocada em ato com a práxis – elemento da ação reflexiva, esteja presente na transformação da teoria que a considerada como uma praticidade que a concretiza.

No primeiro contato com a sala de aula, o professor se depara com muitas circunstâncias presentes como: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento didático; instituição escolar; ambiente de trabalho; práticas de gestão;

equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas possibilidades. Essa gama de possibilidades viabilizam a interação harmônica ao interesse e diálogo com o processo de ensino e aprendizagem do aluno, professor e sala de aula e professor e conhecimento, vistas na perspectiva de Houssaye (1995) como o triângulo pedagógico.

Diante disso, para adentrarmos na ação docente, antes de tudo, é imprescindível que seja pontuado o real significado de ser professor/educador e quais suas contribuições e implicações para a especificidade da educação, em especial das séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme Moran (2007, p. 74):

O educador é especialista em conhecimento, em aprendizagem. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído; que construa sua identidade pacientemente, integrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico.

Com isso, pode-se concluir que o professor é o profissional da educação que requer múltiplas vivências e experiências ao longo da formação inicial e continuada, na qual, possa desenvolver mecanismos para que o educando compreenda durante o seu processo de ensino e aprendizagem.

Moran (2007) define cinco etapas essenciais à aprendizagem de ser educador: a iniciação, a consolidação, a crise de ansiedade, a fase da mudança e, por fim, a etapa do “educador bem sucedido”. Nessa primeira etapa da “iniciação” é onde ocorre a primeira atuação do profissional introduzido através dos estágios, na qual, considera-se como ciclos de aprendizagens e, ao decorrer das experiências e observações, esse professor cede lugar para buscar ir mais além.

A segunda etapa da “consolidação”, é a fase em que o professor se aprimora de seus métodos e práticas de ensino, além de se envolver melhor com os discentes. Essa é a etapa de domínio maior do professor com o processo de ensino e aprendizagem e, a partir disso, sucede para a segurança e calma e utiliza de seus métodos como estratégias e recursos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em seguida, temos a etapa da “crise da identidade”, essa fase é caracterizada pelo cansaço excessivo do profissional diante de sua rotina repetitiva. Pode-se afirmar que as variáveis dessa crise são: desvalorização da docência, salários baixos, falta de estruturas

para o acolhimento do profissional, além das condições precárias de matérias para dar aula, o que acarreta, muita das vezes, utilizar de seu próprio recurso para compor esses elementos pedagógicos. Para Moran (2007, p.76) “Qualquer motivo justifica não dar aula... Muitas vezes essa crise profissional vem acompanhada de uma crise afetiva”.

Em seguida, vem a fase da “mudança”. A partir da crise de identidade, muitos dos educadores buscam refletir sobre sua carreira profissional e escolha pessoal. Nessa etapa, os professores começam a encontrar caminhos que os direcionem ao aprendizado e, passam, a usufruir da observação mais atentamente e do diálogo. Nesse ponto, isso reflete em um profissional mais “humano, acolhedor, compreensivo, tolerante, aberto. Dialogam mais, ouvem mais, prestam mais atenção”. (MORAN, 2007, p. 76).

Por último, a etapa do “educador bem sucedido”, caracterizada pelo sucesso profissional, ou seja, o sucesso pedagógico. Com base nisso, as vivências observadas no estágio propuseram um olhar a mais para essas fases percebidas nos profissionais atuantes da escola CEADPEP.

Segundo Cruz (2012, p. 135):

Polivalência da docência nas séries iniciais foi construída historicamente mediante a organização da escola básica e que apresenta como exigência funcional legal para o/a professor/a incumbência de lecionar em todas as áreas de conhecimento, estabelecidas pelo currículo, já desde a sua formação inicial.

A polivalência é importante para a ação docente, pois diversifica para a articulação do conhecimento com o outro, o que acarreta numa ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Sabe-se que a polivalente é um desafio enorme para o professor das séries iniciais em que perpassam por todo o trabalho nas áreas do conhecimento assegurando uma aprendizagem significativa para o educando. Portanto, a construção da identidade docente se dá por diversos fatores incluindo o que a sociedade, escola e comunidade pensam, além da formação científica e polivalência que, através desses elementos, é de extrema relevância desenvolver a sensibilidade de atender às necessidades dos alunos de acordo com os seus conhecimentos a partir da ação autônoma do professor, acarretando no protagonismo do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O local do estágio/ condições infraestrutura/ receptividade/ acolhimento/ ações da escola

A escola Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção (CEADEP) de ensino privado, possui uma agradável receptividade, na qual, incluindo-se nas atividades, apresentação com os alunos e envolvimento com as demais ações da escola. Para Houaiss (2001) acolher é uma palavra de significado muito especial na nossa língua portuguesa, refere-se tanto ao acesso a um espaço de refúgio, proteção e conforto, quanto ao estabelecimento de condições para que o diálogo se faça: levar em consideração a palavra do outro.

Nessa pauta comum da instituição, a escola contempla uma vez na semana para conceber o chamado “dia da rotina”, ou seja, todas as turmas da educação infantil e ensino fundamental das séries iniciais se concentram em um só espaço para a realização de tais condutas, dentre elas: a oração com Deus – referindo-se a uma religião, o canto do hino nacional brasileiro para simbolizar amor à pátria e exercícios corporais e danças.

Deleuze (2006, p. 89), “[...] o presente existe, mas só o passado insiste e fornece o elemento em que o presente passa e em que os presentes se interpenetram”. Nessa perspectiva, podemos destacar um fato relevante sobre essa conduta excessiva da repetição estrutural de ritmos e modos no cotidiano escolar, o que acarreta na reprodução estrutural sem fazer uso da reflexão na ação pedagógica.

Outra ação escolar é a autoavaliação dos alunos em que todos os dias, no final da aula, os mesmos preenchem uma ficha sobre o comportamento, participação, pontualidade, respeito com o colega, atividades feitas ou não, etc. Nisso, os alunos colocam seus conceitos MM (média de aproveitamento entre 50% a 69%), MI (média inferior de aproveitamento menor de 50%), MS (média superior de aproveitamento de 70% a 89%) e ME (média excelente de aproveitamento de 90% a 100%) e, após isso, os alunos conceituam em voz alta e a professora ao concordar recebe a ficha do aluno, ao não concordar, manda o aluno refazer.

Pacheco (1996, p.129) defende que o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida. Nesse sentido, percebe-se que este valor é expresso nas notas atribuídas aos alunos, as quais decidiam a aprovação ou reprovação e, ao mesmo tempo, certificavam perante a

sociedade e o mercado de trabalho a aquisição de um determinado conjunto de aprendizagens, corroborando o seu caráter exclusivamente somativo, pois apesar dos alunos terem um certo “conhecimento sobre a autoavaliação”, ainda assim, não se encontram totalmente como sujeitos autônomos de seu processo de ensino e aprendizagem.

Dallagnol (2014) define a infraestrutura escolar em uma perspectiva mais abstrata, compreendendo que as instituições educacionais são construções que abarcam consigo uma cultura material. Assim, o espaço físico da escola CEADep é uma estrutura com espaços amplos e bem divididos, na qual, contém quadra poliesportiva, parques, sala de AEE, biblioteca, mobília de sala de aula com o número acessível de cadeiras para os alunos, armário, mesa e quadro.

O planejamento da aula da/o graduanda/o e da professora durante o estágio/ o desenvolvimento da aula

O planejamento de aula realiza-se por meio da aplicação de conversas com os alunos e a participação nas atividades juntamente com a professora. Desse modo, o aproveitamento do estágio usufruiu de maneira significativa para a formação docente e profissional, estabelecendo a liberdade para trabalhar com a turma e para o desenvolvimento de atividades. Assim, é possível discutir que a educação como prática social humana, envolvente de um processo histórico que abrange a dialética entre homem, mundo, história e circunstância, propicie espaços para o diálogo e à participação, como Freire cita (1983, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Precipuamente, é de suma relevância que o professor direcione suas práticas pedagógicas para a caracterização de todo um conjunto envolvente da subjetividade que produz toda uma ressignificação daquilo que está sendo vivido não só pelos alunos, mas também pelo acompanhamento do estudante universitário presente em sala de aula. Com isso, o papel do professor titular é extremamente fundamental em que precisa estar presente nas transformações dos que estão presente em sala de aula, e dos que estão em

processo de ensino e aprendizagem e aos que se encontram em meio a essas circunstâncias.

Monitoramento e avaliação da aprendizagem

A avaliação busca conhecer, não para execrar o passado, o presente ou condenar o futuro, mas para compreender as dificuldades e equívocos e potencializar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos. (SOBRINHO, 2000, p. 160)

Entende-se que a avaliação na escola deve compreender todos os aspectos de desenvolvimento da aprendizagem do aluno em que resultam de acertos; quando o estudante está progredindo e avançando seus objetivos propostos e, do mesmo modo, de erros; pois isso contabiliza não só ao estudante, mas também na própria prática educativa do sistema de ensino. Por isso, é possível se atentar aos mínimos detalhes para minimizar os problemas e tentar sanar as dificuldades no que se refere à educação.

Desse modo, a avaliação na escola CEADep ocorre da seguinte maneira: os alunos são avaliados continuamente e, na instituição de ensino, tudo conta como processo avaliativo, ou seja, o comportamento, a participação e as atividades. A área de conhecimento é conforme estabelecidos pela BNCC contendo Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte, Língua Inglesa e Ensino Religioso e, mais a parte diversificada em que busca trabalhar temas que não estão colocados na base. O processo avaliativo funciona com base em conceitos e, ao final de cada bimestre, os alunos fazem a chamada “verificação” que, no modo geral, são as provas em que a escola não utiliza esse termo. A partir disso, o sistema avaliativo é considerado como aspecto qualitativo e, os conceitos, são dados conforme o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno durante o ano letivo.

À vista disso, percebe-se a avaliação como instrumento de fundamentação importantíssima para o processo contínuo de construção da aprendizagem. Além de que possui a função de orientação da prática pedagógica para a ocorrência do acontecimento de forma contínua e sistemática, dando ênfase aos aspectos qualitativos do conhecimento construído pelo aluno, ou seja, aproveitando o que o aluno já possui de experiências e vivências. Diante disso, ao assumir característica investigativa favorece a utilização de diferentes instrumentos de avaliação ao longo do processo de ensino, por isso, Sobrinho (2000, p. 106) destaca que:



A avaliação é um processo complexo, nem tanto pelas dificuldades instrumentais ou pelos tecnocratismos, nem pela eventual dificuldade de obtenção de respostas claras e pretensamente definitivas, mas, sobretudo pelo valor das questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar discutir e avaliar.

Relacionamento docente e discente

Na escola CEADep, a relação entre professor e aluno é estreitamente amigável, respeitosa e dialógica. Assim como colocado nas teorias de Paulo Freire, percebe-se uma grande demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. Com isso, Freire defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. Dessa forma, para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (2005, p. 91).

Além disso, a uma troca de confiança diante do espaço de sala de aula em que a professora estabelece acordos e os alunos cumprem, ou seja, o tempo colocado para tal ação, por exemplo, duração das brincadeiras, das rodas de conversas, das atividades e de idas ao parque ou quadra esportiva. Com essas dimensões, é possível fazer analogia nas atitudes do professor para o entendimento da importância da compreensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistados em relação aos alunos, pois desse modo, os mesmos sentirão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade.

Nessa linha de condutas, o professor atua nessa perspectiva, o mesmo não só é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, ou seja, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre o entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi colocado, é possível destacar a importância da disciplina de estágio curricular obrigatório para a formação acadêmica, pois além de diversificar uma

compreensão maior da profissão na área docente em sala de aula, também, possibilitará leques de oportunidades, conhecimentos e vivências para a prática de ensino e teoria introduzidas da academia.

Dessa forma, com a realização da pesquisa na escola CEADep, a coleta de dados ocorreu de maneira fluída com os atores envolvidos da instituição e a ambientação na sala de aula com a professora titular se deu numa relação amigável enquanto as crianças acolheram significativamente nas brincadeiras, atividades e conversas. Portanto, toda a aprendizagem adquirida no espaço da escola contribui para a essência daquilo que eu pretendo exercer futuramente, ou seja, que tipo de profissional me tornarei.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. *O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma contribuição à prática diagnóstica e formativa do educador/avaliado*, 2004.

BARROZO, Viviane. A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. *Colloquium Humanarum*, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018, p. 33-38. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001072

CARVALHO, Marco. *PAULO FREIRE E O ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA*. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1514-1531, jul./set. 2022.

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

COSTA, José. *A EDUCAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE: UMA PRIMEIRA ANÁLISE FILOSÓFICA*. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*, 2015.

DALLAGNOL, R.; CRISTOFOLI, M. S. A Educação Básica de Qualidade, Espaços Escolares e Gestão: Notas Introdutórias. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27.*, 2015, Olinda. Anais... Olinda: ANPAE, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2006.

FRANCO, Maria. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. Educ. Pesqui., São Paulo, 2015.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'água, São Paulo, 1997.

GABARDO, Cláudia. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental1. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GONSALVES, E. P. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP, Alinea, 2001.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.

MORAN, J. M. A aprendizagem de ser educador. In: A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007, p. 74-81.

Pacheco, J.A. (1996). Currículo: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Fotografia 1: Minhas vivências no estágio

