

TRABALHANDO COM TEORIA E PRÁTICA: ARTES VISUAIS E ARTES CÊNICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Caroline Raniro *
Juliane Raniro **

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa participante que envolveu 47 alunas de um curso de especialização em Educação Infantil oferecido por uma universidade federal do interior do estado de São Paulo. Foram realizadas quatro aulas para trabalho com artes visuais e artes cênicas com duração total de 30 horas e os dados foram coletados por meio de observações participantes e questionários de respostas abertas. O objetivo geral desse estudo era aliar a teoria com vivências práticas ao longo da disciplina e assim poder formar efetivamente as docentes para que concluíssem a disciplina com condições mínimas para atuar na sala de aula com as crianças. A análise permitiu concluir que o objetivo foi atingido. Além das propostas serem bem avaliadas pelas alunas, elas contribuíram para uma melhor compreensão da atuação docente, ampliando o olhar sobre o trabalho com artes na Educação Infantil e intervindo não só profissionalmente, mas também no desenvolvimento pessoal das alunas. É possível por meio da pesquisa, provocar uma reflexão acerca da formação docente, ampliando e enriquecendo a discussão sobre a importância de se criar situações significativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Artes. Relação teoria-prática.

WORKING WITH THEORY AND PRACTICE: VISUAL AND PERFORMING ARTS ON TEACHER CONTINUED EDUCATION

Abstract: This article is the result of a participatory research involving 47 students on a specialization course in Early Childhood Education offered by a federal university in São Paulo state. Four lessons were performed to work with visual and performing arts amounting 30 hours. The data were collected by participant observation and open answers questionnaires. The overall objective of this review was to combine theory and practical experiences along the discipline and thus be able to effectively form the teachers to conclude the discipline with minimum conditions to work in the classroom with the children. The analysis concluded that the target was reached. In addition the proposals be well evaluated by the students, they contributed to a better understanding of the teacher's performance in kindergarten, extended the look on working with arts in Early Childhood Education and has served not only professionally, but also in the personal development of the students. This research may lead to reflections about teacher education, expanding and enriching the discussion about the importance of create meaningful learning situations.

Keywords: Teacher education. Arts. Theory-practice relationship.

Formação de professores: O que temos? O que queremos?

Não é tão recente uma discussão na literatura que vem questionar a formação dos professores no Brasil tal como ela se apresenta: parece que o trabalho dos professores focado quase que exclusivamente na teoria não está sendo suficiente para desenvolvermos educadores preparados para o mercado de trabalho. Seria a formação continuada solução para um problema que nascia ainda na formação inicial dos professores dentro dos cursos de graduação? Parece-nos que não.

A cada dia e cada vez mais são muitos os desafios que os professores enfrentam na sua prática diária: a realidade das escolas e outros espaços educativos, as novas fontes de informação, a diversidade de alunos fruto do acesso à educação, a tecnologia, a matrícula obrigatória das crianças cada vez mais cedo, precariedade do trabalho e dos ambientes de atuação, entre outros.

Os professores vivenciam e, portanto, reconhecem esses desafios. Ainda assim, por fragilidades em suas formações, executam uma prática que vai se fazendo no próprio dia-a-dia e apresentam muitas vezes dificuldades para estabelecer relações entre o que veem e fazem, com a teoria apreendida em suas formações.

Já diziam Giovanni e Guarnieri que algumas pesquisas “[...] têm evidenciado que a escola enquanto local de trabalho assume papel central no processo de constituição da docência, sinalizando desarticulação da formação inicial para contribuir com tal processo.” (GIOVANNI; GUARNIERI, 2010, p. 3).

Sendo o momento de insatisfação generalizada (PERRENOUD, 2000), faz-se urgente refletirmos se de fato, a formação de professores, seja inicial ou continuada vem cumprindo efetivamente seu papel no sentido de contribuir para a prática diária do professor na escola, com seus alunos.

E se o cenário atual culmina para insegurança e preocupação, quais seriam as novas alternativas para revolucionar essa formação (que vem nos parecendo já ultrapassada nos moldes em que vem sendo oferecida) e os professores ganharem finalmente novas perspectivas para seu trabalho?

Em muitos cursos de formação onde os alunos que os frequentam já atuam como professores - é nítida a necessidade que eles apresentam de apreenderem algo que realmente os conectem às realidades que já enfrentam ou enfrentarão diariamente dentro das escolas ou outros ambientes educativos.

Algumas pesquisas na área de educação (GUARNIERI, 1996; FREITAS, 2002; CHARTIER, 2005; FERREIRINHO, 2004; 2009; KNOUBLAUCH, 2008 e PENNA, 2007) apontam para as dificuldades e fragilidades de professores atuantes e para as necessidades de articulação entre o momento da formação e o mercado de trabalho. Os autores que estudam o tema apontam que professores iniciantes reconhecem muito pouco o aprendizado decorrente de sua formação inicial e só acreditam que de fato aprendem quando exercem a profissão na prática, pois a formação acadêmica prioriza a teoria.

Os estudos de Zincarelli (2009), Dantas (2009), Zatti (2009), dentre outros

pesquisadores, têm mostrado que os professores encontram-se inseguros em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido com os alunos e sentem falta de uma definição clara sobre os encaminhamentos pedagógicos em suas práticas diárias.

A partir da pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), fica evidente a importância de se revisar a formação dos docentes, que parece não estar atendendo ao necessário para uma atuação qualificada dos professores. Ela tem se revelado ineficaz e não responde ao profissional fundamental ao contexto atual. As instituições de ensino ainda apresentam currículos cujo conhecimento predominante é o acadêmico e não o prático – e isso se torna insuficiente para integrar um professor à sala de aula. Há uma lacuna entre o conhecimento apreendido nas formações às quais os professores são submetidos e a prática docente e, dessa forma se colocam em xeque os currículos e os conteúdos formativos das mesmas – sejam iniciais ou mesmo continuadas.

García (1998) aponta que não se pode ensinar, mesmo que se possa aprender e ressalta que pesquisas já realizadas nos mostram que professores em formação muitas vezes adquirem conhecimentos em situações de prática.

Acreditamos que não se possa falar em formação de professores sem considerarmos as práticas de ensino como elemento fundamental do processo de aprender e ensinar: o máximo possível de variedades de observação e de experiência docente (ZEICHNER, 1992) deve estar presente nas formações.

As práticas de ensino constituem-se como componente fundamental e mais destacado nos currículos dos programas de formação de professores para estabelecer relações entre a universidade e a escola, segundo Griffin (1989). Esse autor também destaca que as práticas proporcionam a oportunidade de se estudar os professores em um contínuo de sua carreira docente.

Muitas vezes é a própria escola ou outros espaços educativos, enquanto unidades, que acabam prestando suporte aos professores ao longo de sua carreira profissional e, portanto, exercem um papel fundamental como serviço de apoio aos profissionais que ali se inserem.

Zeichner e Gore (1990) explicitam que os estudantes de magistério iniciam sua formação com diversas ideias, conhecimentos e crenças fortemente assentadas que afetam a forma como interpretam e assimilam a nova informação e que a influência da academia na formação da mudança dessas crenças é muito limitada, porém, a escola não é e não deve ser a única responsável por sustentar o trabalho

dos professores na rotina de suas práticas. Giovanni e Guarnieri (2010) revelam que aspectos relevantes para o exercício da profissão, como normas, regras e horários escolares, características dos alunos, dúvidas de condutas, entre outros não são abordados na formação dos professores, ou seja, não entrelaçam componentes de trajetória de vida e escolarização com elementos presentes na cultura escolar. Corroboramos as ideias delas de que “[...] a imersão no local de trabalho por si só não propicia conhecimentos suficientes para exercer a docência.” (GIOVANNI e GUARNIERI, 2010, p.4). Cabe às formações apresentarem conteúdos e propostas que de fato se concretizem em situações reais para eles.

Guarnieri (1996) explicita que o exercício profissional provê pistas muito importantes para a construção da função docente, do tornar-se professor, desde que os conhecimentos teóricos acadêmicos sejam articulados com os conhecimentos do contexto escolar e da prática docente.

A proposta de toda e qualquer formação para docentes só adquire significado definitivo para os envolvidos quando se expressa através de uma práxis, pois é na teoria vinculada à prática que a intenção se manifesta, adquire significação e valor. Sacristán pontua que “[...] um currículo se justifica na prática, enfim por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Ainda segundo o autor:

A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas. (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

A formação docente, segundo Feldmann (2004), não pode mais ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos organizados de maneira estática, com livros, teoria e técnica, e sim, que este processo de desenvolvimento profissional e pessoal, entendido como uma dimensão de reconstrução permanente deve vincular-se à concepção e análise dos contextos e relações sociais que produzem um conjunto de valores, saberes e atitudes, os quais imprimem significados ao fazer educativo. Dessa forma, nos parece essencial que se valorizem modelos de formação docente que aliem teoria e prática possibilitando o desencadeamento, junto aos educadores, de uma reflexão crítica sobre suas ações: formações que de fato visem formar profissionais capazes de responder aos desafios impostos na atualidade.

Nessa direção, faz-se necessário desenvolver, nos professores em formação, competências profissionais com metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão individual e compartilhada da atuação profissional, colocando esse professor em contato com a realidade em que irá atuar ou já atua e com questões concretas da profissão. A todo o momento, os docentes em formação devem ser convidados a entender e protagonizar a produção do seu conhecimento, desenvolvendo ainda sua criatividade e criticidade.

Aprendendo na teoria e na prática

Acreditando na importância de um trabalho que alie prática e teoria na formação de professores em serviço, esta pesquisa de caráter participante, é fruto de quatro aulas ministradas pelas autoras do estudo em um curso de formação continuada intitulado “Especialização em Educação Infantil” que atende prioritariamente professores que lecionam na educação básica do sistema municipal de ensino de cidades do interior do Estado de São Paulo.

As pesquisadoras participaram ativamente do grupo que estudaram, composto por 47 alunas matriculadas regularmente no curso oferecido por uma universidade federal no local. O relacionamento entre pesquisadoras e alunas se deu de forma igualitária e não autoritária. As participantes foram envolvidas de forma cooperativa e participativa (GIL, 1999). Estavam livres para aceitar as propostas, podendo negar caso não quisessem participar – sobretudo nos momentos em que incluíam vivências práticas.

No decorrer das quatro aulas, as atividades disponibilizadas alternavam práticas pedagógicas - que envolveram danças de roda, movimento, leitura de imagens, pinturas, confecção de esculturas, uso de fantoches e objetos sonoros – e a leitura de textos e artigos relacionados aos conteúdos propostos que levaram a reflexões e discussões pertinentes ao trabalho escolar.

A coleta de dados se deu ao longo dos encontros - que perfizeram um total de 30 horas - por meio de observações participantes das aulas, registros escritos das pesquisadoras em diários de campo e questionário de avaliação da disciplina ministrada preenchido pelas alunas. Acreditamos, assim como Laville e Dionne, que, dessa forma, elas teriam condições de “[...] exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências.”

(LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186). Além disso, o questionário “[...] é um instrumento que possibilita expressar-se através da escrita, induzindo a organização das ideias e pensamentos”. (PAIVA, 2007, p. 45).

As questões apresentadas nos questionários versaram sobre o que as alunas mais gostaram de vivenciar e aprender, o que elas gostariam que tivesse sido explorado e não foi, como a disciplina contribuiu para a formação profissional das alunas e como avaliavam sua participação na mesma.

Esses foram os instrumentos que favoreceram uma análise qualitativa do fenômeno a ser estudado. Toda coleta se deu em ambiente natural e houve grande preocupação com o processo e o cuidado das pesquisadoras para revelar a percepção dos participantes e conduzir indutivamente o processo de análise dos dados (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Os dados obtidos foram discutidos entre as pesquisadoras a partir do referencial teórico e analisados de forma delimitada e conceitual a fim de obter resultados significativos para o campo da Educação.

O objetivo geral desse estudo consistia em formar efetivamente as docentes para que concluíssem a disciplina com condições mínimas para atuar na sala de aula com as crianças.

Foram objetivos específicos do estudo:

- Promover a compreensão e a sensibilidade sobre a importância da utilização das artes na sala de aula para ampliar as experiências sensoriais, afetivas e cognitivas de seus alunos.

- Ampliar o diálogo das educadoras com os elementos envolvidos nas experiências da linguagem artística para posterior aproveitamento nas práticas sociais e nos processos educativos desenvolvidos por eles nas escolas ou outros contextos.

- Proporcionar situações para que as educadoras se expressassem a partir do seu esquema corporal, desenvolvendo assim o autoconhecimento do próprio corpo e uma relação com o espaço e o tempo.

- Despertar o hábito de se expressar e de criar atividades, movimentos, brincadeiras, entre outros, projetando a importância da utilização destes para o processo de aprendizagem artística e cultural dos alunos.

- Ampliar os conceitos de concentração, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e visual, afetividade, respeito e solidariedade dentro do universo artístico.

Como a disciplina era voltada para o trabalho com artes visuais e artes cênicas especificamente na Educação Infantil, nosso interesse era para- além de trabalhar o conteúdo teórico por meio de textos, explicações orais e visuais – trabalhar também a prática, vivenciando com as alunas situações de expressão e artes que pudessem efetivamente ser aplicadas em seus locais de trabalho, junto às crianças pequenas.

Entendendo que esses futuros profissionais devem ser formados no sentido da criticidade, da troca de experiências e da articulação entre o pensar e o agir, as aulas foram pensadas sempre considerando – para qualquer tema abordado – a relação teoria-prática.

Todo conteúdo abordado procurou fundamentalmente explorar:

Para Artes Visuais:

- Desenho, nas diferentes fases da criança;
- Pintura;
- Modelagem;
- Recorte, colagem;
- Fotografia;
- Leitura de imagens.

Para Artes Cênicas:

- Jogos dramáticos: jogo pessoal e projetado
- Tipos de teatro;
- Foco, instrução e avaliação;
- Estruturas operacionais: Quem? Onde? O quê?;
- Jogo de aquecimento;
- Jogo de movimento;
- Jogo de transformação;
- Jogo sensorial;
- Jogo com parte de um todo;
- Jogo de palavras.

Os componentes descritos acima sustentaram a disciplina em seus aspectos teóricos e práticos – e foram sendo detalhados conforme discussão de sala na relação entre alunas e pesquisadoras.

Discussão dos resultados e conclusão

Os dados coletados indicaram que trabalhar com a teoria aliada à prática pareceu fundamental para a formação das professoras. Seguem depoimentos que comprovam isso. Quando questionadas sobre o que mais gostaram de vivenciar ou aprender na disciplina, as alunas revelaram:

“... compartilhar de práticas acrescentou mais ações à minha própria prática.”

“Todas as atividades foram muito legais e produtivas. O motivo principal foi ser uma disciplina mais prática do que teórica. A teoria podemos ler depois, mas a prática e a experiência de vocês não tem como retermos, pois esses são momentos únicos.”

Ficou evidente pelas observações e registros que atuar com prática aliada à teoria atua também na motivação das alunas para aprender – fator essencial para incorporação e utilização dos conteúdos apreendidos.

“O que eu mais gostei foram as atividades práticas, porque na maioria das disciplinas e demais cursos só ficamos na teoria e ela acaba sendo cansativa. Além de que nos divertimos com a prática”.

Para todas as situações de vivências práticas, a maioria das alunas participou com entusiasmo das propostas e sempre com expressões de alegria e envolvimento. Nesse sentido, a socialização entre as alunas também foi ampliada:

“Além de gostar das propostas de atividades das professoras, a socialização do trabalho das colegas enriquece nosso repertório”.

Em todas as aulas era proposto que as alunas se sentassem em círculo para facilitar a discussão dos textos em grupo e que se levantassem para as vivências práticas – sejam elas individuais, em pequenos grupos ou grandes formações. Acreditamos que seja necessário também que o espaço de aprendizagem seja acolhedor a fim de envolver as alunas, despertar a curiosidade e a criatividade. Um espaço pensado dessa forma:

[...] gera aproximação, o que contribui para uma aprendizagem efetiva em atmosfera descontraída. A dispersão é minimizada, pois todos têm condições de se observar e o professor pode assumir seu papel de líder de maneira natural, já que faz parte do grupo. (MOURA, BOSCARDIN e ZAGONEL, 1989, p. 10).

Uma nota do diário de campo reforça:

“Uma aluna levantou e disse que em nenhuma outra aula tinham realizado formações em círculo com as carteiras e que sempre teve vergonha de ficar levantando da carteira para fazer as atividades. Nessa disciplina, ela não só conseguiu levantar-se como também participar com entusiasmo e prazer.” (Diário de Campo, 08/03/2014).

As próprias alunas avaliaram sua participação e envolvimento nas aulas de forma bastante positiva. Em linhas gerais, disseram que aproveitaram bastante as atividades e discussões de textos e que a forma como o conteúdo foi abordado enriqueceu suas práticas diárias com as crianças:

“Pensei num primeiro momento que não iria gostar nem participar das dinâmicas práticas. Porém me envolvi de uma forma muito agradável nas brincadeiras. Me surpreendi com minha participação.”

“A participação apesar da timidez foi tranquila, pois não me vi obrigada a fazer uma atividade que não achasse confortável. A forma como nós fomos conduzidas levava naturalmente a participação. [...]”

“Tentei ser participativa e me envolver nas atividades querendo sempre aprimorar os meus conhecimentos e o meu olhar para a Educação Infantil e com isso melhorar minha prática pedagógica.”

Concordamos com Oliveira e Stotz,

Quando se realiza trabalhos na busca do diálogo com o outro aprende-se a convivência e com ela, aprende-se sobre o outro e sobre si mesmo, a gostar de si e da vida. Aprende-se pessoalmente e profissionalmente, com isto ganha a pessoa que convive e ganha o conhecimento que se produz. Aprende-se, essencialmente, sobre humanidade e que, como seres humanos, somos ricamente diversos e iguais. (OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p. 15).

Poucas alunas indicaram dificuldades de realizar todas as leituras propostas por falta de tempo e a análise ainda permite dizer que a disciplina contribuiu para que as alunas pensassem a questão da arte em sala de aula sobre aspectos que elas nem consideravam possíveis e isso enriqueceu significativamente a formação delas enquanto professoras da Educação Infantil – nível de ensino em que se torna essencial a exploração de diferentes linguagens. Quando questionadas sobre como a disciplina contribuiu para sua formação profissional, responderam entre vários depoimentos:

“Para refletir e pensar que a arte não é apenas lápis e papel e sim um objeto para virar muitas brincadeiras. É o jeito de expressar a arte.”

“Fez com que eu desenvolvesse um novo olhar sobre as artes, passando a enxergar sua real importância para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças.”

“Esta disciplina ampliou meu olhar para as artes; fez compreender o quanto é uma área fundamental para ser trabalhada e desenvolvida na Educação Infantil.”

“Eu aprendi a “ver” coisas que eu não via. [...]”

“[...] a tão falada “interdisciplinaridade” ficou clara.”

Além da formação profissional, algumas professoras destacaram a importância de uma disciplina que envolva prática para seu desenvolvimento pessoal. O ato de refletir, o despertar das escolhas e decisões e a criação da autonomia foram também preceitos trabalhados durante os nossos encontros:

“Me levou a refletir bastante e compreender que meu trabalho com arte pode melhorar muito. Isto porque eu não me via com muitos “dotes artísticos” e acabava limitando meu trabalho. Hoje vejo arte diferente e algo possível para mim.”

“A disciplina me deu um suporte e a certeza de que estou contribuindo para a formação dos meus alunos.”

“[...] saí dessa disciplina com sede de pesquisa [...]”.

“Procurei me envolver o máximo possível com as atividades superando minha timidez.”

Uma das questões solicitava que as alunas indicassem o que gostariam que tivesse sido explorado na disciplina e não foi. Muitos depoimentos apontaram satisfação plena e que nada tinham a contribuir. A maioria indicou que o tempo foi curto para aprofundamento das questões e esse de fato foi um desafio concluído também pelas observações. Algumas alunas apontaram outros aspectos como: mais textos e atividades de artes para crianças de zero a três anos, mais cultura popular, mais utilização de instrumentos musicais variados, mais conteúdo sobre mídia, falar mais sobre contação de histórias, mais formas de trabalhar com pintores renomados, trazer elementos teóricos para dança e uso de argila.

“Difícil de falar, pois vivenciamos um pouco de cada coisa; na verdade eu gostaria que essa formação fosse mais extensa.”

Concluimos que nosso objetivo geral foi atendido com êxito. Segue depoimentos que clarificam isso:

“Os momentos mais significativos na disciplina foram os de partilhar brincadeiras e músicas pelas professoras porque permitiram ampliar o meu repertório para trabalhar com as crianças.”

“O que eu mais gostei foi à relação teoria/prática. A maioria das atividades eram baseadas nos textos e discutidas para serem aplicadas de acordo com as diferentes idades das crianças.”

Este estudo pode proporcionar uma reflexão acerca de padrões de formação docente, ampliando e enriquecendo a discussão sobre a importância de se criar situações significativas de formação de professores em serviço.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1992, p.58).

Além disso, acreditamos que as atividades propostas atingiram os princípios de valorização da área de artes, desenvolvendo a criticidade, a criação de hipóteses, a expressividade e a criatividade das alunas.

Pela necessidade de revisitar e aprimorar o trabalho das pesquisadoras como docentes envolvidas com formação de professores, e na busca pelo conhecimento e pelas redescobertas de uma prática que parece ser urgentemente revista nos cursos de formação (seja ela inicial ou continuada), parece fundamental a reflexão do fazer e pensar na ação pedagógica a partir do seu processo, da sua práxis. De acordo com Deslandes,

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com quem nos é estranho. (DESLANDES, 1994, p. 64).

Foi nesse sentido que esta pesquisa se tornou essencial também para o aprimoramento do trabalho das pesquisadoras como formadoras de professores já há alguns anos.

Acreditamos que a pesquisa contribuiu significativamente para o campo da

Educação e que se fazem necessárias mais pesquisas que investiguem o uso de vivências práticas aliadas à teoria em cursos de formação de professores, já que no Brasil, há menos estudos sobre a formação de profissionais para a infância do que para crianças mais velhas, o que limita a compreensão da relevância da educação, sobretudo, para as crianças pequenas (KISHIMOTO, 2009).

Notas

* Caroline Raniro é doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) na linha de pesquisa Formação do professor, Trabalho Docente e práticas pedagógicas. Na mesma instituição, concluiu o mestrado em Educação Escolar e a graduação em Pedagogia. Atua em disciplinas de graduação e pós-graduação, orientando trabalhos acadêmicos – além de exercer tutoria virtual no curso de Educação Musical da UAB-UFSCar. Principais temas de pesquisa: educação infantil; ensino fundamental de nove anos; relação família-escola. Interface em arte-educação. E-mail: carolraniro@yahoo.com.br

** Juliane Raniro é doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) na linha de pesquisa Formação do professor, Trabalho Docente e práticas pedagógicas. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Arte educadora pela Universidade de São Paulo (USP), atualmente é docente universitária, atuando em cursos de licenciatura em Música e Pedagogia da UAB-UFSCar. E-mail: juraniro@yahoo.com.br

Referências

CHARTIER, Anne-Marie. M. Escola, culturas, saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Waleska (org.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 9-28.

DANTAS, Angélica Guedes. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal**: reflexões sobre a inserção de crianças. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira. **Revista PUCVIVA**, São Paulo, ano 6, n. 22, out/nov/dez/2004.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Começar de novo**: práticas de socialização do professor em início de carreira. Dissertação (Mestrado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2004.

_____. **Trajetórias de professores e percursos na cidade**. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2009.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, março/ 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1992.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, set/out/nov/dez 1998.

GATTI, BARRETTO E ANDRÉ. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: MEC, setembro de 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, Luciana Maria e GUARNIERI, Maria Regina. **Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores**: distância, ambigüidades e tensões. In. II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesionala la docência. Buenos Aires, 2010.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: CECH/UFSCar, 1996.

GRIFFIN, Gary A. A descriptive study of student teaching. **The Elementary School Journal**, v. 89, n. 3, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia. IN PINHO, Sheila Zambello de (org). **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MOURA, Ieda C. de; BOSCARDIN, M. Teresa T.; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças**: teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. **Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica**: o convívio metodológico. Anais da 27ª reunião da ANPES. GT Educação Popular, 2004.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de. **Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da educação infantil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo**: posições sociais e condições de vida e trabalho. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZATTI, Alexandra Tagata. **Ensino Fundamental de 9 anos**: implicações na formação do professor para o atendimento à infância. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M.; GORE, Jennifer. Teacher Socialization. In: HOUSTON, Robert W. (org). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 1990.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the practicum in the professional Development School Partnership. **Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, 1992.

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. **A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada**: a experiência de Araraquara. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Recebido em: outubro de 2014.

Aprovado em: dezembro de 2014.