

Formação estética no curso de pedagogia: relato de uma prática de resistência

Solange Vaz, Unifesp

solangevz@gmail.com

Eixo 01 - Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica.

Resumo: Este texto parte das reflexões acerca da racionalidade técnica presente nos modelos de formação de professores. Vinculada a uma ideia de formação, essa questão reverbera na identidade e na prática das(os) professoras(es). Relata uma prática docente no curso de Pedagogia em uma IES privada, que busca na linguagem artística e na literatura problematizar a questão da racionalidade técnica com um objetivo formativo fora da perspectiva instrumental. Tem como perspectiva que a experiência estética, nutrindo a formação inicial, pode afirmar a potência ética e política do educador. As oficinas de artes visuais aqui relatadas redirecionaram as aulas da disciplina Educação e Arte, buscando abrir frestas na abordagem instrumental do currículo pela via da experimentação e parte da ideia de formação como experiência. Distinto da utilidade, o saber da experiência elabora sentido ao que nos acontece, e pode mediar ciência e ética. As oficinas prático-reflexivas, visaram criar espaço para o imprevisto, abrindo frestas à formatação de um material didático que subjetiva alunos e professora. O relato dialoga também com as reflexões que acompanham uma docente que indaga sua própria prática e resiste a uma identidade performática de professora formadora e a um currículo tecnicista do curso de pedagogia. Afirmar a dimensão estética na formação da(o) pedagoga(o) pode contribuir não apenas para um olhar não instrumental para a formação docente, mas, sobretudo, para que os futuros professores possam desenvolver uma profissionalidade não apenas técnica, mas também fundamentada nos valores e finalidades da educação emancipatória.

Palavras chave: Formação inicial do pedagogo; Experiência estética; profissionalidade

1 – Introdução

O presente texto tem como ponto de partida reflexões de uma formadora acerca da racionalidade técnica presente nos modelos de formação de professores que resultam na objetividade e instrumentalidade características do pensamento cartesiano. Como observa Silvestre (2011, p.33), “somos herdeiros de uma formação inicial de professores pautada nos pressupostos da racionalidade técnica” os quais fragmentam saber e fazer, teoria e prática. Além disso, no momento atual, constata-se que o parecer do CNE de 2019 que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (DCN-BNC), evidencia “opção pela vertente neotecnicista refletida no ideário do currículo por competências” (D’Ávila, 2020, p.90).

Depreende-se que tanto nas Diretrizes como na BNC-Formação, o conhecimento é concebido como utilidade e ancora um currículo focado na prática, voltado a instrumentalizar os futuros professores (Cardoso, Mendonça e Farias, 2021). Implementadas pelas IES privadas, revelam um movimento contrário aos modelos de formação de professores que considerem o ser humano capaz de pensar sobre o próprio pensar, que considerem a formação como “um processo de múltiplas dimensões, perpassadas pela dimensão ética, capazes de resgatar aspectos relacionados ao compromisso social do professor e a forma como este se identifica com o seu ofício” (Silvestre, 2011, p.41).

Contudo, o cenário atual de fragmentação do currículo dificulta o questionamento sobre a concepção de conhecimento que operamos na formação da(o) pedagoga(o). As constatações de Ostetto (2010) reverberam na formação do professor, independentemente da sua área de atuação, porque:

Nós, professores, caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto e da sensibilidade. De modo geral, essa é uma característica da contemporaneidade que, cindida, separa emoção e pensamento, lazer e trabalho, arte e vida, empurrando-nos só para um lado da existência: a racionalidade e a ciência – ao que é comprovado. Neste contexto, é evidente a dificuldade da Pedagogia em lidar com a arte, com a poética da vida, dar espaço para a imaginação, autorizar-se a criar, experimentar, errar (Ostetto, 2010, p.56).

As dificuldades do curso de Pedagogia assinaladas pela autora permeiam minhas preocupações como pedagoga e docente do ensino superior, o que me levou a buscar na linguagem artística e na literatura uma possibilidade para provocar nas futuras pedagogas reflexões acerca do modelo racional de ser humano e de conhecimento que fundamentam a educação escolar.

Sob essa ótica, abordar a fragmentação do pensamento infantil é um caminho que busco para a discussão e problematização das práticas pedagógicas que pautadas na previsibilidade, na objetividade e na obtenção de resultados previamente definidos, cerceiam crianças e professores de sua expressividade criadora, além de normatizar, classificar e excluir quem não se enquadre ao esperado e previsto.

Também na busca por movimentos de sensibilização, encontrei brechas na organização de oficinas de artes visuais, as quais se configuraram como uma estratégia para provocar experimentação e algum deslocamento da pedagogia desenvolvimentista

que fragmenta corpo-mente, razão-emoção e nos distancia da pergunta central da educação: que tipo de ser humano desejamos formar?

Desse modo, objetivo de favorecer oportunidades de experimentação partiu também da busca por “traduzir” as orientações presentes no documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, segundo o qual

A prioridade dada à dimensão estética nos projetos educativos com crianças pequenas contribui para a resistência às ações pedagógicas que não reconhecem a beleza dos detalhes e dos processos lúdicos de pensar ao valorizarem somente o funcional e a aceleração do imediatamente útil (MEC, 2009, p.77).

Se a formação prioriza o âmbito cognitivo, como a professora pode privilegiar o pensamento estético da criança a partir da postura docente proposta neste trecho do documento?

Torna-se importante a disponibilidade adulta para a escuta das crianças através da disponibilidade para a consideração do detalhe como deflagrador de pequenas fugas, sutis resistências à padronização do cotidiano, à homogeneização da convivência, ao permitir – e legitimar – a presença da beleza. Trata-se, portanto, de favorecer experiências estéticas que promovam a complexificação do sentir e do pensar, da imaginação e da percepção, de todos os envolvidos com um projeto de educação infantil comprometido com a valorização das produções culturais que significam a existência em sociedade (MEC, 2009, p.78).

Ainda no âmbito dos questionamentos: Como o pedagogo e a pedagoga podem garantir aquilo para o qual não construíram significado? Como podem valorizar e construir com as crianças o tempo para estar junto, o tempo da experiência? Estas reflexões me acompanham como pedagoga, formadora e docente que indaga sua própria prática.

2 - A busca por uma docência ética e estética

O presente relato situa-se no período de 2017 a 2019 no qual exerci a docência em uma IES privada no município de São Paulo. A instituição é ligada ao grupo educacional Kroton que detém um sistema integrado por meio do qual organiza o currículo do curso de Pedagogia com abordagem conteudista e prescritiva. Esse sistema distribui aos alunos material didático contendo o conteúdo das disciplinas, a partir do qual os estudantes devem realizar atividades obrigatórias on-line como parte da avaliação. Logo, sugerir aos alunos textos para estudo em aula é algo considerado “extra” para a cultura institucional.

Nesse cenário, assumi como responsabilidade ética criar oportunidades de experimentação nas disciplinas que ministrei, tendo como objetivo problematizar a questão da racionalidade técnica e instrumental. Desse modo, vinculada a uma ideia de formação, essa questão certamente reverbera na identidade e na prática do professor, pois a experiência que ele leva da formação inicial é fundamental no seu desenvolvimento profissional (Sacristán, 1995).

A oportunidade de produzir relatos sobre a prática fortalece o conhecimento profissional docente, aquele que é específico da prática pedagógica. Assim, pensava na formação dos alunos enquanto sentia minha identidade docente se esvaindo. Nesse sentido, o contexto relatado relaciona alunos e a própria professora na problematização sobre o conhecimento profissional, que tem como característica a necessidade de compreensão de cada situação educativa, residindo aí sua potência transformadora. Isso porque, esse conhecimento, que é contingente, constitui “o elemento central da profissionalidade docente” (Nóvoa, 2022, p.9). Esse conhecimento que é contingente, diz Nóvoa, é “um conhecimento difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas” (Nóvoa, 2022, p.9).

Nessa perspectiva, ao falar dos alunos, este relato fala também da professora. Ao documentar uma experiência de sala de aula, este texto expressa também “uma atitude de espreita com relação ao que nos passa” (Aquino, 2011, p.652).

2 - Experiência não é prática

A valorização da razão no mundo moderno repercute no modelo escolar que promove a cisão entre razão e imaginação. Dessa maneira, a formação escolar enquadra todas as linguagens. Aprendemos a ler e escrever para representar a realidade já dada, e tudo que não é fruto do pensamento representacional é apartado da formação, como as linguagens artísticas e a literatura. Mas a tarefa do pensamento não é apenas demonstrar a realidade objetivamente nos moldes do pensamento racional.

Nesse viés, em minha trajetória docente sempre considerei este tema sensível não apenas para a primeira infância, mas sobretudo para a formação das(os) pedagogas(os). Voltava-me ao “sujeito da formação”. Na formação, ocorre uma modificação das relações do sujeito com o mundo, isto é, “o sujeito faz a experiência de algo [...] [e], sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma” (Larrosa, 2011, p. 7.).

Para Larrosa (2002) a cisão entre razão e imaginação provoca hierarquias e serve para controlar a capacidade produtiva e criativa da linguagem. Observa que para os antigos

a imaginação era meio essencial de conhecimento, era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível. A ciência moderna modificou o estatuto da imaginação, colocando-a no lado subjetivo, algo irreal, fantasia, ficção. Ela perdeu seu valor cognoscitivo e foi alocada no âmbito psicológico.

De acordo com o autor, limitar o âmbito da imaginação é limitar nossa capacidade de formação e transformação. Esse teórico assinala que a hermenêutica contemporânea e a teoria da linguagem apontam uma nova compreensão para o papel cognoscitivo da imaginação. A imaginação não só reproduz mas também produz a realidade. “A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem[...] A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma” (Larrosa, 2002, p.135).

Atualmente, o conhecimento considerado válido é o conhecimento científico, universal e útil. “Tomamos o conhecimento como algo exterior a nós, como uma utilidade, uma mercadoria” (Larrosa, 2002, p.136). Sujeito e o objeto de conhecimento estão apartados. Larrosa propõe pensar a leitura como formação, para retomar essa relação.

No texto *Literatura, experiência e formação*, Larrosa (2002) destaca o caráter utilitarista que é dado à literatura, e propõe pensarmos a leitura como formação. Ligada à subjetividade do leitor a leitura nos forma e transforma, nesse sentido propõe a leitura como experiência. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Bondía, 2002, p.26). A experiência restitui a relação do sujeito com o objeto de conhecimento. “Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação[...] Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito (Larrosa, 2011, p. 7).

Ao propor a leitura como formação, e portanto, como experiência, o autor vislumbra afirmar a potência formativa da imaginação. Explicita uma outra concepção de conhecimento, isto é, conhecimento como relação hermenêutica, na qual ocorre uma “produção de sentido, que não separa o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo, atribuir um sentido em relação a nós mesmos)” (Larrosa, 2002, p.137). Desse ponto de vista, o autor registra:

Tudo pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção [...]. E a formação implica na nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação (Larrosa, 2002, p.137).

Considerando que pensar não é somente “raciocinar”, mas dar sentido ao que nos acontece, como defender uma formação crítico-reflexiva quando validamos apenas a verdade científica? E pior, quando não se tem contato direto com os textos? Talvez, ter

como objetivo garantir aos alunos qualquer oportunidade para a expressão do pensamento não representacional por meio de suportes que provoquem a imprevisibilidade da experiência, buscando “recusar abertamente o encarceramento disciplinar-pedagogizante” (Aquino, 2011, p.649). Esta recusa sustenta o presente relato.

3 – A dimensão estética no curso de Pedagogia: uma experiência

No segundo semestre de 2018, as aulas da Disciplina Educação e Artes eram quinzenais, intercaladas com outra disciplina, compondo oito aulas no semestre. Somava-se a isso um ambiente de formação que atravessa a relação professor-aluno com um material didático, que embora anunciasse a fundamentação teórica, era totalmente instrumentalizador da prática docente, voltado a um futuro professor aplicador e não ao aluno e a sua formação.

Buscando produzir fissuras nesse contexto, direcionei as aulas para a realização de oficinas de artes visuais e teatro, visando oportunizar alguma experimentação com um objetivo formativo fora da perspectiva instrumental. As oficinas prático-reflexivas visavam a algum escape do engessamento curricular, direcionando as aulas para as vivências, criando espaço para o imprevisto, abrindo frestas à formatação do apostilamento que subjetiva alunos e professores.

Para Loponte (2017), o significado da experiência estética para a docência é uma questão que se estende à formação dos docentes em geral, não se restringindo apenas ao campo da Arte, mas uma outra relação com a estética:

Uma relação da *estética* com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos (Loponte, 2017, p.432).

O prisma da autora incide sobre a proposta das aulas aqui relatadas, ou seja, a perspectiva de que arte e a experiência estética, nutrindo a formação inicial, “pode potencializar a docência como prática de criação” (Loponte, 2017, p.442).

Para abordar a linguagem do teatro, convidei a artista e pesquisadora Maíra Gerstner (2022), que realizaria uma dinâmica sobre a linguagem teatral. Como conhecia o trabalho da Maíra, meu intuito era possibilitar às(aos) futuras(os) pedagogas(os) uma experiência de pensamento “sem referências”, fora do pensamento representacional.

Vivenciar uma experiência estética é muito mais do que um momento de aula que foge ao convencional. É a possibilidade de vivenciar a experiência do pensamento quando este se desprende da representação.

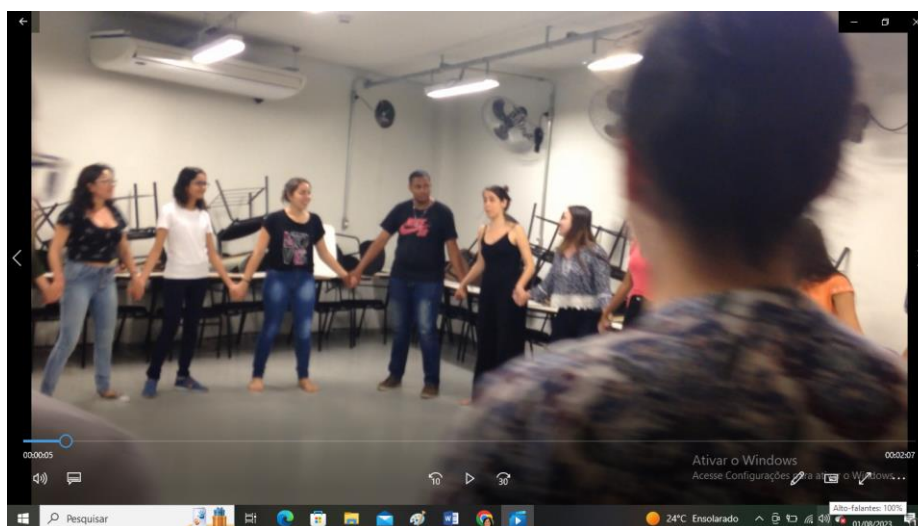
Naquele dia, após apresentação coletiva com dinâmica corporal, a proposta da artista visitante era a de que os alunos escolhessem um objeto que estivessem na mochila ou na bolsa, e, em grupos, partilhassem com os colegas a história daquele objeto e os vínculos que possuíam com ele. Um momento de presença, de escuta, de partilha de histórias pessoais e de vida.

Em um segundo momento, os objetos apresentados pelos participantes de cada grupo foram dispostos no chão, da forma como desejaram. Em seguida todos os grupos circularam pela sala para observar a criação de cada um. Uma proposta de observação deslocada do real, pensando em objetos agrupados como resultado de uma partilha de histórias e como a criação de um grupo.

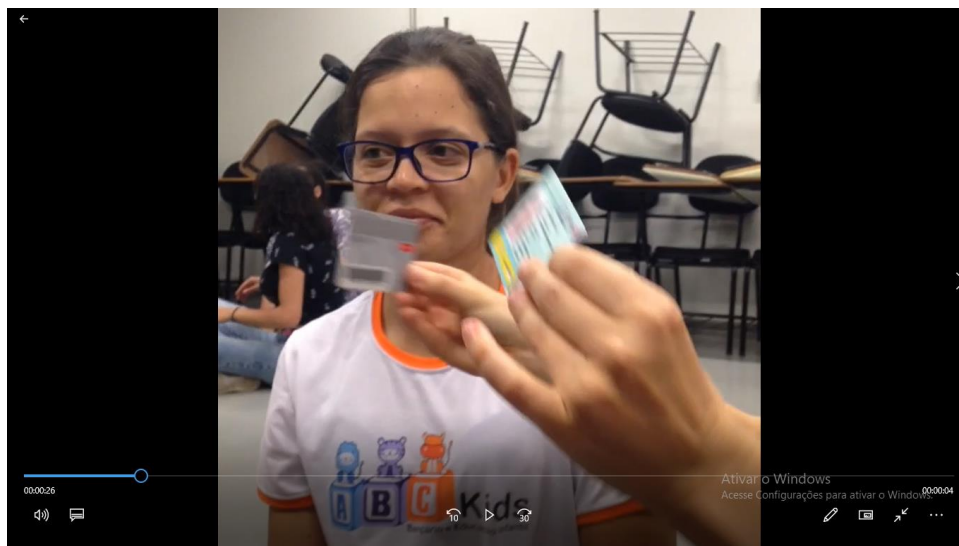
A partir desse momento, cada grupo se voltou para os seus objetos com o intuito de transformá-los em personagens, criando uma história com eles. Nas histórias, os objetos ganharam vida, puderam voar, pular, correr, emitir sons diversos, e a história era criada em uma língua inventada. Maíra propôs aqui o exercício da blablação, um jogo teatral de Viola Spolin. Um desafio não usar o português!

No momento seguinte, cada grupo apresentou a história que criou, agora sem os objetos, utilizando o corpo, o movimento, sons e gestos para contá-la. Mais uma provocação da artista, comunicar com o corpo, sem a palavra!

Propor aos alunos pensar fora do mundo já representado, e vivenciar o imprevisto, fora do pensamento lógico e da utilidade, foi o objetivo daquela experimentação, com um desejo de que possamos, alunos e professores, nos desvencilhar de modelos prescritos e instrumentais que afastam a dimensão estética da formação e da prática docente.



Arquivo pessoal



Arquivo Pessoal



Foto de arquivo pessoal

Na aula seguinte, o destaque para a arte contemporânea foi dado com a recriação livre dos Parangolés, de Hélio Oiticica, confeccionado pelo grupo e apresentado por um dos alunos.

Para este momento, a análise de Loponte (2017) sustenta a proposição. Segundo a autora, os experimentos artísticos da arte contemporânea “têm tensionado qualquer pretensão de categorização universal e fixidez de conceitos como escultura, pintura, desenho e fotografia, para citar alguns exemplos” (Loponte, 2017, p.443). Nesse sentido, podem instigar uma docência, “mais aberta à dúvida em relação a propostas pedagógicas cristalizadas, à invenção de práticas educativas contemporâneas ao tempo em que vivemos, às novas relações entre escola e produção de conhecimento, entre docentes e estudantes (Loponte, 2017, p. 447).



Arquivo pessoal

As oficinas prático-reflexivas buscaram afirmar a dimensão coletiva da experiência como suporte para o processo de formação dos professores. A fim de problematizar também a prática da escrita, foi proposto aos alunos um relato sobre a experiência nas aulas de Arte e Educação naquele semestre.

Trechos dos relatos dos alunos da disciplina Educação e Artes:

Na aula tivemos até uma experiência nova de fazer uma aula interativa isso foi bem legal e diferente sair da rotina um pouco faz a gente ver o novo de uma forma mais lúdica, fizemos uma dinâmica na aula que fez a gente usar nossa criatividade e usar o nosso corpo para nos comunicar com outras pessoas, a partes dos objetos também foi bem legal no qual cada um pegava da sua mochila uma coisa que tivesse valor afetivo e pessoal com uma história por trás (A1).

Minhas experiências na aula de artes foram maravilhosas, as dinâmicas e trabalhos, me ajudaram a tirar muitas dúvidas sobre alguns aspectos da arte, a aula que mais me marcou foi a aula que tivemos que criar uma cena, apenas com sons, sem palavras, me ajudou e me marcou muito porque naquele dia eu estava em crise, antes de chegar na faculdade, tive crise de ansiedade a caminho da faculdade, e aquele trabalho me ajudou a liberar a tensão que estava sentindo, dei risadas, consegui conversar, e fiz amizades, então foi uma vivência muito boa para mim (A2).

Conforme a dinâmica proposta na última aula, que devíamos escolher um objeto e contar uma história de como conseguimos esse objeto, e depois apresentar uma história montada com o mesmo e sem falar o português, acabou sendo muito divertido. Posso dizer que fiquei maravilhada com as histórias dos objetos das outras pessoas, nos mostrou como é divertido conhecer outras pessoas que vemos bastante mais que não temos muito contato, a aula realmente foi esplendida (A3).

Recentemente na aula de educação e artes minha turma teve que fazer uma mini apresentação, um teatro, misturado com mímica, foi algo bem gostoso, onde a gente conheceu mais meninas de outras turmas, pode

dar risada, por um lado, se abrir também, acho que aulas assim é o que faz eu ter sempre vontade de ir as aulas e gostar mais do curso que escolhi (A4).

4 – Considerações

Este relato representa a busca de uma formadora de professores por uma docência ética, reconhecendo que a formação inicial tem “um peso considerável na construção da profissionalidade docente, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor (André, 2009, p.84).

A proposta de redirecionar as aulas da disciplina Educação e Arte buscou abrir frestas na abordagem prescritiva do currículo, propondo oportunidade de experimentação do pensamento. Além disso, expressou também modos de problematizar a hegemonia da “prática” na formação de professores. A perspectiva da prática no currículo de formação de professores reforça uma assimetria entre teoria e prática.

Nesse sentido, se a experiência é um saber distinto do saber científico, se é elaborar um sentido sobre o que nos acontece, é um saber subjetivo, contingente, relativo (Larrosa, 2011). Distinto da utilidade, elabora sentido ao que nos acontece, portanto, o saber da experiência pode mediar a técnica e a ética.

Dessa forma, é possível considerar que a experiência estética pode ser um instrumento para uma experiência que não tem a ver com utilidade mas que tem a ver com “o juízo estético (esse juízo sem regras e sem fundamento que nos permite que coloquemos em comum as nossas percepções e as nossas sensações) [...], [e que] não pode tratar-se de ter razão, mas simplesmente, de construir com os outros uma experiência ampliada de mundo (Larrosa, 2021, p. 205).

Sob esse olhar, este relato busca, sobretudo, documentar uma prática que procura afirmar uma profissionalidade que deseja arriscar, inventar, que reconhece o cotidiano como não previsto. Essa perspectiva vislumbra “ser possível produzirmos outras significações vinculadas a outros propósitos políticos, talvez mais potentes para os professores em atuação nas escolas e para os que nela virão a atuar” (Lopes, 2009, p.96).

As(os) pedagogas(os) precisam da dimensão estética para acessarem a sensibilidade com as linguagens poéticas e a escuta dos diversos modos de ser e de se comunicar do ser humano. Mais do que isso, precisam questionar a concepção de conhecimento que fundamenta a formação, pois é urgente que os futuros professores possam desenvolver uma profissionalidade não apenas técnica, mas fundamentada nos valores e finalidades da educação emancipatória (Contreras, 2002).

Tudo isso o poeta Manoel de Barros chama de “despraticar”.

5 - Principais Referências

ANDRÉ, Marli; HOBOLD, Márcia. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre a profissão e a profissionalidade docente. **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 32, jul./dez., p. 83-93, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modos de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 3, set./dez., p.641-656, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRASIL. MEC. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8913.

CONTRERAS, DOMINGO, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, n. 8, p. 86-101, 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

GERSTNER, Maíra. Por uma ética amorosa: Lygia Clark, psicomotricidade e a experiência da cena. In: PUPO, Maria Lúcia de Barros Souza; VELOSO, Verônica Gonçalves (Org.). **Pedagogia das artes cênicas**: múltiplos olhares. 1ed.São Paulo: ECA-USP, v. 7, p. 47-65, 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. **Elogio do professor**. Autêntica Editora, 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 22, nº 69, pp. 429-452, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, p.53-76, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=9&submenuid=254>

SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, p.63-92, 1995.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p.30-45, 2011.