

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO PEDAGOGIA:  
UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA PRÁTICA DE ENSINO  
ARTICULADA À PRÁTICA DE PESQUISA

SCHLINDWEIN, Luciane Maria – UNIVALI  
[lucmas@univali.br](mailto:lucmas@univali.br)

LUIS, Rozilda da Silva - UNIVALI  
[rozildaluis@terra.com.br](mailto:rozildaluis@terra.com.br)

Área Temática: Formação de Professores  
Agência Financiadora: FAPESC

### **Resumo**

Discutimos, neste texto, a pertinência de fundamentos da pesquisa na formação do professor, de modo que a experiência com a prática de ensino possa constituir-se em seara fértil para a constituição de uma profissionalidade docente comprometida com a promoção do desenvolvimento do aluno. Vimos investigando a prática de ensino como instância privilegiada na formação dos novos professores, destacando o papel que os princípios da pesquisa e de uma formação estética podem oferecer como elementos fundantes para o professor. O estudo que ora apresentamos faz parte de uma pesquisa maior, cujo objeto é a investigação do desenvolvimento estético de professores e alunos. Para este recorte, analisamos os dados coletados durante dois semestres letivos, junto a um grupo de 17 alunas do curso de pedagogia, na disciplina de Prática de Ensino. Desde o início das atividades as alunas estavam cientes que participavam de uma pesquisa maior e concordaram em inserirem-se na dinâmica da pesquisa no duplo papel de sujeitos e protagonistas. Foram desenvolvidas práticas pedagógicas articuladas com os princípios da pesquisa intervenção. Os dados aqui apresentados e discutidos referem-se aos registros elaborados a partir das sessões de orientação dos projetos de prática, da observação das intervenções das alunas, das discussões em sala de aula e da análise dos memoriais elaborados pelas alunas. Pretende-se, neste contexto de pesquisa, discutir a constituição dos saberes docentes, identificando se a prática de pesquisa aliada a uma formação estética constitui-se em saberes necessários à formação docente. Consideramos que a vivência de experiências de pesquisa contribui efetivamente para que os professores desenvolvam uma postura indagativa, questionadora e provocativa, na qual possam sentir-se implicados e inquietados para além da “normalidade” do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente; Formação estética; Prática de pesquisa; Curso de pedagogia.

## Introdução

Neste trabalho apresentamos uma discussão em torno de uma experiência que vem sendo desenvolvida na interface entre a prática de ensino, estudos sobre o desenvolvimento estético de professores e a proposta de vivenciar princípios da pesquisa acadêmico-científica em uma turma do curso de pedagogia. Consideramos que nosso trabalho se insere em uma perspectiva construtivo-colaborativa, tal como proposta por Mizukami (2002, 2008). Nossa investigação tem, na escola pública, mais do que uma parceira da universidade, uma relação de participação efetivamente nas discussões e planejamentos, indicando seus interesses e necessidades. Neste contexto, foi delineado um cronograma para a realização da prática de ensino curricular, que atendesse a ambos interesses e que pudesse resultar em ações positivas e construtivas aos processos educacionais das crianças envolvidas. Tal como proposto por Mizukami, também pautamo-nos em registros em forma de narrativas, as quais foram analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2008).

As 17 alunas envolvidas neste trabalho foram organizadas em 8 equipes (oito duplas e uma aluna realizou o estágio sozinha). Cabe ressaltar que cada dupla desenvolveu sua prática em uma turma das séries iniciais do ensino fundamental, constituindo, com a professora regente e com a coordenadora pedagógica, uma verdadeira equipe de trabalho. As práticas eram realizadas a cada segunda-feira, o que permitiu uma avaliação permanente dos trabalhos desenvolvidos. Todas as terças-feiras, no período noturno, as acadêmicas reuniam-se com as professoras orientadoras de prática e discutiam suas posturas, dilemas, anseios, para que os trabalhos pudessem ser encaminhados de forma a atender aos interesses da escola e das alunas envolvidas na prática.

Outro ponto que consideramos constituir-se em um diferencial em nossa proposta é a preocupação com o desenvolvimento estético (das alunas, das professoras e dos alunos envolvidos no projeto). Por desenvolvimento estético compreendemos um modo de apropriação da realidade, condicionado às questões culturais e históricas. Para Vigotsky, as bases biológicas do homem se humanizam nas e pelas trocas sociais. O desenvolvimento cultural e biológico é assim compreendido no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Nesta perspectiva, a reprodução ou repetição implica sempre e necessariamente em transformação. Neste contexto de significação é que se insere a compreensão de estética que referencia este trabalho. “Quando observamos, ainda que seja da forma mais superficial,

uma reação estética, percebemos que seu objetivo final não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela.” (VIGOTSKI, 2003, p. 232).

“A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair o fato de que o sujeito desse ato e dessa contemplação artística ocupa na existência um lugar concreto, único.” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Para o autor, ao apreciar uma obra, seja literária, musical ou visual, a pessoa se implica, o ato de contemplação é entendido como um movimento ativo e produtivo.

Só a função estética é capaz de manter o homem na situação de estranho perante o universo, de estranho que uma ou outra vez descobre as regiões desconhecidas comum interesse nunca esgotado e vigilante, que torna sempre mais uma vez consciência de próprio projectando-se na realidade que o cerca, por sua tomando consciência da realidade circundante e mediando-a por si próprio. (MURAKOVSKY, 1997, p.124-125)

De acordo com Vigotski, “[...] as influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética.” (VIGOTSKY, 2003, p. 229). E, a vivência estética propicia o desenvolvimento estético.

Como o desenvolvimento estético constitui-se no eixo basal de nosso estudo, as alunas partiram de um esquema comum de trabalho. Neste esquema comum estavam explícitos os nossos objetivos de desenvolvermos atividades que pudessem promover vivências estéticas durante o período de estágio. A partir de um mesmo trabalho comum (um esquema organizado pela professora coordenadora de estágio, no qual estavam definidos os objetivos gerais das propostas e o eixo teórico a ser estudado e que subsidiaria as análises), as alunas fizeram suas escolhas e definiram diretrizes junto com as professoras das séries nas quais realizaram suas práticas de ensino. Desta forma, o esquema de trabalho que em princípio era igual para todas as duplas, foi adquirindo corpo próprio, de acordo com os interesses e com o envolvimento das duplas.

Organizamos um cronograma de atividades de forma que pudéssemos desenvolver atividades coletivas, com discussões teóricas e artísticas de interesse comum, orientações particulares nos trabalhos das duplas, acompanhamento das atividades práticas na escola e socialização das atividades, já com análises empreendidas pelas próprias alunas. O eixo

artístico que atravessaria as práticas foi sugerido pelas duplas, definido juntamente com as professoras das classes aonde a prática foi realizada.

Assim, as equipes desenvolveram trabalhos atravessados pela música, pela literatura e pelas artes visuais. Como consideramos que o repertório/conteúdo é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, realizamos, em nossos encontros na universidade, um mapeamento dos diferentes estilos musicais presentes no município de Itajaí. Contamos com a participação de uma pesquisadora que apresentou as alunas sua pesquisa (a ser publicada em livro) sobre os festivais de música em Itajaí. Visitamos diferentes apresentações e exposições culturais (noite cultural de Piçarras, com apresentação de teatro de fantoches; discussão com escritora de livros infantis, apresentação de peça teatral no teatro municipal de Itajaí, contadora de histórias, artistas plásticas, exposição sobre a história do violão, conversa com ilustradora de livros infantis, entre outras). Consideramos que estes eventos foram possibilitando diferentes contatos das alunas com eventos culturais até então desconhecidos e que, do nosso ponto de vista ampliaram seus repertórios, o que ficou evidente em suas práticas.

## **Desenvolvimento**

### ***A Prática de Ensino no Curso de Pedagogia***

A prática de ensino do curso Pedagogia investigado está organizada em três semestres letivos consecutivos com uma carga horária total de 600 horas/aula, das quais, 344 horas são desenvolvidas em escolas do ensino fundamental e na educação infantil. De acordo com o Regimento Interno do curso, o aluno de pedagogia fará o estágio supervisionado nos 6º, 7º e 8º períodos, buscando nestes três períodos desenvolver um projeto de pesquisa, propor suas atividades de intervenção e escrever seu trabalho de conclusão de curso após a análise dos resultados obtidos a partir de sua prática. Em seu Plano Pedagógico, encontra-se a definição da disciplina de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia como sendo “atividade de integração teórico-prática. Esta possibilita o desenvolvimento de projetos interligados tendo como objetivo proporcionar a construção de competências que contribuirão para a formação de vida pessoal e profissional.” (UNIVALI, 2006, p. 208). Segundo as Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Pedagogia (licenciaturas), no que se refere às propostas para o estágio supervisionado:

O estágio curricular deve proporcionar ao estagiário, uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional. [...] Durante o estágio, o licenciado deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e a gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação. (MEC, 2006, p.15).

Entendendo a pesquisa como parte integrante da formação do docente, a idéia de uma pesquisa intervenção da qual as alunas se envolveriam com o tema formação estética do professor coaduna com os objetivos propostos para a formação do professor no plano pedagógico da Universidade investigada e com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no que tange ao estágio supervisionado, percebendo que nestes documentos, ao sinalizarem a construção de competências, a reflexão contextualizada, o estudo e interpretação da realidade educacional, a avaliação das experiências e auto-avaliação para a formação profissional, nos abre caminhos para entender que a prática de pesquisa e a formação estética articuladas à prática de ensino constituem-se em elementos dos saberes necessários ao exercício da docência.

De acordo com Nóvoa (1997):

[...] avançou-se muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores.

Consideramos que nossa proposta possa estar orientando-se por este caminho sugerido pelo autor, uma vez que buscamos, justamente através da prática, nossos indicadores de uma formação integral do professor. Nossa proposta situa-se justamente no investimento de uma prática diferenciada, possibilitando às 17 alunas, o contato com a pesquisa em seu próprio campo, com a produção de conhecimentos a partir do levantamento de dados sobre a constituição da formação estética do professor e com a possibilidade de desenvolver um

processo qualitativo de ensino-aprendizagem voltado para a formação estética dos alunos envolvidos.

É assim que, as alunas do curso de pedagogia foram a campo de estágio pesquisar, para além da estrutura organizacional da escola, da prática pedagógica dos professores e do envolvimento dos alunos nesta prática; o contexto do processo de ensino e de aprendizagem com vistas à percepção do desenvolvimento do sentido estético nas classes pesquisadas. Após as primeiras percepções do sentido estético dos alunos e professores, as estagiárias se propuseram ao empreendimento de práticas pedagógicas para a promoção da imaginação e da criatividade no espaço escolar, planejadas em seus projetos de intervenção, envolvendo especialmente a arte, a literatura e a música. De início sentimos muitas dúvidas, medo e até incompreensão da proposta. Mas à medida em que, através dos debates em sala de aula, estas foram expondo suas idéias, ansiedades e questionamentos, na medida em que foram tomando contato com a pesquisa e com uma formação voltada para a sua própria formação estética, pudemos perceber que as resistências foram sendo minimizadas, dando lugar a posturas de interesse em envolvimento.

Os relatos a seguir ilustram nossas afirmações:

*O professor precisa, dentro do seu planejamento, trabalhar o interesse das crianças. Para ser professor é preciso sentir forte no coração, o desejo, a vontade de sensibilizar as crianças (Terezinha).*

*Pude perceber o grande interesse das crianças nas atividades com a música. Eles participaram, se interessaram e como a música desenvolve a aprendizagem deles, na interpretação, eles se desenvolveram muito com as atividades que envolveram a música. Nosso objetivo não era ensinar música, mas desenvolver a sensibilidade, para ajudar na aprendizagem. (Jocélia)*

*Foi minha primeira experiência. A professora da classe me ajudou muito. No início eu tive muito medo, mas a integração com a professora, me dando idéias e me ajudando a organizar as atividades foi muito boa. Tenho certeza que estou me sentindo melhor. Ainda tenho muitas dificuldades, mas estou superando. Nunca tive aulas de música. A música que estou ensinando, é algo que estou aprendendo também. O que mais eles sabe, e gostam é funk e hip hop e eu me sinto insegura em trabalhar este conteúdo com uma quarta série. Eu levei a música aquarela, levei do planeta água do Guilherme Arantes. Eles ao pré adolescentes e é difícil ter o interesse deles... (Sandra)*

Estes relatos indicam o quanto a música ou a literatura, mais do que ampliar o repertório das futuras professoras, torna-se um elemento de formação, um eixo que permite

articular os conteúdos escolares e sensibilizar as crianças e as próprias professoras envolvidas no trabalho pedagógico.

Discutimos a seguir, como a tomada de consciência passa a ser um fator preponderante na formação das professoras, uma vez que, mais do que ensinar, elas estão desenvolvendo suas percepções, suas sensibilidades, e tentando compreender como desenvolver estes mesmos elementos nas dinâmicas de aula, em relação aos seus alunos. Assim, a pesquisa torna-se um elemento de aprendizagem, ou seja, constitui-se, efetivamente, um princípio educativo.

### **A Pesquisa articulada à Prática de ensino**

De acordo com Herbert-Lessard (2005), a prática metodológica de uma investigação científica supõe uma dinâmica constituída, basicamente, por quatro diferentes pólos: epistemológico, teórico, técnico e morfológico. Cada um destes pólos possui suas especificidades, mas, o fundamental a ser considerado é que eles guardam, entre si, uma articulação intrínseca profunda. Sendo o pólo epistemológico, segundo o mesmo autor, “o motor de pesquisa do pesquisador”; o pólo teórico, “as instâncias metodológicas em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem”; o pólo morfológico, “a estruturação do objeto científico” e o pólo técnico, “a dimensão em que são recolhidos os dados do mundo real e transformados em dados pertinentes a problemática de investigação”; é que apostamos no imbricamento destes quatro pólos no âmbito da formação docente, considerando que tal articulação pode favorecer o que Tardiff (2002) designa de saber docente, definido “[...] como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36)

Consideramos que a carga-horária destinada à pesquisa não tem condições de formar o professor em uma perspectiva mais ampla. Ao articularmos os princípios da pesquisa na dinâmica da prática de ensino, estamos instrumentalizando os novos professores no sentido de ficarem mais atentos as suas ações, ou seja, que incorporem os princípios da pesquisa em suas trajetórias profissionais docentes.

Os depoimentos das alunas envolvidas apresentam indicadores do envolvimento no projeto: “*A Prática para mim foi uma experiência que possibilitou a aprender a lidar com o*

*desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, com a dificuldade, me mostrando a transformação de informação em conhecimento.” (Josimere, memorial escrito em 07 de julho).* Percebemos pelo seu depoimento que ao colocar-se na posição de protagonista de sua formação, ultrapassou os limites da teoria e, pela inquietação e conflito conseguiu se projetar na prática pedagógica, atravessada pelos conceitos discutidos em nossos encontros.

Concordamos com Andre (2001) quando afirma que a ação cotidiana do professor exige tomada de decisões imediatas, o que dificulta a realização de pesquisa científica. Tal como a autora, entendemos que a docência constitui-se em função complexa e cercada por imediatismos, incertezas... Já a pesquisa científica, exige coleta e análise sistemática de dados, a partir de uma sistematização prévia de um plano de pesquisa. Entretanto, consideramos que alguns princípios da pesquisa possam ser incorporados no cotidiano pedagógico. Nossa intenção não é esperar que o professor torne-se um pesquisador, nem considerar que o que se faz no dia-a-dia da escola possa ser chamado de pesquisa científica. Nossa intenção é que o professor adquira uma postura investigativa, que ele questione, que estranhe o contexto escolar, tentando compreender, em sua postura pedagógica, os elementos que propiciam melhores situações de aprendizagem, mobilizando-as.

Consideramos que o professor pode desenvolver um espírito investigativo, no qual possa estar mais atento, observador, inquieto. Assim ele pode questionar e hipotetizar a partir de sua prática, tornando-a alvo constante de novas aprendizagens.

O papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panacéia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano. (ANDRÉ, 2001, p. 62)

A pesquisa como elemento essencial na formação dos professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior é destaque no documento que define as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores elaborado pelo Conselho Nacional de Educação. O texto afirma que “o foco principal do ensino de pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica” Mas critica os cursos de graduação que realizam as mini pesquisas, que em geral não passam



de arremedios artificiais para cumprir com a exigência cobrada a partir desse documento do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Lüdke (2001) os cursos de formação inicial de professores ainda investem pouco em pesquisa. Para a autora, os fundamentos metodológicos e teóricos são insuficientes para que os professores realizem uma pesquisa seguindo os critérios básicos que a definem.

Considero que nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa. (LÜDKE, 2001, p. 52).

Possibilitar, que professores possam refletir sobre a natureza da ciência e um passo para a busca da transformação da realidade na qual se encontra inserido. A ciência é uma construção humana e histórica, portanto não é neutra e nem objetiva. Bachelard (1996) defende uma posição racionalista, uma visão de ciência não como uma única verdade como um objeto socialmente construído, com uma criação humana. Assim, autor propõe a ruptura epistemológica com o real dado com, a percepção primeira, para que o conhecimento seja possível, buscando-o através da reflexão, numa visão de ciência que traz a marca da atividade humana, da atividade refletida, diligente, normatizante (Lopes, 1996). É preciso mudar a visão de construção do conhecimento como processo linear, externo ao indivíduo, e apontar caminhos para uma concepção que percebe no próprio docente um ser em construção, agente de sua própria formação, diminuindo a dicotomia entre a produção de saberes e a sua execução e aplicação. Moraes e Ramos (apud Galiazzi, 2003, p. 56) apontam que a pesquisa em educação colabora para a compreensão de aspectos epistemológicos relacionados ao conhecimento profissional do professor. Acreditando também, que a prática de formar pela pesquisa seja uma maneira de abordar e problematizar a visão do ser professor, de tornar os licenciandos mais participativos e críticos, esta investigação analisa o ponto em que a formação pela pesquisa pode promover no professor um espírito indagativo e crítico diante das situações educativas vivenciadas em seu cotidiano.

Concordamos com a postura defendida por Nóvoa, na qual o professor é sempre um indagador, alguém que assume a ação cotidiana na escola como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 1997)

## **A Formação Estética articulada à Prática de Ensino**

Consideramos que o instrumental necessário à formação dos novos professores, inclui, cada vez mais, um olhar atento a dimensão afetivo-relacional. É nesse sentido que consideramos que o desenvolvimento estético possa constituir-se em diferencial na formação, uma vez que o olhar, o sentir, enfim, a postura do professor volta-se para os diferentes aspectos do ser humano. Em última instância estamos propondo um retorno a uma formação humanista que promova a construção de valores interpessoais. Assim, os sentidos mais aguçados permitem a efetivação de aprendizagens que superam a dimensão técnica, mas que investem nas dimensões conceituais e humanas, transpassadas pela ética.

Ao focar os sentidos das professoras, consideramos que desencadeamos um processo de autoconhecimento, de análise da realidade escolar e das possibilidades de uma educação estética que se reflita no trabalho pedagógico desenvolvido junto aos seus alunos (SCHILINDWEIN, 2006). Neste sentido, a observação sobre estética, mobilizada pelas diferentes vertentes artísticas, tais como a música, a literatura, o teatro ou as artes visuais, articulada com o desenvolvimento dos projetos, a intervenção, os trabalhos realizados, as discussões e os memoriais, vem propiciando uma espécie de tomada de consciência nas novas professoras investigadas. É nisto que vimos investindo, em uma profunda articulação entre a prática e os fundamentos teórico-metodológicos, com vistas a uma formação mais humana, mais ética e mais profissional do professor.

### **Considerações finais**

Este texto teve por objetivo discutir os resultados de uma investigação em torno da prática de ensino na formação inicial de professores, numa experiência que privilegia a formação estética dos docentes e alunos envolvidos e a prática da pesquisa científica para a constituição da profissionalidade docente.

Os dados apresentados e discutidos derivaram dos registros elaborados a partir das sessões de orientação dos projetos de prática, da observação das intervenções das alunas, das discussões em sala de aula e da análise dos memoriais elaborados pelas alunas. Pretendeu-se, com esta pesquisa, identificar se a prática de pesquisa e a formação estética contribui na

constituição dos saberes docentes, constituem-se em saberes necessários à sua formação.

Assim que, após as análises realizadas através dos relatos nos memoriais das alunas do curso de pedagogia investigado, dos projetos e do planejamento das atividades de prática de estágio pudemos inferir que a vivência de experiências de pesquisa contribui efetivamente para o desenvolvimento de uma postura indagativa, questionadora e provocativa dos professores, movendo-os na direção de um sentimento de inquietação frente às “normalidades” aparentes do cotidiano escolar. Também tornou-se perceptível, que ao promovermos uma formação estética dos alunos/professores estagiários em pedagogia, promovemos a sensibilidade do olhar, do sentir e do agir, ao provocarmos o estranhamento e a perplexidade diante da realidade escolar. Acreditamos que professores que possuem uma formação estética e uma formação em prática de pesquisa como elementos fundantes de seus saberes docentes, desenvolvem uma prática reflexiva ao colocar sua própria prática como objeto de análise. Tais pressupostos foram enunciados nos memoriais das práticas de ensino realizadas pelas alunas do curso de pedagogia investigado.

Em função das análises realizadas podemos considerar que, a formação estética aliada à prática de pesquisa na formação docente constituem-se fatores essenciais para a formação de professores reflexivos, comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BACHELARD, Gaston; **A Formação do Espírito Científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

HÉRBERT-LESSARD M.; GOYETTE Gabriel; BOUTIN Gérald. **Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas**. , 2. ed. Lisboa, Portugal: Editora Instituto Piaget, 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Bachelard: O filósofo da Desilusão. In **Cadernos Ensino de Física**. V. 13, n.3 p.248-273, dez 1996.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001a.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº. 74. Campinas: Cedes, 2001 b.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 06 de agosto de 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti & REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos, EDUFSCAR, 2002.

MURAKOVSKY, Jan. **Escritos sobre a estética e semiótica da arte**. Lisboa, Editorial Estampa, 1997.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicação Dom Quixote. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SCHLINDWEIN, L. M. Formação de Professores, memória e imaginação. In: DAROS, Silvia Z; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (org.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVALI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª tiragem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.