

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE PARA ATUAR COM BEBÊS: IDENTIDADES E SABERES EM FOCO

Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe
tacyanaramos@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo analisa o papel da formação continuada na constituição de identidades coletivas e saberes de professoras que atuam com bebês. A partir de uma perspectiva colaborativa de pesquisa, a ação docente é tomada como produtora de significados e a formação continuada como um espaço onde se instituem redes comunitárias de apropriação de saberes. Esta pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER), envolvendo 33 professoras que atuavam em unidades de educação infantil do município e 10 educadoras de creches comunitárias conveniadas à RMER. O percurso da formação docente foi organizado em 15 reuniões mensais e incluiu a leitura de trabalhos científicos, socialização coletiva de aprendizagens, debates e registros de descobertas a partir de vídeos, observação e descrição de ações da criança em interação social nas unidades educacionais, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros. A escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza. Nessa trilha de proposições, os relatos foram tomados como recursos metodológicos para se compreender os modos como as professoras se apropriam de saberes e constroem identidades a partir da reflexão coletiva de sua atuação educacional com bebês. Em sintonia com os objetivos estabelecidos para a formação continuada dessas professoras, elas identificam como aspectos positivos do processo formativo o contato com um campo conceitual que lhes oferece subsídios para um novo modo de conceber a intervenção pedagógica com bebês, bem como a possibilidade de trocas interpessoais e de experiências com colegas como elementos constitutivos na configuração de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Infantil; Atuação com bebês; Identidade profissional; Aprendizagens compartilhadas.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de formação de professores não podem deixar de lado a questão da educação de bebês, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade pedagógica para atuar com a criança de pouca idade e de superar a prática de trabalhar com elas da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental (HADDAD, 2010). Os bebês, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo das crianças mais velhas, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de fazer adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino.

Concordamos que a concepção de aprendizagem e os princípios metodológicos que orientam a prática de ensino da Educação Básica podem – e devem – ser comuns, entretanto, a construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos bebês matriculados em instituições de educação infantil.

Formar professores para a docência com bebês também supõe considerar variados aspectos conhecidos na área e interligados: as conquistas legais de direitos das crianças pequenas no âmbito da educação básica no Brasil, as identidades plurais desses profissionais construídas em ambientes e percursos diferenciados, os atores envolvidos nesse processo (crianças, educadores e famílias) e a formação para a docência em cursos de nível superior, como professores polivalentes (GARANHANI, 2010).

Considerada a especificidade da Educação Infantil, a formação de professores para atuar com bebês se apresenta como uma atividade de natureza complexa que precisa considerar as características, necessidades e desejos da criança, a relação com as famílias, o reconhecimento das capacidades da criança e sua participação na cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; 2005). Estamos nos referindo a uma organização própria do trabalho pedagógico centrada nos campos de experiência do que em áreas do conhecimento, informada mais em processos, meios e instrumentos de trabalho do professor do que em resultados classificatórios e formas de aferir o produto das aprendizagens das crianças.

Pode-se afirmar, portanto, que está em processo a constituição de uma identidade profissional para atuar com bebês, o que supõe conhecimentos advindos das teorias do desenvolvimento da criança e sua apropriação no campo educacional, o que exige, por sua vez, a elaboração de saberes docentes no campo da transposição didática (PERRENOUD, 2000; FERREIRA, 2005).

Nessa linha de argumentação deriva a ideia na qual a pessoa do professor em interlocução com seus pares constitui um meio para produzir conhecimentos sobre a profissão docente (NÓVOA, 1991).

Formulações defendidas em estudos advindos da perspectiva sociocultural da Psicologia (FENWICH, 2000, ROGOFF, 1990, por exemplo) compartilham formas similares de conceber a ação humana mediada, lançando mão de aprendizagens comunitárias, situadas nas mediações existentes em contextos específicos através da experiência vivida. Esta perspectiva justifica a proposta de formação continuada de grupos específicos, como no caso os professores de bebês,

considerando que as mediações entre formador e professores e entre pares precisa ter como tecitura a reflexão da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a identidade profissional está composta por uma dimensão subjetiva, expressa em atitudes, crenças e valores do professor, resultados de relações interpessoais, estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito (HUBERMAN, 1992).

Castells (2000) amplia nosso argumento quando atribui à identidade coletiva o *status* de lócus de significação constantemente construída e transformada, marcada pela intensa interação e negociação entre pessoas. Segundo o autor, trata-se de um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes, através dos quais significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos.

Assim, os cursos de formação continuada, pelas suas características de tempo prolongado, convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos podem ser considerados espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e mudanças na atuação profissional docente.

É a partir dos pressupostos apresentados que situamos os objetivos do presente estudo, a saber: analisar de que modos a formação continuada repercute na construção da identidade profissional e saberes de professoras de bebês.

2 A INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS ADOTADOS

Pesquisa de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (cf. ex. PIMENTA, 2005; FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008), o presente estudo partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras que atuam com bebês, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Ressaltamos que a opção pela pesquisa colaborativa permite trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005).

Nesse contexto, a ação docente é tomada como produtora de significados e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, 1996; FENWICK, 2000). Situada em um contexto comunitário de experiências, as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000) e ampliam o sentido de identidade como pertencimento a uma comunidade de aprendizes (ROGOFF, 1996).

Participaram do presente estudo 33 professoras que atuam com crianças integrantes do agrupamento etário denominado de Berçário na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER) e 10 educadoras que atuam com bebês matriculados em creches comunitárias conveniadas à RMER.

O percurso da formação docente foi organizado em 15 reuniões mensais e incluiu a leitura de trabalhos científicos, socialização coletiva de aprendizagens, debates e registros de descobertas a partir de vídeos, observação e descrição de ações da criança em interação social nas unidades educacionais, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros.

Esses procedimentos visaram criar um contexto de aprendizagens que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais em diários, os quais puderam ser posteriormente analisados.

A escolha da escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabilizou reflexões acerca da constituição das identidades das professoras e significados construídos na sua formação profissional para atuação com bebês.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa colaborativa supõe que as intervenções pedagógicas no campo da formação continuada gerem conhecimento tanto para os participantes do processo formativo quanto para os formadores/pesquisadores. Neste sentido, o material coletado na forma de relatos orais e escritos, ao longo dos quinze meses de encontros com as professoras de bebês foi categorizado, evidenciando as

principais características do processo de formação continuada identificadas pelas participantes, conforme exposto nos subitens da seção a seguir.

3.1 Aprender ouvindo colegas, compartilhando experiências

No conjunto de relatos analisados, uma dimensão de aprendizagem referida com maior incidência pelas professoras é aquela advinda das oportunidades de trocas interpessoais e de atitudes colaborativas. Nosso argumento ganha visibilidade nas falas das professoras que localizam o contexto social como gerador de oportunidades de construções conjuntas:

Para mim está sendo muito gratificante e proveitoso cada encontro de que participo. É muito bom compartilhar e aprender novas experiências (Profa. A1).

A maior contribuição da formação é a oportunidade da gente poder compartilhar o que sabe, ouvir a riqueza que vem da fala da colega e se enxergar nela. É poder contribuir na troca de ideias, aprender com o grupo, somar pontos de vistas, dividir opiniões e reinventar o cotidiano (Profa. A12).

Conforme observamos, as professoras demonstram em seus relatos uma compreensão acerca de aprendizagens numa perspectiva comunitária semelhante àquela indicada em outros estudos (FENWICH, 2000, por exemplo) em que se consideram como elementos formadores ou mobilizadores de mudança a troca entre pessoas, circunscrevendo aquisições num campo de ações coletivas.

Congruentes com a experiência interpessoal descrita pelas professoras, uma outra categoria de aprendizagem é aquela propiciada pelo engajamento com referências conceituais, rodas de leitura e debates coletivos.

3.2 Aprender em confronto com referenciais teóricos, lendo textos e conversando sobre eles em grupo

Nesse conjunto de experiências de aprendizagens referidas, a partilha de ideias, frutos de leituras e encontros em que se debatiam referências teóricas, mostra-se determinante da forma como as professoras desenvolvem as relações de uso e significação por meios de práticas sociais. A consideração dessas práticas, articuladas ao conceito de letramento, entendido como conjunto de práticas sociais de utilização da leitura como sistema simbólico, em contextos e para finalidades

específicas, gera indicadores nas quais a mediação do outro é integrante da compreensão (KLEIMAN, 1995).

Além deste aspecto, ressalta-se que se tratava de uma situação de leitura compartilhada, oportunizando a construção de significados no ato de conversar sobre textos e na busca coletiva de sua compreensão (KLEIMAN, 1995), conforme depoimento de uma professora do curso: “Acho importante a leitura dos textos e a discussão deles no grupo” (Profa. A7).

O contato com textos é enriquecido, nessa perspectiva, da mediação humana, na interação e compartilhamento de significados, o que também passa a oferecer recursos simbólicos que constituem a identidade coletiva do grupo. Esta dimensão se articula, desse modo, com a terceira dimensão apontada pelo grupo, qual seja, a perspectiva de aprender a partir da reflexão crítica sobre a prática.

3.3 Aprender refletindo sobre sua prática

As professoras indicam, em diferentes relatos, que a reflexão sobre a prática serve como parâmetro para mudanças necessárias no fazer pedagógico. Em suas palavras,

Toda análise de nossa prática nos faz crescer e, quando essa análise pode ser coletiva, a troca é inevitável e nos faz crescer mais ainda (Profa. A32).

Venho adquirido novos conhecimentos, confirmando outros, mas o que considero mais importante é estou mais segura, com liberdade para ousar no sentido de criar, reinventar situações e vivências significativas no berçário (Profa. A9).

Como se evidencia nestes relatos as professoras ressaltam que a formação continuada passa a fornecer referências para rever a prática, inclusive pelo suporte experimentado na interação grupal. Estes dados estão em consonância com o que apontam estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores, quando indicam que é necessário já ter consolidado uma prática e experiência docente para que os professores experimentem, com maior segurança, a implementação de inovações no ensino (HUBERMAN, 1992; ZEICHNER, 1998; ZEICHNER e TABACHNICK, 2001).

3.4 As práticas se renovam no confronto com “novas possibilidades de atuação”. Modelos de referência não significam “dar receitas” nem cópia ou imitação passiva das ações das parceiras



Numa primeira perspectiva de análise de impactos da formação, os aprendizados com modelos funcionam como um quadro de referências através do qual as professoras conferem significados à sua atuação profissional.

Nesse contexto, o comportamento imitativo, revelador da adesão ao modelo, pode ser considerado como um importante canal de significação que pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro (VYGOTSKY, 1995). Partindo desta compreensão, esse modo de aprender pelo viés imitativo guarda semelhanças com os modos como a criança apreende informações (WALLON, 1986; VASCONCELOS, 1996): participando de situações pessoalmente significativas e socialmente envolventes, construindo significados por meio da observação atenta, exame, seleção e reinvenção interpretativa das ações do outro social. Nesse sentido, não é mera reprise de atos nem cópia passiva da referência, mas carrega esforços no estabelecimento de nexos entre eventos ocorridos numa tentativa de compreendê-los.

Especula-se que a imitação cumpre uma função de reconstrução da experiência, podendo desencadear processos de mudanças. Pressupõe-se, portanto, a construção de significados que não existiam previamente, mas que são elaborados na própria ação de imitar que se distancia da reprodução mecânica e desprovida de interpretação.

Assim, o sentido de identidade emerge das formas individuais de apropriação de significados advindos de práticas compartilhadas que são recriadas:

Essa troca de ideias que acontece no grupo é muito gostosa. Estou aprendendo a ver mais possibilidades de atuação e ir renovando o meu jeito de trabalhar no berçário (Profa. A16).

Sempre surgem novas possibilidades de organização do ambiente pedagógico e sugestões de atividades para a gente fazer na unidade educacional (Profa. A21).

A formação está me tornado mais competente na área de atuação educacional de bebês. Tenho compreendido melhor as particularidades das crianças desta idade, como se dá o desenvolvimento infantil e como atuar para promovê-lo. Depois dos encontros de estudo a minha atuação ficou cheia de vida! Agora já consigo entender melhor como as crianças se comunicam sem saber falar e como eu posso atribuir significados aos seus gestos, choros, movimentos e participar de interações com elas. Estou aplicando na sala do berçário as sugestões das outras professoras para melhorar minha atuação. Isso facilita o meu trabalho e torna a relação com o grupo de estudo cada vez mais próxima e afetuosa (Profa. A6).

3.5 A construção de um olhar renovado para a identidade profissional da professora que atua com bebês, construindo um sentido de integração a um projeto pedagógico mais amplo

A formação é referida como um campo de afirmação de identidade, de elaboração de um sentido de pertencimento a um grupo e que tem um projeto político-pedagógico que dá sustentação à sua prática cotidiana. Nessa trilha de proposições, a formação não se restringe a um espaço de atualização profissional. Na perspectiva da professora, a (re)descoberta de sua identidade de atuação parece ser influenciada por um olhar crítico, marcado pelas expectativas e conhecimentos disponíveis à educadora que, no interior do grupo de estudo, passa a se reconhecer como profissional articulado ao projeto político-pedagógico do grande grupo de educadores, qual seja, as diretrizes pedagógicas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). A renovação do exercício profissional com bebês destaca-se pelas oportunidades que a formação inaugura, tanto em termos do acesso a novos/específicos conhecimentos sobre a sua atuação docente quanto das repercussões que as aprendizagens consolidadas passam a ter na autoestima da professora:

A abordagem é de grande valia para nossa experiência pedagógica, visto que nós que somos professoras, muitas vezes, achamos que o trabalho que estamos desenvolvendo não está contemplado nas competências instituídas pela RMER. Agora sei que ele está. O que faltava era a compreensão das possibilidades do trabalho com bebês articulada com a proposta pedagógica da Rede. E essa possibilidade de maior compreensão, além de enriquecer nossas experiências pedagógicas, aumenta muito a autoestima de quem é professora no berçário (Profa. A4).

3.6 Motivação para renovar a prática

A renovação do exercício profissional gera motivação para o trabalho, pois rompe com o isolamento da sala de aula. A alegria de aprender e o sentimento de que está crescendo, mudando também são realçados:

É chegar no dia seguinte na unidade educacional, cheia de motivação para pôr em prática tudo o que foi compartilhado nos encontros de estudos (Profa. A15).

Esses momentos de formação estão sendo riquíssimos, pois o medo inicial que tinha de trabalhar com o grupo de crianças do berçário, tornou-se momentos de aprendizagens prazerosas (Profa. A27).

Constata-se, nesses relatos, que a formação continuada impacta na esfera atitudinal, aspecto bastante desafiador para os formuladores de políticas de formação continuada em larga escala, como é o caso aqui relatado. Isto porque o caráter compulsório desses programas por vezes interfere negativamente nesta dimensão, tornando o espaço da formação palco para manifestações de desagrado quanto à gestão educacional, ofuscando o seu foco na qualificação das práticas de ensino.

3.7 O olhar sensível para a criança que passa a ser parceira da organização didática, ganhando centralidade e foco no olhar da professora

Evidencia-se, ainda, nos relatos das professoras, a construção de um olhar competente sobre as capacidades dos bebês e crítico na gestão de propostas alçadas das reuniões de estudos e transpostas para o cotidiano da instituição:

E a gente poder ver a nossa prática ir mudando e a gente se vê mudando junto, se tornando mais sensível, competente e atenta às manifestações sociocomunicativas das crianças e com um olhar mais crítico para a atuação pedagógica que desenvolve (Profa. A5).

A cada dia venho aprendendo, não só na formação, mas também com as próprias crianças que considero as personagens principais da minha atuação. São as crianças que vão me mostrando os caminhos da prática que precisam ser seguidos no dia-a-dia quando observo que elas estão felizes, participativas das atividades que proponho, entusiasmadas com os brinquedos ou colegas que escolhem para brincar ou quando eu organizo a sala para favorecer momentos de interações e que elas aproveitam muito (Profa. A27).

Com isso, estou explorando e participando cada vez mais de momentos interativos com elas. E o mais importante é que eu sou adulta, mas estou aprendendo, com as crianças, como é que elas se desenvolvem e descobrindo, com elas, um mundo inacabável de coisas e possibilidades para serem descobertas (Profa. A6).

3.8 Apropriação de conteúdos específicos do referencial teórico e conteúdo debatido no processo de formação

Nosso argumento pode ser demonstrado a partir da análise de um episódio interativo videogravado apresentado a seguir, alçado do diário da professora A12 que é revelador de suas aquisições e rico em detalhes do referencial teórico que dá sustentação ao exame dos recursos

sociocomunicativos dos bebês por ela empreendida, explicitando a sua compreensão sobre o investigado:

(...) A brincadeira surgiu a partir de uma criança que ia trazendo caixas e empilhando-as. A professora terminou entrando na brincadeira e outras crianças também. A imitação funcionou como forma de engajamento social e pôde facilitar que as crianças compreendessem o tema da brincadeira do grupo. Podemos ver como os gestos foram ganhando significação a partir da interpretação dos parceiros e como a professora foi acolhendo cada ação das crianças na construção da brincadeira coletiva, incentivando e apoiando as atitudes do grupo.

A partir dos registros, a professora demonstra conhecer o papel da imitação como recurso comunicativo não verbal; recursos sociocomunicativos utilizados pelas crianças na emergência e compartilhamento de significados e os indicadores do contexto social do ambiente pedagógico favorável às iniciativas sociocomunicativas das crianças que explicam os conteúdos analisados. Demonstra, ainda, a apropriação do referencial conceitual que foi tematizado no processo formativo, com uso consistente da terminologia em um contexto pertinente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de registrar a sua atuação profissional e o seu desenvolvimento em relatos pôde desvelar as percepções das professoras, viabilizar aprendizagens compartilhadas e delinear os resultados da participação de cada docente em redes interpessoais, marcadas pela reciprocidade, pela motivação, pela convivialidade e por atitudes colaborativas, frutos de um processo de formação que desdobrou-se numa trajetória processual de aquisições, conferindo um tom pessoal ao percurso coletivo de aprendizagens.

Nesta ótica, a vivência de momentos de formação viabiliza que a professora se reconheça como sujeito pensante e sensível, capaz de criar, inventar espaços de escuta para a prática, fortemente agregados ao agir, frutos do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, os significados produzidos e as identidades coletivas consolidadas geram indicadores de que a professora se reconhece capaz de relacionar-se com seus pares e de encontrar soluções criativas para os desafios emergentes de sua atuação, “reencontrando-se com suas histórias de vida e de profissão” (PINAZZA, 2004, p. 381).

A formação, nesta perspectiva, causa impactos na constituição de valores e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança que ingressa na Educação Infantil

desde bebê. Permite que cada professora revise sua prática e se reconheça noutras, num movimento que abre espaço para questionamentos, enxerga avanços, reconhece limites, desafios e possibilidades a serem construídas coletivamente.

5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.

CASTELLS, M. **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FENWICK, T. J. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult education quarterly**. v. 50, nº 4, 2000, p. 243-272.

FERREIRA, A.T.B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.T.B.; ALBUQUERQUE, E. B.C.; LEAL, T.F. **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.51-64.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2005, vol. 31, nº 3, p.483-502.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JOLIBERT, J. Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. **Lectura y vida**. Ano 21, nº 3, set. 2000.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (Org.). Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 15-61.

NÓVOA, A. “Os Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (Org.) **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar**. Porto, Afrotamento. 1991, p. 59-130.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças pequenas – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.) **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Minho: Livraria do Minho, 2001.

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

PIMENTA, S. G. (Org) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2005, vol. 31, nº 3, p.521-539.

PINAZZA, M. A. A Educação Infantil em suas especificidades. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

ROGOFF, B.; MATUSOV, E.; WHITE, C. Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Eds.). **The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996, p. 125-132.

TRIPP, D. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2005, vol. 31, nº 3, p.443-466.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

VASCONCELOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: PEDROSA, M. I. (Org.). **Investigação da criança em interação social**. Coletâneas da ANPEPP. v. 1. n. 4. set. 1996.

WALLON, H. Imitação e representação. In: WEREBE, M. J. G. e NADEL– BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52), 1986. p. 83-107.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras do Brasil). p. 207-236.

ZEICHNER, K.M ; TABACHNICK, B. R. Reflections on reflective teaching. In: SOLER, J.CRAFT,A. & BURGES,H (Orgs.) **Teacher development: exploring our own practice**. London: PCP; The Open University, 2001, p. 72-87.