

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Karine Rodrigues Ramos

Pensar, refletir e transformar: marcas e contribuições de uma formação continuada
na modalidade grupo de estudos

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

SÃO PAULO

2020

Karine Rodrigues Ramos

**Pensar, refletir e transformar: marcas e contribuições de uma formação
continuada na modalidade grupo de estudos**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO

2020

Banca examinadora

Profª. Drª. Marli Eliza D. A. de André

Profª. Drª. Laurinda Ramalho de Almeida

Prof. Dr. Rodnei Pereira

Profª Drª Gisela Wajskop

Profª Drª Laurizete Ferragut Passos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.165772/2018-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.165772/2018-00

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Marli Eliza D. A. de André, orientadora desta pesquisa, agradeço o apoio, as leituras, a compreensão, as considerações durante todos estes meses. Agradeço sobretudo porque me aceitou como sua orientanda e me fez avançar profissionalmente, com gentileza e dedicação frente minhas limitações.

À Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida por suas contribuições nas aulas de doutorado e na qualificação, por suas palavras e olhares de incentivo, pela produção acadêmica realizada e que me foram de muita aprendizagem, pelas marcas que me deixou sobre itinerâncias e reflexões sobre a minha identidade profissional.

Ao Prof. Dr. Rodnei Pereira, por sua valorosa e objetiva contribuição na qualificação, pelas palavras de incentivo antes e durante esta caminhada árdua do doutorado.

À Profª Drª Gisela Wajskop, pelos muitos ensinamentos que sua produção acadêmica oferece aos pesquisadores da infância, pela generosidade de aceitar participar da banca e por suas devolutivas na qualificação. Agradeço especialmente o seu olhar para a formação de professores da educação infantil e por ser uma grande inspiração profissional.

À Profª Drª Laurizete Ferragut Passos, pelas importantes contribuições na qualificação e por sua produção acadêmica.

Ao Prisma – Centro de Estudos do Colégio Santa Maria, pela abertura e incentivo a formação de professores e, também, por possibilitar a inclusão da modalidade “grupo de estudo” na sua programação durante todos estes anos que envolveram esta pesquisa.

À Profª Drª Suzana Torres, coordenadora do Prisma, pelo compromisso e dedicação a formação de professores, por sua amizade e acolhimento, serei eternamente grata a você.

Minha gratidão e agradecimento a todas as professoras que participaram dos grupos de estudo com dedicação e compromisso com o desenvolvimento profissional, com a infância e as crianças, pelas trocas, palavras e depoimentos que deram vida e corpo a esta pesquisa.

Às colegas Adriana Teixeira Reis, Jeane Moura e Katia Rabello pelo incentivo e apoio na organização e qualidade desta pesquisa, me ouvindo, apoiando e iluminando meus pensamentos nos momentos difíceis.

Ao meu marido Elemar de Mello, pela vida vivida, por nosso filho e luta diária de trabalho, estudo, crise e trânsito em São Paulo para que estudar passasse de impossível a possível.

Ao meu filho amado, por me dividir, por me esperar e por acreditar que eu conseguiria.

Aos meus pais, Jorge Fernando Ramos, *in memoriam*, que morreu acreditando que eu conseguiria e à minha mãe, pelos ensinamentos, perseverança, exemplos e confiança.

Aos meus irmãos Fernando Ramos e Vinicius Ramos e minhas cunhadas Berenice de Mello e Thalita Batista por estarem sempre comigo e apoiarem minhas escolhas.

A todas minhas colegas de trabalho que estiveram comigo nesta caminhada especialmente Cibele Duarte, Orgides Neta, Gisele Coli, Elizabeth Muniz, Fernanda Lugatto, Fernanda Miura, Fátima Perazzolli, Maria Beatriz Rossetti, Eliane Lima, Gabriela Kraft, Luciana Proença, Lorena Nolasco e Letícia Mello.

Enfim, a todos e todas que estiveram presentes nesse desafio e me ajudaram a fazer esta travessia.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

(Hannah Arendt, 1961)

RAMOS, Karine Rodrigues. **Pensar, refletir e transformar: marcas e contribuições de uma formação continuada na modalidade grupo de estudos.** 107 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Quais marcas e contribuições a participação de professores em uma formação continuada na modalidade grupo de estudos pode deixar no processo de desenvolvimento profissional? Como essa participação revela um pensar, refletir e transformar? O objetivo geral da pesquisa é tornar visível as marcas e as contribuições da participação de professores de educação infantil em formação continuada na modalidade grupo de estudos. Para discussão dos temas de formação de professores, foram utilizados como base teórica e conceitual os estudos de Paulo Freire, António Nóvoa, John Dewey, Maria da Conceição Passeggi e Maurice Tardif. O caminho metodológico escolhido contempla a abordagem da pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa e análise de depoimentos. Os dados analisados demonstraram as marcas sob três categorias: 1. marcas pessoais; 2. marcas cognitivas-aprendizagem e 3. marcas reflexivas que transformaram a atuação profissional das participantes, marcas evidenciadas em seus depoimentos e/ou em documentações pedagógicas produzidas no processo de estudo. Os resultados sobre as contribuições da participação dos docentes indicaram que a formação investigada favoreceu o pensar, o refletir e o transformar ações vividas na prática profissional das participantes. A pesquisa sugere ainda que os professores de educação infantil, ao pensarem e dialogarem juntos sobre o cotidiano vivido na prática, refletem sobre suas teorias, questionam certezas e pensam criticamente sobre novas teorias e abordagens que surgem nos documentos oficiais e no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Grupo de estudo. Desenvolvimento profissional.

RAMOS, Karine Rodrigues. **Think, reflect and transform: marks and contributions of continuing education in the study group modality.** 107 f. 2020 Thesis (Doctorate in Education: Educational Psychology), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

What marks and contributions can the participation of teachers in a continuing education in the study group modality leave in the professional development process? How does this participation reveal a thinking, reflecting and transforming? The general objective of the research is to make visible the marks and contributions of the participation of preschool teachers in continuing education in the study group modality. To discuss the themes of teacher education, Paulo Freire, António Nóvoa, John Dewey, Maria da Conceição Passeggi and Maurice Tardif were used as theoretical and conceptual basis. The chosen methodological approach includes the approach of qualitative research, interpretative in nature and analysis of statements. The analyzed data demonstrated the marks under three categories: 1. personal brands; 2. cognitive marks – learning; and 3. reflexive marks that transformed the professional performance of the participants, marks evidenced in their testimonies and/or in the pedagogical documentation produced in the study process. The results indicate that the investigated training favored thinking, reflecting and transforming lived actions in the participants' professional practice. The research also suggests that early childhood teachers, when thinking and dialoguing together about daily life in practice, reflect on their theories, question certainty and think critically about new theories and approaches that emerge in official documents and in the Brazilian educational scenario.

Keywords: Early childhood education. Teacher education. Study group. Professional development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos Correlatos	31
Quadro 2 – Formação inicial e atuação das professoras	47
Quadro 3 – Documentos utilizados na pesquisa.....	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos	60
Figura 2 - Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos	61
Figura 3 - Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos	62
Figura 4 - Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos	63
Figura 5 - Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos	64
Figura 6 - Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos.	65
Figura 7 - O encontro com o grupo de estudos que mudou minha forma de ser e estar educadora.....	77
Figura 8 - Grupo de estudos da América Latina 2013 <i>The Reggio Emilia Approach to education</i>	79
Figura 9 - Escola 3 a 6 anos.....	80
Figura 10 - Escola 8 Marzo.	80
Figura 11 - Planta baixa da Escola 8 Marzo	81
Figura 12 - Mural de avisos e relatórios diários e sala de acolhimento	81
Figura 13 - Espaço interno: salas de atividades	82
Figura 14 - Atividade de preparação da terra para plantar	83
Figura 15 - Utensílios do refeitório e Piazza	83
Figura 16 - Obra realizada de forma coletiva, utilizando projeção dos desenhos das crianças, personagens do projeto “Portão”. Obra exposta no Ateliê principal.....	84
Figura 17 - Nós no Ateliê.....	84
Figura 18 - Fachada da Escola 8 Marzo.....	85
Figura 19 - O portão que me tornou uma pessoa mais sensível.....	86
Figura 20 - Equipe participante da experiência na Escola 8 Marzo	86
Figura 21 - Capa do livro Diálogos com Reggio Emilia, de Carla Rinaldi.....	91
Figura 22 - Quadro coletivo montado no primeiro encontro do grupo de estudo como resultado do levantamento de ideias e desejos de pesquisa e aprendizado sobre o livro Diálogos com Reggio Emilia	94

Figura 23 - Grupo contando “boatos” sobre escuta. Encontro 2.	95
Figura 24 - Livro Reggio Tutta: Documentação Pedagógica.....	96
Figura 25 - Livro Cent Language	96
Figura 26 - Revista com mini-histórias de investigação	96
Figura 27 - Projetos realizados nas Escolas de Reggio.....	97

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUPE	Núcleo de Formação de Profissionais da Educação
PUC-PR	Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNÍTALO	Centro Universitário Ítalo Brasileiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO. TRAVESSIAS: CAMINHOS DA PESQUISA.....	14
CAPÍTULO 1. CONTEXTO DA TRAVESSIA.....	16
1.1. O problema, as questões e os objetivos da pesquisa	19
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE GRUPOS DE ESTUDO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
2.1. Estudos correlatos	30
2.2. Sobre a formação continuada docente nos últimos anos	32
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA.....	38
3.1. Por que uma pesquisa qualitativa?	38
3.2. Depoimentos como documentos: a opção pela análise documental	39
3.3. Caracterização do trabalho realizado junto ao grupo de estudos	42
3.3.1. Formação e características do grupo de estudos	42
3.3.2. O aceite e as portas abertas do Prisma para os encontros	44
3.3.3 Caracterização dos participantes – sujeitos da pesquisa ..	46
3.3.4. Estratégia de desenvolvimento dos depoimentos.....	47
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DA PESQUISA	49
4.1. As etapas da pesquisa: marcas individuais, aprendizagem, desenvolvimento profissional na prática e reflexividade	49
4.2. Marcas e contribuições da participação no grupo de estudos. ..	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	76
1. Participação no grupo de estudos <i>Reggio Emilia Approach 2013</i>	77
2. RAMOS, K. R. Professores em transformação, educação em transformação. Revista Pátio Ensino Fundamental, n. 87, Cotidiano, 2018. ...	88
3. Questionário para produção do depoimento	98
ANEXOS	99
1. Conto: O menino e a rosa	100

APRESENTAÇÃO

Travessias: caminhos da pesquisa

Tempo de Travessia

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos*

(Fernando Pessoa)

Em dezembro de 2015, ao receber a confirmação de que havia sido aprovada para o curso de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), recebi muitas mensagens de orgulho e satisfação, palavras de incentivo e motivação, mas neste dia fiquei pensativa, vislumbrando a grande e difícil travessia que teria de fazer, dificuldades financeiras, sociais, relacionais, tempo e limitações pessoais que minha condição e contextos me colocam.

Ainda assim, aceitei atravessar este continente, este mar, com tudo que poderia encontrar. Coloquei no meu kit de sobrevivência toda a minha experiência da prática como educadora, toda a minha esperança como formadora de professores que ferve por mudanças, transformação e respeito pela educação brasileira.

Com isso, pude refletir sobre tantas outras travessias que fiz para chegar até aqui. O magistério, a pedagogia, o mestrado, a minha primeira turma como professora dos pequenos e também a minha primeira turma como formadora de professores.

Lembrei-me das travessias que fiz sozinha e também das que fiz em grupo no cotidiano da escola infantil, nos estudos e diálogos sobre a Educação e a profissão “Professora de educação infantil”.

Agora, que a data limite exige o fim desta travessia, é hora de contar sobre os terrenos movediços, os oceanos, as palavras, as chuvas, os picos, as pedras, os depoimentos, os amores que encontrei pelo caminho.

Posso dizer que estudei, pesquisei, aprendi, falei, escutei, refleti, temi, transformei e fui transformada nesta travessia.

Quero destacar as cartografias que fiz a partir dos diferentes teóricos e pessoas que encontrei no caminho. Contar sobre outros pesquisadores que escolheram o mesmo caminho que eu e deixaram pistas, os mestres e magos que me ofereceram pílulas de conhecimentos e que foram alimentos que me permitiram acessar atalhos e fontes de um caldo teórico forte e nutritivo. Afinal, como cita Paulo Freire (1972/2005, p. 90), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão.”

CAPÍTULO 1. CONTEXTO DA TRAVESSIA

Contextualizar outras travessias pressupõe narrar do vivido, da história dos encontros, das pessoas e das perguntas que surgiram no caminho. Christine Delory-Momberger, autora que conheci nas aulas de Doutorado com a professora Laurinda Ramalho, ajudou-me a refletir e construir este texto, pois, segundo a autora: “Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341). Por meio desta referência, tentarei integrar, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos vividos que me fizeram chegar até aqui e de como este contexto faz parte das escolhas, dúvidas e certezas.

Afinal, como afirma Sandra Corazza (2006, p. 361) ao discutir sobre a escolha de nossos objetos de pesquisa, “escolhe-se aquilo que, até chegar ao mestrado ou doutorado, mais se estudou, viveu, preocupou, pensou e praticou”.

Trabalho há 20 anos como educadora na Educação Infantil. Iniciei como auxiliar de classe do maternal, depois fui professora, supervisora, coordenadora pedagógica; hoje exerço a função de orientadora/coordenadora de 11 turmas com crianças de 3 a 5 anos e 11 meses em uma instituição católica, sou professora da pós-graduação linguagens da infância, na Universidade Unitalo/SP. Também realizo formações, grupos de estudo e assessoria pedagógica na rede pública e privada de São Paulo.

Em cada uma dessas funções aprendi e, sobretudo, busquei refletir sobre as marcas que cada um desses contextos profissionais me deixaram. Em algumas posições, porém, pude observar melhor a relação entre a formação oferecida e o desenvolvimento profissional que tive. Como professora da educação infantil, trabalhei em escolas em que não havia formação continuada de professores. As professoras iniciantes como eu dependiam da generosidade das professoras mais experientes para aprender a prática, com o agravante de que neste período, em 1999, não tínhamos acesso a arquivos digitais como temos hoje. Naquela época, já me inquietava essa condição de ausência da formação continuada. Procurava diálogos mais frequentes com as colegas, solicitava os livros que elas tinham e demais materiais que pudessem me ajudar a fazer melhor o meu trabalho com as crianças. Quando fui supervisora, socializava os textos e apostilas da especialização que eu estava cursando com as professoras da Escola, íamos e sempre que era possível discutíamos os pontos dos textos de que mais gostávamos e problematizávamos a nossa prática.

Ao ser convidada para coordenar uma escola de educação infantil, uma das minhas atribuições era realizar, quinzenalmente, reuniões com as professoras com pautas administrativas e de funcionamento, porém muitas das questões e problemáticas a serem resolvidas nestas reuniões estavam vinculadas às escolhas e aos encaminhamentos feitos pelas professoras no cotidiano da Escola. Chamava-me a atenção especialmente as fragilidades conceituais sobre a visão de infância, de criança e as referentes às atividades práticas realizadas no cotidiano com as crianças, compreendidas pelas colegas de trabalho como de “grande qualidade”. Diante desta percepção, fiz uma proposta de estudarmos, mensalmente, textos e teorias com o intuito de afinarmos, enquanto grupo, nossas concepções e escolhas de atuação com as crianças. Aos poucos fomos questionando nossas certezas e nossas práticas com as crianças e nosso papel como profissionais da Educação Infantil. Diante dessas experiências formativas que desenvolvi, minhas reflexões caminharam especialmente sobre a escolha da formação continuada e das diferentes modalidades de estudo em grupo. Perguntando-me: afinal, o que leva um professor a desejar questionar suas práticas e concepções? Das relações e estudos mais simples aos mais complexos que envolvem uma reinvenção de si profissionalmente como professor, qual a contribuição que um estudo, um texto, uma escuta, um depoimento e/ou um grupo pode ter?

Como tutora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no curso de Pedagogia, observava a necessidade do encontro presencial que tínhamos uma vez por mês, da reunião do grupo para discutir os conceitos dos módulos estudados e de como tudo isso se apresentava, ou não, na prática de sala de aula. De como as estudantes eram ávidas para escutar o depoimento das colegas que já atuavam e de como no diálogo, a partir dos depoimentos, desenvolviam novos olhares, teorias e pensamentos. Vivíamos nesse grupo o que dizia Dewey (2008, p. 128) sobre o instrumentalismo de Willian James: “[...] uma tentativa de estabelecer uma teoria lógica precisa dos conceitos, dos juízos e inferências em suas várias formas, principalmente pela consideração de como o pensamento funciona nas determinações experimentais de consequências futuras.”

Já atuando como coordenadora, tive a oportunidade de participar de um grupo de estudo internacional para conhecer uma nova abordagem para a educação infantil. O aprofundamento sobre a filosofia e abordagem educativa praticada na Itália nas escolas infantis no município de Reggio Emilia mudaram minha forma de pensar a infância, a escola e o papel dos professores no cotidiano escolar. O grupo de estudo

promovido pela RedSolare Brasil¹ proporcionou uma imersão no cotidiano e nas práticas realizadas nas escolas infantis de Reggio Emília. O diálogo com as professoras de lá me impressionou profissionalmente, especialmente pela profundidade de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil que as professoras possuem, cuja autonomia reflexiva sobre as práticas vividas com as crianças impactaram meus pensamentos e me fizeram questionar certezas. A capacidade dessas profissionais de tornar visíveis os processos educativos vividos com as crianças e de como utilizam as documentações, marcaram meu olhar e elevaram minhas expectativas de relações e trabalho com as crianças. A descoberta do conceito “cultura da infância” e da “pedagogia da escuta”, descritos por Loris Malaguzzi, educador fundador da abordagem Reggiana, modificou minhas certezas. Participar desse grupo de estudo fez-me questionar as minhas práticas e escolhas relacionais com as professoras da minha equipe e crianças.

Somaram-se a tudo isto as palavras de Freire (1996, p. 43) que me acompanham desde o magistério: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Com tudo isso compreendi que precisava conhecer as teorias que sustentam a filosofia a fim de compreender e aprender de forma reflexiva. Como diz Alarcão (2007, p. 41), a noção de professor reflexivo “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Posso afirmar que a escolha do objeto da minha tese se deu como escreve o historiador espanhol Antonio Viñao Frago (2001, p. 9): “uma combinação de aspectos acadêmicos, científicos e pessoais”, e com essa combinação tripla inicio a travessia de escrever esta tese, certa de que teoria e prática precisam dialogar sempre.

¹ Uma rede de articulação e difusão de ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos. (<http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html>)

1.1. O problema, as questões e os objetivos da pesquisa

O objeto de estudo desta tese se inscreve no campo da formação de professores que atuam, especificamente, com crianças de zero a cinco anos. As pesquisas desenvolvidas na última década sobre a infância e a escolarização dessa faixa etária têm apresentado concepções que rompem com a visão de criança frágil e dependente. Ao contrário disso, há um movimento epistemológico forte que traz essa criança para um lugar de protagonismo e direito de ter vez e voz. Com isso surgem novos paradigmas sobre educar e ensinar, exigindo dos professores um aprofundamento teórico maior sobre os aspectos da infância e suas linguagens, além de reflexões sobre concepções, teorias e práticas instituídas no cotidiano da Escola Infantil. O desafio está justamente em encontrar um espaço, um ambiente, um território para que os professores possam aprofundar conceitos, narrar esta vivência em transformação e dialogar com outros professores acerca desses conhecimentos de forma reflexiva.

A formação inicial é insuficiente para o aprofundamento teórico em torno das concepções, que exigem uma escuta e um conhecimento profundo do desenvolvimento infantil e dos direitos das crianças nos espaços educativos. O desenvolvimento profissional, o aprender com outros professores e o aprofundamento teórico devem ser entendidos, portanto, como um processo permanente de formação.

Acredito, assim como John Dewey (FERRARI, 2008, s/p.), que a experiência em uma sala de aula “fabril”, onde não há diálogo e nem reflexão sobre a prática, impede a transformação do indivíduo. É fundamental que o professor tome consciência de um novo paradigma educacional, que visa a complexidade das relações. Dewey (2010, p. 176) nos diz: "Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?". Só uma reflexão sistemática e permanente é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

Para contextualizar e compreender o pano de fundo das questões que me inquietaram é necessário voltar no tempo e refletir como a formação continuada de professores é vista no contexto brasileiro. Ao longo dos anos 1960, 1970, 1980 e 1990, algumas propostas de formação de professores foram constituídas como atividades apenas para cumprir uma exigência social. Capacitações, cursos e treinamentos atendendo aos interesses de governantes e das reformas traziam pouco ou nenhum resultado para o desenvolvimento profissional, pois desconsideravam as

características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuavam.

Compreendi então, que nesse período, a formação dos docentes, de forma geral, pautava-se na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), ou seja, a atividade do profissional é antes de tudo instrumental, direcionada para a solução de problemas a partir da aplicação rigorosa de princípios, técnicas e conhecimentos gerais. Nesse cenário, Imbernón (2009) destaca que a formação continuada atendia o modelo aplicacionista-transmissivo, normalmente com cursos de curta duração que encaminhavam lições-modelo e competências necessárias para ser um bom docente.

A perspectiva da racionalidade técnica pressupõe, então, que a realidade social pode ser encaixada em esquemas preestabelecidos, não havendo complexidades, singularidades, incertezas e conflitos de valores. A formação dos docentes estava impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino.

Minha formação, baseada nos estudos críticos a respeito dessa concepção de formação docente, fizeram-me assumir o conceito de professor reflexivo e de atuar como um formadora facilitadora e viabilizadora de pesquisas e processos de investigação-ação.

A atividade prática do professor é uma atividade que requer reflexão diante das manifestações mais peculiares do ensino. Reflexão que, segundo Pérez-Gómez (1995, p. 103) “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Nessa mesma perspectiva, concordo com Nadal (2000) quando afirma que durante as práticas de formação continuada (cursos, projetos de investigação, grupos de estudo, rodas de discussão) do agente educativo, é importante que os formadores sejam facilitadores e viabilizadores do processo de investigação-ação dos docentes e que as finalidades e os conteúdos do ensino sejam objetos de constante estudo e reflexão, considerando o contexto em que esse trabalho acontece.

Nesse contexto, percebi a necessidade, como formadora, de investir em propostas que oferecessem condições de participação docente com formatos diferentes, algo que suscitasse o processo de reflexão da e na prática. Nesse processo, a prática seria o objeto de reflexão contínua a fim de torná-la uma prática ética, cujo objetivo é desenvolver a consciência crítica dos professores, visando a

qualidade e a transformação do seu olhar para as crianças e suas infâncias, por meio das relações que se estabelecem no processo educativo.

Apoiada em Schön (1995), a formação continuada precisa colaborar sistematicamente com a formação do professor reflexivo, ao propor uma formação baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática.

Assim, é essencial que os professores compreendam a articulação reflexão-ação e tenham, nos programas de formação continuada, condições para que possam perceber a realidade institucional, analisá-la e possivelmente transformá-la a partir da sua prática pedagógica.

Schön (2000) explicita que ao cunhar a ideia de formação do professor reflexivo propõe uma formação desprendida de um currículo normativo, que ao priorizar a ciência, contempla a prática para um segundo momento. Para o autor, o conhecimento é obtido pela reflexão a partir dos problemas que surgem na prática.

Dessa forma, corroborando com Schön, para Silva (2011, p. 5) uma formação contínua deve partir de uma visão crítica e reflexiva a fim de “possibilitar o aprendizado dos professores por um caminho emancipatório e apreensivo da realidade, além de conscientizá-los da transformação do mundo como ato político.”

A partir das propostas de professor reflexivo e suas práticas de reflexividade, começam a surgir novas leituras sobre o papel desse profissional e quem é ele, valorizando suas formas de expressão, pensamento, cultura, crenças e valores.

Portanto, a formação contínua precisa caracterizar-se como um processo de investigação-ação a partir da prática pedagógica. Nessa perspectiva, “[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes.” (NÓVOA, 1995, p. 25)

Nesse sentido, objetiva-se com a prática-reflexiva ultrapassar o modelo de formação continuada pautada pela racionalidade técnica, dimensão na qual os docentes são simples implementadores de roteiros curriculares com orientações que são uniformes para todas as instituições educativas pois, segundo Flores (2003, p. 130), “[...] Esta racionalidade técnica contraria uma perspectiva de (re)profissionalização e representa uma visão restrita do profissionalismo docente.”

Ao considerar que na prática docente há um conhecimento construído resultante de fatores cognitivos, afetivos, explicativos, normativos e que a docência não se resume à aplicação de procedimentos e recursos técnicos de intervenção, a

formação contínua deve focar em ações que superem esse processo, conforme nos alerta Nadal (2000, p. 19-20):

[...] durante o processo reflexivo, se trabalhe com as teorias produzidas por pesquisadores, mas que, também se considerem as experiências e saberes do próprio professor, evitando que a reflexão se destine somente a “vender” a ele teorias prontas. Uma reflexão efetiva deve procurar sobressair-se pela elaboração do professor, tornando-o um elemento ativo no processo.

Assim, não se trata de reduzir a formação a uma etapa meramente informativa de pouco ou nenhum impacto às necessidades pessoais e profissionais. Nóvoa (1995) sublinha que os percursos pessoais e profissionais quando lembrados numa atitude avaliativa estão articulados e conduzem para momentos em que cada docente produz a sua vida e a sua profissão.

Desse ponto de vista, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 167), “[...] o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções”. Portanto, o desenvolvimento profissional implica uma constante revisão e renovação de práticas educativas a partir de experiências de aprendizagem evolutivas e acumulativas.

Assim, o conceito de desenvolvimento profissional projeta na formação as oportunidades de aprendizagens para melhorar as práticas, buscando promover nos docentes, capacidades criativas e reflexivas para que atendam às demandas do trabalho.

Nesta perspectiva, investigar quais as marcas e desdobramentos de reflexividade os grupos de estudos provocam no desenvolvimento profissional dos professores é uma questão fundamental de pesquisa, que suscita algumas interrogações:

1. Quais as marcas afetivas da participação?
2. O que os professores levam desse grupo de estudos?
3. Quais as contribuições do grupo de estudos para a prática profissional das participantes nas evidências construídas a partir da observação e reflexão do cotidiano vivido com as crianças (documentação pedagógica)?
4. Como a participação no grupo de estudos possibilitou novos olhares para que as professoras pudessem perceber as teorias implícitas em suas práticas cotidianas?

Nesta perspectiva, António Nóvoa (1998) em sintonia com a proposta freiriana, diz-nos que o movimento de reflexão crítica sobre a prática é um vetor central e fundamental para compreender e afirmar o trabalho pedagógico, de desconstruir a prática instituída e abrir caminho para a transformação. Esse permanente processo de análise e recriação da prática mobiliza os educadores na construção de novos conhecimentos, sempre provisórios, incertos e parciais, que ajudam a compor suas experiências e a superar o senso comum.

Com base no pensamento proposto acima, o objetivo geral da pesquisa é:

- ✓ investigar se os grupos de estudos produzem novas reflexões acerca das práticas de atuação dos professores da educação infantil.

Partindo desse objetivo geral, os objetivos específicos desdobram-se em:

- ✓ compreender as marcas desta participação; e
- ✓ identificar quais mudanças os professores realizam em suas práticas decorrentes da participação no grupo de estudos e como tornam visíveis tais pensamento nos depoimentos e documentações pedagógicas produzidas a partir deste diálogo.

No Capítulo 1 – “Contexto da travessia” – apresentei as motivações da pesquisa, assim como o seu detalhamento. Partindo da escrita da minha trajetória e das muitas travessias que já fiz profissionalmente, situei o motivo pelo qual o tema deste estudo é importante para mim. Em linhas gerais, esta tese está ancorada em princípios epistemológicos e métodos de análise qualitativos a partir de conceitos que vislumbram o desenvolvimento profissional por meio da reflexividade, tais como concebidos por Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2006), Passeggi (2011) e Dewey (1959).

O Capítulo 2 – Fundamentos Teóricos sobre Grupos de Estudo como Modalidade de Formação de Professores –, apresento as contribuições dos estudos correlatos sobre o tema.

No Capítulo 3 –Metodologia – descrevo a formação e análise qualitativa de depoimentos e as categorias de análise escolhidas como procedimentos metodológicos utilizados. Nesse capítulo, apresento o contexto da realização da pesquisa e os participantes que escolheram fazer parte do grupo de estudos e contribuir com a pesquisa.

No Capítulo 4 –Resultados da pesquisa – proponho uma análise interpretativa-compreensiva composta por três categorias: marcas pessoais, marcas cognitivas-aprendizagem e marcas reflexivas que transformaram a atuação das professoras participantes. Dessa forma, ficam declaradas as contribuições, pensamentos e reflexões vividas a partir dos diálogos e das experiências vividas no grupo, bem como as reflexões pessoais sob ótica e análise do pesquisador.

Nas considerações finais, busco sintetizar o processo e os resultados da experiência da pesquisa e os apontamentos que ela direciona no sentido de uma expansão sempre reflexiva do fazer docente e da formação continuada, seguindo a trilha freiriana, de constante reavaliação dos nossos fundamentos e saberes.

Ao final, os apêndices apresentam documentações pedagógicas de algumas participantes, bem como os registros produzidos no final dos semestres.

Esta tese leva em consideração os princípios éticos da pesquisa e o direito ao sigilo dos diferentes participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE GRUPOS DE ESTUDO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A estratégia formativa de grupos de estudo, grupos de formação e grupos de autoformação não é nova, porém continua sendo um desafio para os educadores terem um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com os pares. A proposta formativa realizada em grupos é a de viabilizar diálogos e encontros entre professores para que aprofundem teorias e conhecimentos que lhes permitam novas visões sobre o agir. Trata-se de propiciar a oportunidade para que os professores tomem seus desejos de aprofundamento teórico como oportunidade de pesquisa, narrando oralmente e por escrito suas dúvidas, angústias e experiências como trajetos formativos com seus pares. O grupo de estudos é um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com outros professores, de forma que possam aprofundar conhecimento sobre novas teorias ou sobre sua profissão.

Ao realizar um levantamento sobre os fundamentos de grupos que foram idealizados e realizados com professores, com objetivo de identificar padrões, tipos e possibilidades, a primeira orientação encontrada foi no documento *Caderno de formação 1990 – grupos de formação: uma revisão da educação do educador*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em que apresenta características importantes que orientam o trabalho nos grupos de formação:

O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá ser construído, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. Os conteúdos significativos emergidos em cada encontro, dado que nenhum grupo vive e cresce sem conteúdo, favorece a construção coletiva do conhecimento, a socialização de heterogêneo, a possibilidade de romper posturas cristalizadas. (SÃO PAULO, 1990, p.10)

Nesses grupos, o desenvolvimento do trabalho de formação estimula a participação ativa dos educadores no seu processo educativo, no qual a escuta e a voz dos participantes têm destaque especial, e são condição para um diálogo autêntico. Os grupos contam com uma coordenação, que deve se constituir como autoridade democrática, distante de posturas autoritárias ou espontaneístas. O

coordenador utiliza diferentes estratégias para tornar possível o desenvolvimento da pauta de cada encontro, no qual ocorrem relato de práticas, debate, reflexão, trabalho com aportes teóricos e planejamento de próximos encontros.

Madalena Freire também escreveu sobre a importância dos grupos para a formação reflexiva e subjetiva dos educadores. Um grupo que estuda junto, e que não é qualquer grupo, é um grupo como ela sugere:

Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas. Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. (FREIRE, 1998)

No texto *A Experiência em Formação*, Passeggi (2006) reforça que os grupos reflexivos podem ser vistos como espaço-tempo propício a partilhar, refletir e ressignificar as experiências com o outro, no processo de formação e neste movimento construir e identificar elos entre a linguagem produzida, reflexividade e consciência sobre as experiências narradas e interpretadas nas produções subjetivas vividas no grupo. Os fundamentos que embasam essa prática vieram da teoria de campo de Kurt Lewin (1935; 1947) na área de estudos de pequenos grupos, das ideias de Jacob Levy Moreno (1974), da fenomenologia existencial e, ainda, de Paulo Freire (1972/2005; 1994; 1996). Vejamos, brevemente, as três proposições com o intuito de situá-las na origem dos grupos reflexivos.

Kurt Lewin (1935; 1947) é reconhecido como um dos pioneiros no desenvolvimento de trabalhos com pequenos grupos no âmbito da Psicologia Social. Essa área de estudos, mais tarde, constituiu um campo denominado “dinâmica de grupo”, que se expandiu de inúmeras e diferentes maneiras. A experiência com pequenos grupos, iniciada na década de 1960, contribuiu especialmente de três maneiras para o desenvolvimento da prática que, mais tarde, assumiu a forma de “grupos de estudos reflexivos”: a primeira foi pela possibilidade de se desenvolver uma prática de pesquisa-ação, que se constituiu em uma oportunidade de desenvolver um projeto de atenção psicoeducativa e de se pesquisar questões relacionadas às articulações entre escola, comunidade e família. A segunda foi sua descoberta de que

a mudança de modos de agir arraigados tem maior probabilidade de ocorrer quando são os próprios membros do grupo que, convencidos da necessidade de mudar, trazem sua experiência e argumentos para a mudança. Finalmente, a terceira contribuição refere-se às técnicas de dinâmica de grupo, que até hoje utilizamos e que podem ser poderosos instrumentos de trabalho, conforme os objetivos que se pretende alcançar.

A contribuição lewiniana para nosso trabalho sustentou sempre a postura de valorização das escolhas grupais, enfatizando, como Lewin (1935; 1947), a contínua busca de independência no processo de tomada de decisões. Pode-se, desde já, observar-se uma semelhança com o pensamento de Paulo Freire (1972/2005) no que diz respeito à valorização da autonomia.

O pensamento de Freire (1972/2005), bastante influenciado por Martin Buber (1997), como também foi o de Moreno (1974), trouxe uma inestimável contribuição da prática reflexiva como modo privilegiado de educar. A complexidade do seu pensamento tem sido subestimada por aqueles que não o compreendem devidamente, mas, ao nos aprofundarmos em sua obra, percebemos sua contribuição para além da área educacional e o potencial de mudança que o autor oferece. Para Freire (1972/2005), o diálogo concretiza-se no encontro entre homens, que articula ação e reflexão, visando a transformações no sentido de se construir um mundo cada vez mais humanizado. É o “[...] caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 91).

Com base nestas proposições gostaria de ressaltar que, desde sua origem, a prática dos Encontros Reflexivos (que chamo de grupos de estudo para aprofundamento teórico) como elo para reflexão da ação e compreensão das teorias que os embasam resultou de uma profunda articulação entre a teoria e a experiência profissional vivida, na busca de compreender ideias e abordagens estudadas para além de modismos e deslumbramentos teóricos que historicamente ocorrem no Brasil, que, como diz Paulo Freire, referindo-se ao “pensar certo”, “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43).

Compreender em profundidade uma teoria, uma abordagem, e conhecer e dialogar sobre suas bases e elos com ideias, princípios e histórias do fazer são alguns dos atributos dos grupos de estudo reflexivos, que têm suas origens na dialética e se revelam como formação permanente e reflexiva. O grupo de estudo é concebido como um encontro para “escutar”, tendo a escuta como sensibilidade aos padrões que conectam, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso

entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido.

Uma escuta interior de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós. Escuta como um contexto em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Ao representarmos nossas teorias, nós as reconhecemos, permitindo que nossas imagens e intuições tomem forma, evoluam por meio de ação, emoção, expressão e representações icônicas e simbólicas.

O entendimento e a consciência são engendrados no compartilhamento e no diálogo. Representamos o mundo em nossas mentes, e essa representação é fruto de nossa sensibilidade, a forma pela qual o mundo é interpretado nas representações dos outros. É aqui que a nossa sensibilidade ao escutar é realçada, como a capacidade de mudar a aceitação das teorias do outro. É essa capacidade de escutar e de alimentar expectativas recíprocas que possibilita a comunicação, o diálogo e a capacidade de narrar como uma qualidade da mente e da inteligência.

Nesta pesquisa assume-se também, como princípio, a convicção de que é o professor o agente da transformação do seu percurso de autoformação, e de que, ao refletir sobre práticas e teorias, sejam suas ou as de outros professores, é possível tomar consciência e realizar uma tomada de decisão para a ação.

De acordo com António Nóvoa, a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho, das teorias e concepções de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se, que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

O aprender contínuo é essencial na profissão de professor. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Não podemos perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre

(graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

António Nóvoa, em sintonia com a proposta freiriana, diz-nos que o movimento de reflexão crítica sobre a prática é um vetor central e fundamental para compreender e afirmar o trabalho pedagógico de desconstruir a prática instituída e abrir caminho para a transformação. Este permanente processo de análise e recriação da prática mobiliza os educadores na construção de novos conhecimentos, sempre provisórios, incertos e parciais, que ajudam a compor suas experiências e a superar o senso comum. Maria da Conceição Passeggi e a importância das memórias de formação, Gaston Pineau e o conceito de autoformação, Bakhtin e a pesquisa narrativa como possibilidade de formação permanente, Marli André e os desdobramentos sobre o trabalho colaborativo, Alexandre Saul Pinto e sua tese “Para mudar a prática da formação contínua de educadores”, pesquisa inspirada no referencial teórico de Paulo Freire fazem parte deste processo de aprender as pistas e teorias dos outros em uma relação de troca, análise, reflexão e estudo.

Diante disso, como discute Freire: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (1996).

Sobre a formação continuada organizada na modalidade de grupo de estudos, Marcelo Garcia (1999) destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo contínuo, pois, apesar de se dar em fases diferenciadas, “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

Isso significa que o perfil de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, perpassando as atividades de formação de professores em todos os níveis. Assim, fica esclarecido que, mais do que aperfeiçoamento, reciclagem e formação em serviço, convém atentarmos ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55). Além disso, “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

Encontramos também em Nóvoa (1995) bases para pensarmos a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize aos professores meios favorecedores de autonomia e que facilite dinâmicas de autoformação participada.

A estratégia formativa de grupos de estudo não é nova, porém continua sendo um desafio para os educadores terem um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com os pares. A proposta formativa realizada em grupos de estudo tem como intenção viabilizar diálogos e encontros entre professores para que aprofundem teorias e conhecimentos que lhes permitam novas visões sobre o agir. Trata-se de propiciar oportunidade para que os professores assumam seus desejos de aprofundamento teórico em estudos, narrando oralmente e por escrito suas dúvidas, angústias e experiências e configurando trajetórias formativas com seus pares. O grupo de estudos é um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com outros professores, de forma que possam aprofundar conhecimento sobre novas teorias ou sobre sua profissionalidade e atuação.

2.1. Estudos correlatos

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996).

A busca dos estudos correlatos sobre Grupos de Estudo como estratégia formativa, se deu no banco de teses da Capes, bibliotecas virtuais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Diante dos poucos resultados apresentados nessa primeira busca, abrimos a possibilidade de artigos sobre o tema no Google Acadêmico (artigos). No total das buscas, foram localizados cerca de 32 estudos que envolviam a palavra-chave “grupo de estudo” porém, ao filtrarmos as metodologias, os grupos se configuravam como grupos de pesquisa acadêmica. Das pesquisas localizadas, selecionamos os quatro abaixo por se configurarem como grupos de aprofundamento teórico com professores, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Estudos Correlatos.

Título	Autor	Instituição	Tipo	Ano
Grupo de Estudos e Pesquisas Marxlute: lúdico, trabalho, tempo livre e educação	Rogério Massarotto Oliveira	UFPR	Artigo	2010
Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico	Deborah Thomé Sayão	UFSC	Artigo	2001
Formação continuada na modalidade de Grupo de Estudos: repercussões na prática docente	Andréia Veridiana Antich; Mari Margarete dos Santos Forster	UNISINOS	Artigo	2018
Formação continuada de professores: uma proposta na área de Língua Portuguesa	Amélia Maria Jarmendia	PUCSP	Tese	2006

Nos estudos de Oliveira (2010), o grupo de estudos e pesquisa aprofundou questões da prática dos professores de Educação Física sobre conceitos como ludicidade, tempo livre e educação, buscando ressignificar a necessidade de brinquedos prontos. Em um diálogo reflexivo e criativo, o grupo pesquisa brinquedos artesanais como possibilidade lúdica. As matrizes são teórico-metodológicas marxianas e também de autores marxistas.

Os dados revelaram o quanto o diálogo sobre esses conceitos e a forma de olhar do outro para o mesmo objeto ampliaram o pensamento e o processo inventivo dos professores participantes. As narrativas dos professores revelaram o quanto eles estavam em diálogo e desenvolvimento reflexivo.

Sayão (2001) declarou a intenção de aprofundar sentidos e concepções de professores de Educação Infantil sobre a Educação Física na Educação Infantil, objetivando ampliar o repertório teórico sobre a importância da conexão para que, em alguma medida, eles possam perceber as relações do movimento no desenvolvimento da criança de zero a seis anos. Os debates partem de problemáticas encontradas nos fazeres pedagógicos. A partir dos problemas identificados, ocorre o aprofundamento com textos que ampliam o conhecimento dos professores, bem como o debate sobre os princípios pedagógicos da rede municipal. Os resultados se evidenciaram na elaboração de um material que orienta a intervenção e a escolha de materiais e jogos, baseados nos pressupostos metodológicos que foram produtos de trabalho nas unidades educativas.

Em artigo de Antich e Forster (2018), o propósito foi analisar as repercussões do curso de formação do Núcleo de Formação de Profissionais da Educação (NUPE) em formato de grupos de estudo baseados em Freire (1996) para professoras da Educação Infantil. A metodologia utilizada favoreceu o diálogo e a construção de um espaço de estudo e reflexão. Os resultados evidenciaram que este processo fez com que os professores ressignificassem seus saberes e promovessem mudanças nas práticas cotidianas.

Por fim, a tese de Jarmendia (2006) contribuiu para o entendimento dos grupo de estudo mais no aspecto do como proceder metodologicamente na condução da formação de professores nessa modalidade, que se confugira como um processo de formação continuada diferentemente dos modelos convencionais. A autora, apresenta contextos criados onde os professores aprendem com seus pares, reconhecem e valorizam saberes docentes, recuperando a prática como espaço de formação e reflexão, além de organizar momentos de escuta compartilhada.

Esses elementos vêm ao encontro da nossa hipótese de que os professores participantes dos grupos de estudo investigados desejam conhecer novas teorias e abordagens para compor repertórios que potencializem o seu fazer, o seu olhar para as questões da infância e da escola.

2.2. Sobre formação continuada docente nos últimos anos

Além dos estudos correlatos, debates recentes no âmbito da formação de professores reafirmam a necessidade da formação de professores vincular-se a assuntos oriundos da prática e ou que possibilitem uma profunda reflexão da ação cotidiana e das teorias que problematizam as práticas em sala de aula. Um conceito importante para a pesquisa é o de educador reflexivo – o questionar o próprio ensino em um movimento e exercício do pensamento reflexivo quando o educador ao ensinar pesquisa seu modo de ensino; ação-reflexão – o lugar das transformações de si e da sua ação, a partir do qual se questiona, tendo como fundamento o pensamento freiriano, em que medida o educador reflexivo engaja-se em prol das transformações sociais.

Diante do exposto, questionamos se os grupos de estudo reflexivos podem ser uma estratégia formativa.

Marcelo Garcia (1999), ao trazer reflexões sobre a formação de professores, destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um

processo contínuo, pois, apesar de se dar em fases diferenciadas, “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

Encontramos em Nóvoa (1995) bases para pensarmos a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize aos professores meios favorecedores de autonomia e que facilite dinâmicas participadas.

Ao considerarmos que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, pontua-se a necessidade de investir na práxis como lugar de produção de saberes, e, por isso, destaca-se a importância da existência de redes de (auto)formação participada, que “[...] permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1995, p. 26).

E, neste âmbito, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, ao mesmo tempo em que o professor forma, também se forma. Desse modo, esse processo de conhecimento profissional partilhado pode conduzir à ressignificação dos conhecimentos e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes ao seu cotidiano escolar.

Conforme Esteves (2010), em conexão com o desenvolvimento da reflexão, é pertinente considerar também a construção do trabalho colaborativo. Trata-se de compreender que a reflexão individual não se desenvolve sem o crescimento de comunidades críticas. Neste sentido, para o desenvolvimento da reflexão, é indispensável “[...] dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas” (ESTEVES, 2010, p. 52). Nesta perspectiva, concebemos a formação de professores como um processo contínuo e em construção permanente e partilhada, no qual o professor está em uma constante busca, em constante reflexão, formando e formando-se.

No aprofundamento dessa reflexão, Pérez Gómez (1995) afirma que:

[...] para superar a racionalidade técnica, ou seja, a utilização linear e mecânica do conhecimento científico é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e

desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PEREZ GOMÉS, 1995, p.103).

As redes de formação organizadas em grupos de estudo, mobilizam a troca de experiências e a partilha de saberes, que se consolidam em espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando.

Na obra *Experience and Nature* (1925), traduzida para o português sob o título *Experiência e Natureza*, Dewey procura esclarecer aquilo que chamou de naturalismo empírico ou empirismo naturalista ou, ainda, humanismo naturalista (DEWEY, 1974). Contrapõe-se a separação entre homem e a experiência, assim como entre a experiência e a natureza, e inspira-se no método das ciências naturais para a compreensão da relação experiência–natureza.

Ao adotar, como forma de filosofar, o método empírico experimental, discute o sentido metodológico da experiência para a filosofia e defende a conexão entre a experiência primária e a experiência elaborada. Por isso mesmo, questiona o dualismo dominante no pensamento filosófico a partir de Descartes, em que se separa mente e matéria, mundo físico e psíquico.

Dewey (1974) ainda refuta as teses do intelectualismo, por ser um método que desconsidera a experiência primária como ponto de partida para uma experiência reflexiva, resultante de uma compreensão científica. Afirma também que essa forma de conhecimento “em filosofia é tão alheio aos fatos da experiência primária que não somente obriga o recurso ao método não empírico como termina por fazer o conhecimento, concebido como onipresente, inexplicável.” (DEWEY, 1974, p 176).

Ao enunciar a sua filosofia empírica, Dewey reformula essa contraposição e considera que, enquanto a ciência apela para o conhecimento da natureza, do homem, da sociedade por meio de métodos e técnicas possíveis em dado momento, os esforços filosóficos estão voltados a determinação dos valores e usos a que se deve dirigir o conhecimento produzido. Unem-se, também, no âmbito das hipóteses quando é necessário um novo ponto de vista para se lançar ao conhecimento de algo. Não há uma linha que separe o que é científico e o que é filosófico. Filosofia e ciência comprometem-se juntas com o processo do conhecimento para compreensão das condições e relações históricas e sociais.

A verdadeira experiência está na combinação “daquilo que as coisas nos fazem modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e daquilo que nelas podemos fazer, produzindo-lhes novas mudanças” (DEWEY, 1959b, p. 299).

A experiência subentende mudança, que só será significativa na medida em que suas consequências revelarem uma mudança com significação dada pelas relações entre atos e o resultado deles, ou seja, o valor de uma experiência está em ter elemento intelectual. Ela deixa de ser mera tentativa e erro para se tornar reflexiva quando são descobertas as relações entre os atos e o que acontece em consequência deles, isto é, quando são identificados os propósitos da ação. Para Dewey (1959b, p. 159-160), “pensar equivale a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível da nossa experiência (...) é considerar o influxo da ocorrência sobre o que pode suceder, mas ainda não sucedeu”. Nesse sentido, a experiência não está em oposição ao pensamento, mas representa um estágio inicial do ato de pensar.

Dewey dedica-se a explanação de seu conceito de pensamento reflexivo na obra *How We Think*, de 1910, na qual faz uma distinção entre o ato de pensar e os devaneios, sonhos e crenças. Na reflexão, a desordem, a automatização e a ausência de regras dos devaneios são substituídas por um movimento orientado e contínuo para um fim ou um propósito. Implica um fluxo de consciência, que define uma cadeia em que um termo de pensamento articuladamente se sucede a outro. Em outra obra, retoma essa visão, afirmando que (DEWEY, 1959a, p. 14): “A reflexão não é simplesmente uma sequência mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere”.

O ato de pensar reflexivo avança em um esforço consciente e voluntário para esclarecer as crenças iniciais sobre os fatos e objetos do mundo, tendo em vista que tais crenças suscitam dúvidas e requerem a investigação das bases que as sustentam. Assim, “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que o apoiam e das conclusões a que chega.” (DEWEY, 1959a, p. 18)

O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Supõe a previsão e o planejamento de ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando a atividade

deliberada e intencional em direção a objetivos. Como afirma Dewey (1959a, p. 26), “converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva em ação inteligente.”

Ainda para Dewey (1959a, p. 39-40), “o ato de pensar reflexivamente requer da pessoa três atitudes: espírito aberto, para aceitar diferentes possibilidades explicativas das coisas do mundo e novas inquietações; interesse absorvido, para alcançar total envolvimento pessoal com determinado objeto ou causa a ser considerada em análise e responsabilidade em examinar e assumir as consequências de algo projetado e da ação resultante.” No curso da atividade reflexiva, interpõem-se obrigatoriamente o interesse e os esforços pessoais. Compreendidos como complementares, ambos garantem a consecução de um processo de pensamento e ação.

No plano da formação de professores, isso quer dizer que não basta desfilarem uma série de saberes da psicologia, sociologia, estatística, entre outros. Mesmo que bem compostos no plano curricular, são conteúdos científicos que não resultam diretamente na ciência pedagógica. Na constituição dessa ciência intervém a reflexão daqueles que estão envolvidos com a prática educativa. A ciência da educação não pode ser uma ciência de gabinete, uma vez que não pode distanciar-se de sua fonte original de provisão intelectual, qual seja: o ambiente escolar, o cotidiano e o seu fazer pedagógico diário. Assim é fundamental a conexão entre o trabalho prático e a obra científica, entre o professor e o investigador.

O que há de mais surpreendente e inspirador nesse conjunto de formulações de Dewey é o espírito de vanguarda e o inédito de suas ideias. Aqueles que defendem a superação de clássicas dicotomias no plano da formação de professores – teoria-prática, academia-terreno de atuação, conhecimento científico-conhecimento experimental – tem recorrido às proposições de Dewey para sustentar suas teses sobre formação reflexiva de professores recuperando o conceito defendido por Dewey de que “o processo reflexivo do professor é fonte essencial de conhecimento e elo de conexão entre o universo das práticas e das teorizações”.

Tardif (2000) redimensiona a ideia dos saberes justificando a necessidade de que em processos de formação e aprendizagem exista um equilíbrio entre os saberes: de formação, disciplinares, da experiência e da prática.

Para o referido autor, os saberes de formação profissional são aqueles vinculados à educação e à formação pedagógica; os saberes disciplinares são aqueles disponíveis nas disciplinas ao longo do curso; os saberes da experiência são aqueles que compõem a cultura, sendo adquiridos pela família, por meio das relações

em geral e pelos meios de comunicação; e, por fim, os saberes das práticas são os saberes que se originam das diferentes práticas exercidas pelos educadores, as quais são validadas e constituem os fundamentos de competência desses sujeitos. Para Tardif, o saber docente é um saber formado a partir do amálgama de vários saberes sendo que o resultado da junção desses irá fundamentar e legitimar o fazer cotidiano do profissional.

As ideias dos autores aqui citados convergem para um modo de integração dos saberes em que a prática profissional dos educadores ocorrerá, em geral, por processos de colaboração, na socialização das experiências de ser professor.

A formação de educadores, segundo Alarcão (2003), desloca-se de uma perspectiva fundada em aspectos curriculares e metodológicos para uma perspectiva que contempla os contextos curriculares, permitindo que educadores trabalhem apoiados na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracterizam o sujeito como criativo, não como aquele que reproduz ideias e práticas que lhe são impostas. Dessa maneira, constitui-se a proposta de formação de um profissional que diante das situações incertas e imprevistas estará para além do que apregoa o método científico, atuando de forma flexível e situada. A mesma autora aponta que os sujeitos envolvidos na relação educativa necessitam de circunstâncias que favoreçam esses movimentos, permitindo expressões de liberdade e responsabilidade, apontando para a direção de um contexto educativo reflexivo, que se autogerencie, com um projeto construído pela colaboração de seus membros. Inserida nessa discussão, Penteado (2010) destaca o exercício de condutas investigativas na prática de ensino as quais irão promover um processo criativo do saber docente.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1 Por que uma pesquisa qualitativa?

A entrada nos labirintos supõe o risco de perder-se.

Umberto Eco

Escolhi esta frase de autoria de Umberto Eco pois, como metáfora, é a que melhor marca os percursos desta tese. Permeada por desafios, encruzilhadas, avanços e retrocessos fui e voltei muitas vezes para escolher os caminhos da pesquisa, às vezes me levando para um lugar meio enviesado, difícil e até mesmo perigoso, cuja saída requereu o fio de Ariadne. Não fosse o novelo dado por Ariadne a Teseu, ele teria sido devorado pelo Minotauro e jamais teria encontrado a saída do labirinto. Não fosse a abordagem qualitativa vista como uma investigação que se aproxima de uma tentativa de compreender um processo que envolve sujeitos, percepções e interações, esta pesquisa não sairia do labirinto.

Frente às propostas levantadas no objetivo geral e nos objetivos específicos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa que adotará a abordagem qualitativa, por considerar as características apontadas por Lüdke e André (1986, p. 11-13):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados e coletas de dados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

As características descritas atendem aos objetivos dessa pesquisa permitindo liberdade na busca de informações em fontes variadas, o que possibilita investigar o problema pela análise das práticas dos professores e suas interações ocorridas na sala de aula, revelando “detalhes” que muitas vezes aparentam ser insignificantes mas que podem contribuir com ricas informações sobre as perspectivas dos participantes. Não existe, assim, uma preocupação em buscar evidências apenas para se confirmar hipóteses previamente estabelecidas.

Na pesquisa qualitativa, o grande desafio é conhecer e apresentar aspectos subjetivos da realidade, o que implica em conhecer e discutir temas, questões e

problemas a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos, individuais e coletivos, por isso a convivência com os sujeitos é fundamental para produzir respostas na pesquisa. Acredito que trabalhos como este podem contribuir com a formação de professores e outros profissionais e, principalmente, com o repensar da formação docente para além do ambiente e processos formativos acadêmicos tradicionais.

Considerando estes aspectos, serão apresentados o contexto, as escolhas para a produção dos dados, seu tratamento e análise de dados.

3.2 Depoimentos como documentos: a opção pela análise documental

Segundo Lüdke e André (1986, p. 44-45), a análise documental se constitui como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, os dados da pesquisa são os depoimentos de professoras da educação infantil, participantes do grupo de estudo “Diálogos com Reggio Emilia”, cujos encontros ocorreram no período letivo entre os anos de 2015 a 2019. São depoimentos orais e escritos produzidos durante as dinâmicas formativas do grupo de estudo e depoimentos escritos após a participação.

Além dos depoimentos produzidos pelas participantes do grupo de estudos, foram utilizadas como fonte complementar de dados as documentações pedagógicas elaboradas pelas participantes, embasadas teoricamente pela “Teoria da Indagação”, de John Dewey, para assim viverem os fundamentos da teoria de prática reflexiva em três ideias centrais: *a reflexão-na-ação, a reflexão sobre-a-ação e a reflexão sobre-a-reflexão-na-ação*. A opção por esses dispositivos está respaldada na perspectiva de Paulo Freire (1972/2005), de que o poder transformador da práxis, ao surgir do processo dialético da ação/reflexão, torna-se capaz de produzir uma nova compreensão da realidade.

Apoiada nesse método de coleta de dados, considerou-se nesse estudo, a análise de conteúdo para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, nos ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A análise de conteúdo faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais

do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizada a abordagem qualitativa, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. Em qualquer de suas estratégias, fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro.

Como método, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos que, analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos (auto)biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, permitir o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados e, conforme colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185):

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;

- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Além disso, é importante salientar que sempre será possível investigar os textos dentro de múltiplas perspectivas, conforme expressa Krippendorff (1990, p. 30):

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas.

Deve-se ainda lembrar que, embora o consenso ou o acordo intersubjetivo sobre o que significa uma mensagem simplifique a análise de conteúdo, essa coincidência dos significados não é indispensável.

Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir.

De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.

Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica.

3.3 Caracterização do trabalho realizado junto ao grupo de estudos

3.3.1. Formação e características do grupo de estudos

Nas últimas décadas, as reflexões sobre a educação infantil e a necessidade de criar documentos oficiais que em alguma medida garantam a qualidade do atendimento das crianças nas escolas cresceu muito. O documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998, estabelece pela primeira vez na história da educação brasileira o que deve ser ensinado na educação infantil. Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) colocam a criança no centro do debate ao aprofundarem a garantia do seu direito de aprender. Mais recentemente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a concepção de criança como protagonista e institui cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagem baseados em seis direitos de aprendizagem.

Em face dessas mudanças e concepções, baseadas em teorias, professores buscam ressignificar a profissão e compreender tais exigências profissionais, ou seja, se encontram, portanto, em processo de reconstrução. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas formações continuadas, nas escolas de educação infantil das universidades públicas, nas entidades conveniadas ou nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir no melhor atendimento das crianças que frequentam creches e pré-escolas, por meio da reflexão do perfil do professor para essa faixa etária. O papel da formação, tanto inicial como continuada, alimentada pela experiência vivida, torna-se crucial nessa reconstrução. Como afirmam Kramer e colaboradores (2005, p. 224):

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.

O aprimoramento da ação docente reside no fato de que a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser, constantemente, revisto e ampliado (CHRISTOV, 2005). Dessa forma um programa de formação continuada precisa proporcionar momentos de aprofundamento teórico, reflexão e análise de ações do cotidiano, oportunizando desenvolvimento profissional. Nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) respalda esse entendimento ao definir,

em seu artigo 67, a obrigatoriedade dos sistemas de ensino e do poder público de promoverem e valorizarem o aperfeiçoamento profissional e a capacitação de todos os professores em exercício.

A partir desse contexto, surgem programas, cursos e mini-cursos que visam a uma revisão e atualização de conteúdos, suplência e receitas do como fazer, valorizando técnicas e condutas. Entretanto, esses eventos têm se tornado pouco eficientes para a modificação da prática ao não considerarem os diferentes contextos e cotidianos escolares. Essas questões provocam-nos a pensar as condições necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores a partir de suas dúvidas teóricas e desejos de compreender contextos pedagógicos diferentes dos seus, considerando a complexidade de reflexão necessária para transformar concepções estabelecidas até então.

Como em toda instituição de ensino, discussões e desejos sobre repensar práticas, ações e propostas curriculares emergiam nas formações de professores que realizávamos, a partir de diferentes colocações e pensamentos que indicavam caminhos. Chegamos à conclusão de que precisávamos estudar, conhecer propostas de diferentes lugares para então repensar, ampliar e produzir novas histórias. No mês de fevereiro de 2015, começamos a escutar, planejar e traçar objetivos para a formação de professores. Foi então que surgiu a ideia de escolher coletivamente um estudo, uma abordagem para arraigar os conhecimentos e realizar escolhas com aprofundamento teórico e metodológico e ao mesmo tempo socializar vivências e experiências visando novas metodologias e práticas de ensino e aprendizagem.

A proposta de formação continuada na modalidade de grupo de estudos constituiu-se tendo como princípios orientadores o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação, com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação.

O grupo nasceu como uma modalidade de formação para além das formações oficiais da escola para professoras que desejavam estudar a filosofia Reggio Emilia por meio do livro “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, de Carla Rinaldi, e dialogar sobre as questões por ele apresentadas, de forma a ampliar as reflexões e compreensões sobre os conceitos que embasam tal filosofia.

O grupo teve início, então, com essa peculiaridade, de realizar um “estudo” comum, formativo e não obrigatório. Para nós, o envolvimento de integrantes de

outras instituições era fundamental para a constituição e consistência do grupo, como aponta Katz (1999, p. 46):

[...] os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação.

3.3.2. O aceite e as portas abertas do Prisma para os encontros

A proposta foi apresentada para Suzana Torres, coordenadora do Prisma – Centro de Estudos do Colégio Santa Maria, e foi aceita. O Prisma, inaugurado em 1993 com o intuito de ser um espaço para a capacitação pedagógica e para o aprofundamento dos estudos de profissionais que se interessam pela Educação, ampliou suas ações e trouxe para a escola tendências da educação moderna e reflexiva. O centro tornou-se uma referência nos espaços educativos propondo cursos de extensão para educadores, sempre trazendo para a zona sul profissionais capacitados, novas visões e temas importantes para qualificação dos profissionais da educação do Colégio Santa Maria, além de também receber profissionais de outras instituições de forma acolhedora e acessível.

O grupo de estudos “Diálogos com Reggio Emília” foi oferecido e divulgado pelo Prisma em formato GE (grupo de estudos) com encontros mensais e taxa de inscrição mensal.

Detalhamento do grupo:

- um semestre de estudo com seis encontros, sendo uma vez por mês com duração de três horas cada, totalizando 18 horas de encontro presencial;
- um livro escolhido para aprofundamento como referencial teórico: *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender*, de Carla Rinaldi; e
- preparação de reflexões para os encontros com o grupo pela mediadora, e também pelas demais participantes.

No desenho desse grupo de estudo, diferentes estratégias reflexivas marcaram a intencionalidade das ações. Durante a leitura de capítulos nos encontros mensais, questões eram levantadas de forma colaborativa e, a partir delas, a mediadora

articulava e apresentava materiais de diferentes linguagens: vídeos, poemas, documentações e relatos de prática, com intuito de ampliar olhares e repertório sobre o assunto. Neste espaço, as professoras socializaram dúvidas e práticas do seu cotidiano profissional, ao mesmo tempo em que contribuíam com as demais.

O primeiro grupo (2015/02) foi composto por 12 professoras: 05 professoras do colégio Santa Maria, 04 professoras de outras escolas particulares e 03 professoras da rede municipal de São Paulo.

O segundo grupo (2016/01) foi composto por 16 professoras: 04 professoras do colégio Santa Maria, 07 professoras de outras escolas particulares, 05 professoras da rede municipal de São Paulo e 01 coordenadora da rede particular.

O terceiro grupo (2016/02) foi composto por 14 professoras: 03 professoras do colégio Santa Maria, 07 professoras de outras escolas particulares, 03 professoras da rede municipal de São Paulo e 01 coordenadora da rede particular. Nesse grupo, tivemos 05 professoras veteranas, ou seja, que participaram do grupo do primeiro semestre e continuaram participando do grupo no segundo semestre.

O quarto grupo (2017/01) foi composto por 13 professoras: 04 professoras do colégio Santa Maria, 03 professoras de outras escolas particulares, 05 professoras da rede municipal de São Paulo e 01 coordenadora da rede particular. Nesse grupo, tivemos 08 professoras veteranas, ou seja, que participaram do grupo em 2016.

O quinto grupo (2017/02) foi composto por 17 professoras: 06 professoras do colégio Santa Maria, 05 professoras de outras escolas particulares, 05 professoras da rede municipal de São Paulo e 01 coordenadora da rede particular. Nesse grupo, tivemos 09 professoras veteranas, ou seja, que participaram do grupo em 2016 e outras que fizeram o primeiro semestre de 2017.

O sexto grupo (2018/01) foi composto por 11 professoras: 04 professoras do colégio Santa Maria, 03 professoras de outras escolas particulares, 04 professoras da rede municipal de São Paulo. Nesse grupo, tivemos 04 professoras veteranas, ou seja, que participaram do grupo em 2017.

O sétimo grupo (2018/02) foi composto por 13 professoras: 06 professoras do colégio Santa Maria, 03 professoras de outras escolas particulares, 04 professoras da rede municipal de São Paulo. Nesse grupo, tivemos 05 professoras veteranas, ou seja, que participaram do grupo em 2017 e em 2018/01.

No intuito de compreender, então, quais marcas a participação no grupo de estudos deixou nas professoras participantes do Grupo de estudos: “Diálogos com Reggio Emilia”, no período de 2017 e 2018, definimos como problema central desta

investigação e análise a pergunta: Quais marcas e contribuições a formação continuada na modalidade grupo de estudos produziu no desenvolvimento profissional das professoras participantes?

Para análise, selecionamos professoras que participaram por mais de um ano do “grupo de estudos”, que atuam como professora titulares de grupos de educação infantil de 1 ano a 06 anos em escolas públicas e/ou privadas, pedagogas e que produziram documentações pedagógicas públicas neste período, totalizando 10 sujeitos.

3.3.3. Caracterização das participantes – sujeitos desta pesquisa

A fim de preservar a identificação das participantes, seus depoimentos e documentações pedagógicas, optamos, então, por nomeá-las com nomes de diferentes espécies de flores. Um conto formativo escrito por uma professora fez-me refletir muito como educadora. Foi o conto *O menino e a rosa*, de Helen Buckley (Anexo A). A diversidade das flores, da natureza e a capacidade das crianças e dos professores de se transformarem na relação, na escuta, no pensamento e na reflexão pode ser percebida por cada uma dessas professoras com suas singularidades, características e beleza assim como as flores que possivelmente o menino desenharia se tivesse encontrado qualquer uma delas como sua professora. Todos estes tipos de flores revelam também o desejo de que na reflexão da ação os profissionais possam se transformar e se desenvolver profissionalmente na percepção da pluralidade das relações e atuações no cotidiano da Educação infantil.

Considerando a formação inicial e profissional e o modo como os professores socializam-se na profissão, entendemos que essas professoras já traziam consigo saberes, experiências e estereótipos sobre o tema escolhido para aprofundamento teórico, sendo que alguns conceitos foram sendo incorporados aos estudos e percepções já existentes nos contextos formativos dos quais estas já haviam participado. Falsarella (2004, p. 10) explica que:

A mudança se introduz em um espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e grau de esforço que lhe será exigido. Ao longo do tempo, a inovação é submetida ao crivo da prática, e , provavelmente, abarca uns aspectos mais que outros, em constante confronto com o modo habitual já construído de o professor exercer o seu ofício.

Nessa perspectiva, para que uma proposta passe a ser incorporada à prática do professor, ela precisa ser pensada coletivamente, refletida com seus pares e então transformada em realidade.

Quadro 2 - Formação inicial e atuação das professoras

	Nome fictício	Idade	Formação/Acadêmica	Tempo de atuação como professora de educação infantil
1	Rosa	34 anos	Pedagoga e pós-graduada	8 anos
2	Margarida	40 anos	Pedagoga e pós-graduada	11 anos
3	Íris	44 anos	Pedagoga e pós-graduada	15 anos
4	Jasmim	38 anos	Pedagoga e pós-graduada	5 anos
5	Flora	41 anos	Pedagoga e Mestre em Educação	7 anos
6	Violeta	36 anos	Pedagoga e pós-graduada	11 anos
7	Amapola	46 anos	Pedagoga e pós-graduada	18 anos
8	Camélia	42 anos	Pedagoga e pós-graduada	12 anos
9	Azaleia	39 anos	Pedagoga	6 anos
10	Dália	40 anos	Pedagoga e pós-graduada	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.4. Estratégia de desenvolvimento de depoimentos

Na trajetória de organizar um grupo de estudo e ampliar nossas possibilidades de compreensão de questões relativas aos contextos e práticas do professor da escola infantil, das relações entre sujeitos, de suas intervenções no mundo – principalmente no cotidiano da escola – a partir de suas realidades, é que encontramos uma perspectiva qualitativa de pesquisa, a qual se apoia nos princípios da Epistemologia Qualitativa, que “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (REY, 2005, p. 5).

Entendendo por documento qualquer tipo de registro escrito que possa ser usado como fonte de informação – atas de reunião, relatórios, arquivos, pareceres, registros escolares, programa de curso, planos de aula, trabalho de alunos etc. (ALVES-MAZZOTTI, 2011) – nesta pesquisa, foram utilizados:

Quadro 3 – Documentos utilizados na pesquisa

Estratégia	Justificativa x Intencionalidade	Dado produzido para análise
-------------------	---	------------------------------------

Relatos autorais reflexivos sobre conceitos, marcas e práticas.	A participação é o valor e a estratégia que qualifica o grupo de estudos. No movimento de participar e criar depoimentos para socializar marcas e olhares, as participantes produzem relatos reflexivos sobre a experiência, enriquecidos nas análises e discussão de conceitos vividos no grupos de estudos e na leitura e discussão do livros escolhido para o estudo.	Depoimentos reflexivos autorais e individuais
Documentação pedagógica oferecida como recurso de análise – depoimento de práticas realizadas no contexto de atuação das participantes.	A documentação pedagógica é parte integrante e que estrutura as teorias educativas e didáticas, já que dá valor e torna explícita, visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizado subjetivos e a capacidade reflexiva das relações entre pensamento, ação, experiência e conhecimento. No decorrer dos encontros as participantes produziram documentações e pequenas narrativas que foram socializadas. “Documentação pedagógica” que tornasse visível e reflexiva uma ação, uma seção, uma proposta prática realizada no contexto profissional com as crianças.	Documentação pedagógica tendo como assunto: a criança, a relação professor x aluno, a infância e as práticas cotidianas na escola.
Pergunta convite	O processo de conhecimento para compreensão das condições e relações históricas e sociais exige de nós um olhar para si e para o percurso vivido no grupo de estudos relacionando a experiência primária, a experiência enriquecida pelos encontros e relações e a experiência elaborada, pensada e escrita. Para finalizar o grupo de estudos e/ou o ano letivo foi solicitado para as participantes a produção de um depoimento que contemplasse seus pensamentos acerca da experiência vivida no grupo de estudos. Quem desejava participar recebia uma folha com uma pergunta convite: “Participar de uma formação continuada na modalidade grupo de estudo deixou marcas (afetivas, cognitivas e reflexivas) em você? Quais?”.	Depoimento escrito e oral e registro de palavras que revelassem este processo reflexivo.

Sendo assim, instigamo-nos a questionar: Como tornar visível as reflexões traduzidas nas práticas por meio das documentações pedagógicas públicas produzidas pelas professoras neste período?

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DA PESQUISA

4.1. As etapas da pesquisa: marcas individuais, aprendizagem, desenvolvimento profissional na prática e reflexividade.

[...] O próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão). (ZABALZA, 2004, p. 44)

Os dados advindos dos depoimentos, oral e escrito e em formato de documentação pedagógica, serão analisados com o intuito de revelar as marcas e contribuições da formação na modalidade grupo de estudos reflexivos para o desenvolvimento profissional dos professores. Sendo o objetivo geral dessa pesquisa: Analisar as marcas da participação no grupo de estudos, na perspectiva das participantes, pretende-se investigar o que significou participar do grupo de estudos para a sua formação e prática profissional?

A análise foi dividida em três categorias contextualizadas com a experiência vivida e observada nos grupos de estudos realizados:

Categoria 1 Marcas	Categoria 2 Cognitivo Aprendizagem	Categoria 3 Reflexividade Percepção das teorias implícitas
Que marcas este grupo deixou em você? Como este grupo contribuiu para sua transformação pessoal?	Quais as contribuições do grupo de estudos para a prática profissional das participantes? Evidências, retomadas e ressignificação de conceitos?	Como a participação no grupo de estudos possibilitou novos olhares para que as professoras pudessem perceber as teorias implícitas em suas práticas cotidianas? Como elas revelam isto através da documentação pedagógica?

4.2. Marcas e contribuições da participação no grupo de estudos

Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (Lev Vygostki)

Apresentaremos neste capítulo, os depoimentos oferecidos pelas professoras participantes para análise das marcas e contribuições. Entendemos como “marcas” o resultado de ser afetado, ou seja, da capacidade, da disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis e a partir disso ser afetado e reagir com atividades internas/externas que a situação e ou a experiência vivida desperta.

O aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os porquês, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade, da vida. Mas é também um processo de relações, realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de construção (RINALDI, 2012, p. 63)

Depois de terem vivenciado essa experiência no grupo de estudo, as participantes descreveram como foram afetadas e como isso se traduz nos depoimentos. Entendemos como **marcas afetivas da participação** os depoimentos que expressam os saberes construídos e/ou ressignificados no grupo de estudos que possibilitaram o desenvolvimento pessoal dotados de sentidos individuais.

Segundo Nóvoa (2009), o trabalho docente não se resume à transmissão de conteúdos, mas a uma transformação de saberes com vistas a modificar aspectos pessoais, sociais e culturais. Ao longo dos últimos anos, temos dito e repetido em nossas formações que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de auto análise (NÓVOA, 2009, p. 38)

As modificações pessoais podem ser identificadas nos depoimentos das participantes sobre o aspecto “marcas pessoais”:

Participar do grupo de estudos *modificou* completamente a *minha trajetória como educadora*, olhar para as crianças e colocá-las

como protagonistas na relação transformou a mim como pessoa e educadora! [Violeta]

O grupo de estudos é extremamente *rico para o meu desenvolvimento pessoal*. É muito importante pensar na prática, discutir e se inspirar, através das leituras e análises discutidas. [Jasmin]

Participar do grupo de estudos “Diálogos com Reggio Emilia” deixou marcas tanto em minha formação profissional, como pessoal. Não foi como outras formações que participei, onde fui apenas ouvinte. Neste grupo de estudos, tive a oportunidade de conhecer diferentes práticas de educadores, como também *pude relatar a minha [prática] no cotidiano* com as crianças, fazendo paralelo com a teoria. [Margarida]

Com os estudos e encontros, as possibilidades de reflexão foram ampliadas, ao analisar com um olhar crítico, *considerando hipóteses e flexibilidade para mudar de opinião*. [Rosa]

Percebo mais as crianças, escuto mais, tenho um olhar mais atencioso, e através da fala das crianças levo a proposta com base no que elas trazem. Meu conceito de infância foi refletido, antes eu achava que eu tinha que levar a minha proposta do meu jeito e assim ser seguida. [Azaleia]

O meu olhar para a primeira infância era diferenciado, mas com as diversas experiências *o meu olhar se aprofundou!* [Camélia]

Durante os estudos, fiquei encantada com tantas possibilidades para trabalhar com as crianças, das quais desconhecia. Me senti ultrapassada, me senti culpada por ter passado inúmeras crianças por minhas mãos e eu sequer oportunistei momentos tão ricos de aprendizagem. Por outro lado, tranquilizei-me, fui buscar conhecimento para mudar o olhar com relação aos meus alunos. *Aprendi a importância da escuta atenta e de olhar para as crianças com olhos de criança*. [Íris]

Por ter vindo de uma educação tradicional muito da minha prática estava sendo reproduzida por essas referências. A partir do momento em que comecei a estudar, vi o quanto meu pensamento estava errado. Percebi que estava sendo apenas uma reprodutora de ideias e informações. As teorias estudadas me trouxeram duras reflexões e me trouxe também muitas angústias. Ao mesmo tempo os encontros permeados por falas, trocas, de maneira sábia e carinhosa (*pois foi assim que me senti, acarinhada pelo respeito e afago das palavras e trocas nos encontros*) foram as mais marcantes. Mesmo realizando as leituras indicadas, as falas e diálogos construídos geraram grandes provocações. [Flora]

Este estudo e este grupo deixou muitas marcas, *veio desconstruir e construir em mim um novo conceito* sobre o mundo das crianças, olhá-las com amor e complexidade, as observações e seus muitos porquês... [Dália]

Antes do grupo eu pensava que escutava as pessoas em todos os sentidos, percebia, compreendia, mas com todo esse aprendizado percebi que não, percebi tantas coisas: que falo muito e percebo pouco, que não sou tão boa de escutar o outro e suas necessidades assim, que sou acelerada e atropelo o tempo do outro. Foi muito importante essa percepção, pois compreendi o quanto tenho que melhorar em todos os sentidos, em escutar, perceber, ver me atentar às questões envolvendo o outro, que essa escuta permite aprender muito. *Estou trabalhando nisso e estou tentando desacelerar*, o que tem ampliado muito em qualidade minha relação com todos do meu convívio. [Amapola]

Os destaques nos depoimentos acima revelam a capacidade que as professoras tiveram de se reverem nesse processo de formação. Acreditando que as certezas são mutáveis, evidenciou-se assim mudanças de opinião, avaliações de si e percepções do outro. Na medida em que viveram e se colocaram no grupo de estudo assumiram novas formas de ser e fazer como pessoas e como docentes, revelando-se, conforme nos diz Tardif (2006, p. 230) como:

um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nessa perspectiva a participação no grupo de estudo valorizou um diálogo profundo entre os atores e suas subjetividades.

Entendemos como **Cognitivo/Aprendizagem** o movimento dinâmico, dialético entre fazer e o pensar sobre o fazer, a troca de experiências viabilizadoras da construção e ressignificação de saberes que refletiram em mudanças. Freire (1996, p. 43-44) nos explica que, nas práticas pedagógicas e profissionais das participantes:

A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Processando informações contextuais e encarando “cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências

futuras” (DEWEY, 1989, p. 93), essa “força em movimento” a que Dewey se refere constitui-se como a correspondência entre plano-ação-reflexão, compondo a análise que une o pensamento à ação em contextos sistêmicos complexos e não-lineares, o que não quer dizer, em absoluto, que a análise não esteja comprometida com o rigor e a cientificidade do processo. O citado ato parece potencializar a compreensão mais precisa de situações reais num processo metacognitivo e meta-prático importantes.

É notável quão relevante essa experiência formativa foi para as professoras, pois além de elas destacarem suas marcas pessoais, os depoimentos expressam que a metodologia utilizada nos encontros possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos conceitos que o livro trouxe como problemática para o grupo. Isto pode ser observado no depoimento de Violeta:

O grupo de estudos auxiliou na leitura dos textos, na ampliação do olhar, na compreensão das ideias, acredito que sem o grupo não teria chegado (sozinha) a esse nível de conhecimento.

A constituição do grupo de estudo como lugar de trocas e de discussões, para ir ampliando os saberes e, nesse movimento, avançar no modelo desejado de atuação e relação, consolida a aprendizagem entre os professores que coordenam, teorizam, difundem e testam o capital pedagógico inovador, como nos revela Rosa:

Estudamos a teoria por meio da leitura de livros, assistimos vídeos e analisamos documentações. Tivemos momentos para compartilhar dúvidas, opiniões e trocar ideias sobre a jornada das crianças, trabalhos em pequenos grupos, fomos incentivados a acreditar na potência e capacidade das crianças e no olhar para o espaço como terceiro educador. Com os estudos e encontros, as possibilidades de reflexão foram ampliadas, ao analisar com um olhar crítico, considerando hipóteses e flexibilidade para mudar de opinião. Em cada encontro do Grupo de Estudos "Diálogos com Reggio Emilia" conseguimos discutir situações que aconteceram em nosso cotidiano, para reflexão coletiva e planejamento de novas estratégias. Pudemos colocar em prática experiências compartilhadas no grupo, as quais enriqueceram as vivências e as experiências na escola.

Permitir que a formação seja um processo interativo e dinâmico permite compreender a práxis como âmbito de produção de saberes e por isso o grupo avança na compreensão de teorias complexas. Nesse sentido, a compreensão e a aprendizagem conectam-se a outros saberes que estavam na categoria de intuição e passam a se constituir como saber intencional da profissão. Como revela Camélia:

Estudando os conceitos de infância e direitos das crianças, percebi que a Normativa de 2013 da SME pede o que estou aprendendo aqui no grupo. Fazer com que as crianças aprendam vivenciando, experimentando, criando, faz com que elas se desenvolvam integralmente, desde que os profissionais da educação estejam preparados para este novo desafio que é grandioso e maravilhoso, pois teremos a oportunidade de trazer um novo conceito de educação.

No caso deste estudo os conceitos de escuta, investigação e aprendizagem são ampliados a partir dos relatos e das problematizações vividas e observadas nos materiais, vídeos e textos analisados e assistidos nos encontros. Margarida e Íris convidam-nos a compreender essas questões em seus depoimentos:

Neste grupo de estudos, tive a oportunidade de conhecer diferentes práticas de educadores, como também pude relatar a minha no cotidiano com as crianças, fazendo paralelo com a teoria embasada no livro. Reverberar o conhecimento adquirido na formação com o meu dia a dia na escola, agindo sempre com intencionalidade nas intervenções, mediações, documentações e convites... Marcas no olhar, na escuta, ao proporcionar espaços de qualidade para a infância. Marcas para a vida, pois um educador não consegue separar o “ser” pessoal do profissional: é educador por tempo integral, ao compartilhar saberes, ao somar conhecimento e ao se entregar por inteiro pelos direitos das crianças. [Margarida]

Destaco o conceito de escuta como uma grande aprendizagem a escuta no sentido de ter disponibilidade e sensibilidade para estar realmente presente e perceber o outro, escutar com todos os sentidos. Pela escuta atenta aprendi a perceber a curiosidade, os desejos, os interesses, os questionamentos, as emoções, os sentimentos dos meus alunos... Essa escuta que não é apenas com a audição, mas com todos os sentidos e com toda a nossa presença no aqui e agora, se conectando com o outro e com as crianças tudo é importante: o olhar, o tocar, os diálogos, as trocas, acolher, valorizar as diferenças e diferentes opiniões. Escutar não é fácil, requer também autoanálise constantes... [Íris]

Os professores conectam outras formações e outros saberes, o que caracteriza um diálogo reflexivo com base nas questões suscitadas no grupo. Um ponto muito discutido pelo grupo tendo em vista um dos conceitos estudados são as ações e reflexões acerca das pedagogias participativas. Flora em um dos seus depoimentos revela essa marca reflexiva e de como a partir dela conecta outros saberes e situações da sua prática profissional com as crianças. Flora movimentava reflexivamente o seu conceito de criança, de infância e de relações democráticas.

A experiência participativa nos grupos de estudos foi muito importante para minha formação. Já tinha conhecimento das Pedagogias Participativas, em especial estudos sobre Reggio Emília (não havia entendimento, muito menos profundidade), entretanto, com pouca propriedade. Os diálogos possibilitaram discussões que até então não tinha tido a oportunidade de refletir. A cultura do capital influencia na formação das crianças, elas não são enxergadas em sua subjetividade e sim nas promessas do que pode vir a ser, qual espaço ocupará nesse mercado, sua ascensão no futuro. As discussões refletiram sobre como sair do modelo frontal e transmissivo, para nos colocarmos na condição de quem escuta e se importa com as necessidades e interesses das crianças. No grupo de estudos descobri a criança como um ser holístico, que por muito tempo foram ignoradas pelas pedagogias transmissivas que não correspondem a sua complexidade.

O estudo aprofundou questões acerca da pedagogia da infância, construída e permeada por uma visão democrática de mundo. Estudamos os desdobramentos desta abordagem com intencionalidade praxeológica em sua ação. De acordo com Dewey (1939, p. 29),

a democracia é mais que um estado de governo. É antes de tudo uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e compartilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana.

Neste sentido, Flora e Margarida complementam refletindo sobre as estruturas da escola, os ambientes e as metodologias conectando conceitos do estudo com sua prática.

O ambiente é compreendido como um terceiro educador e a documentação pedagógica como fundamental para o monitoramento, a escuta e o desenvolvimento de uma avaliação voltada para um cotidiano participativo e democrático. [Flora]

Outro aspecto que me marcou durante as reflexões no grupo foi a concepção dos espaços. Dotados de uma estética sensível e de uma organização que tem como essência o bem-estar global, os espaços de aprendizagem são extremamente significativos, pois enquanto espaços relacionais possibilitam maiores variedades de atividades. [Margarida]

Refletir sobre a concepção do espaço e suas relações com o processo democrático vivido na escola conectando aos conceitos das abordagens transmissivas e o ambiente escolar fabril que visa ao ensino frontal é uma das

perguntas que esta pesquisa se faz. Foi possível às professoras questionarem suas teorias sobre criança, infância e, no depoimento de Flora, podemos ampliar essas hipóteses e incluir ambientes/espacos, pois a forma como eles são planejados revelam as nossas teorias sobre como a escola deve ser, sobre como as relações devem ser, conforme revelado no depoimento a seguir:

Os grupos de estudos me permitiram justamente desconstruir essa relação de submissão, imposta pela Pedagogia transmissiva. Uma reflexão muito importante para mim foi a compreensão da prática como ponto central da ação, ou seja, território, campo, chão. Considerar esse aspecto trata-se de compreender as teorias como fundamentais para formação do professor, mas elas só fazem sentido se estabelecida numa intensa relação com a prática. Subsidiar a prática e nesse movimento de ação-reflexão-ação, construir em participação, movimentos cada vez mais significativos para a aprendizagem e relações com as crianças, auxiliando-as a se tornarem autônomas e autoras de suas trajetórias. [Flora]

Perceber as teorias implícitas na sua prática, compreendê-las historicamente e criticamente é um grande passo para a transformação da ação e Flora convida-nos a fazer esse movimento de forma participativa, ampliando o lugar do grupo como uma destas marcas de desconstrução urgente e necessária. É preciso refazer nossa identidade profissional e aceitar essa dimensão de cuidar do outro, é aprendido na experiência de ser cuidado. Isso inclui afetos, emoção e cognição.

Marcas da participação que suscitam reflexões sobre estar com as crianças, os depoimentos contextualizam a atuação como ponto de partida para ressignificar a teoria, como nos diz Rosa:

Como professora de Educação Infantil, muitas vezes nos percebemos aprisionados pelos afazeres burocráticos, documentos, preparação de atividades (dominada pela pedagogia transmissiva e acumulativa), relatórios, planos, um tanto de papéis e pormenores. O fato é que o fundamental fica em segundo plano, ou seja, a escuta sobre o que os meninos têm a dizer, o que sentem, o que pensam não são priorizados. "O que mais precisamos é saber como estar com as crianças". A partir dessa constatação, tenho me policiado a "desacelerar". Para haver escuta, há a necessidade de definir prioridades, buscar tempo, construir relações mais afetivas e cuidadosas, me colocar de verdade na condição de alguém que deseja escutar as crianças, esta reflexão despertou em mim o desejo de cuidar do humano.

As teorias implícitas possibilitam a reflexão e a compreensão de que essa formação, ao viabilizar tempo para a análise individual e coletiva, impulsionou a compreensão da relação entre o conceito amplamente discutido a partir da autora, Por isso, Rinaldi (2012, p. 125) explica:

Escuta como premissa de relação de qualquer relação de aprendizado – aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca. Escuta, portanto, como um “contexto de escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular.

A Pedagogia da Escuta e sua relação com a intencionalidade da documentação pedagógica como instrumento de reflexão da ação do professor nos contextos de atuação com as crianças, possibilita um rever da ação docente. Neste sentido impulsionando um movimento cíclico e dinâmico de escuta das crianças e das teorias implícitas nas propostas e atuações com as crianças, documentar é refletir sobre a prática vivida e prescrita. Entendemos como **percepção das teorias implícitas** a capacidade do professor de olhar para a sua prática e reconhecer as teorias implícitas, ou seja, as marcas de suas concepções relacionando de forma reflexiva ou seja *reflexão-na-ação, a reflexão sobre-a-ação e a reflexão sobre-a-reflexão-na-ação*.

Neste sentido Flora amplia a discussão revelando suas marcas de participação:

Essa escuta se evidencia na documentação pedagógica. O ato de documentar permite pensar a prática, observar acertos, necessidades de investimentos, interesses, investigações das crianças, ressignificar o trabalho, o olhar e as relações. Este exercício não é fácil, demanda desejo de aprender. Estou aprendendo a documentar, observar, a escutar, a ver. Sinto que mudei como profissional e isso me alegra, sinto que as crianças confiam em mim e me veem como alguém que está ali preocupada com elas, mas encerro esse texto ao perceber que evolui como humana. Minhas relações tornaram-se mais afetivas e me percebo mais empática em relação às necessidades dos outros. Os estudos sobre Reggio me tornaram uma pessoa melhor...

A documentação, identificada como construção de traços que testemunham as trilhas e os processos do aprendizado das crianças, pode realmente tornar-se possível pelas imagens e depoimentos de todos os envolvidos. Aquilo que documentamos, segundo Carla Rinaldi, autora do livro escolhido para estudo neste grupo de estudos, é o significado do que as crianças e os adultos fazem juntos. As documentações pedagógicas produzidas para socializar no grupo, revelam os ensaios e os desejos de

transformar a prática a partir das teorias estudadas e ressignificadas por cada uma a partir de suas subjetividades e saberes produzidos. Essa significação se revela no depoimento de Amapola:

Nos grupos de estudo observamos, registramos, analisamos, refletimos sobre o que se põe diante da nossa vivência com as crianças, para que possamos conhecê-las verdadeiramente, conhecer as suas diferentes culturas, a fim de romper com a mecanização da prática pedagógica. Para tornar visível este pensamento, ou seja, poder compartilhar com os outros, é preciso documentar os processos para contar, narrar a sua forma de entender e inventar as relações com as crianças neste processo de reinventar práticas.

Depois de ter vivenciado essa experiência no grupo de estudos, Amapola, retoma sua prática e reflete sobre uma teoria, a “mecanização da prática” e ressignifica este conceito dialogando com o repertório vivido no grupo, desvelando sua intencionalidade de “reinventar práticas”, corroborando com a afirmação de Machado; Richter (2014, p. 10): “A docência convocada a documentar sua ação pedagógica tem como premissa a escuta valorizada enquanto processo dialógico”.

Oferecer para o grupo de estudos uma documentação pedagógica, torna visível o olhar para a prática, promove escolhas de teorias implícitas como um processo dialógico individual de escolha do ângulo, problematizando concepções, evidencia as transformações vividas pelas participantes na prática e atuação com as crianças, relacionando de forma reflexiva, ou seja, *reflexão-na-ação, a reflexão sobre-a-ação e a reflexão sobre-a-reflexão-na-ação*.

A documentação pedagógica é uma narrativa da experiência vivida e tecida nas relações do grupo de estudo que oferece visibilidade e sustenta as experiências educativas dos professores. No gesto de documentar, há a produção de um tecido narrativo capaz de sustentar o encontro, as relações e as experiências no contexto do fazer pedagógico cotidiano destes professores. Em alguma medida, esse gesto revela olhares que se transformam à medida em que o professor transforma, amplia, ressignifica sua visão de criança e de ensino.

O ato de documentar, na teoria italiana, configura-se como um processo cooperativo que ajuda os professores a escutarem as crianças com quem trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A documentação pedagógica como prática docente convida-nos a narrar essas experiências que vivenciamos e tornamos possíveis de serem vivenciadas pelas

crianças, e também nos convida a refletir sobre nossa atuação, sobre o que nos constitui verdadeiramente professores da Educação Infantil.

As contribuições sobre a documentação pedagógica no contexto brasileiro têm seu marco a partir da década de 1990, quando estudos realizados na Itália sobre a forma de organização do trabalho docente começam a ganhar visibilidade nas estruturas teóricas e organizacionais que dizem respeito à Educação Infantil. O termo, segundo Mendonça (2009, p. 60):

[...] foi inserido na realidade brasileira a partir das experiências italianas, para identificar uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.

O gesto de documentar a experiência cotidiana abre a possibilidade de diálogo, compartilhamento e construção de uma história coletiva. Nestas documentações, cria-se visibilidade não apenas para o que é aparente, pois o significado da narrativa apresentada não surge da mera observação, é sempre um ato interpretativo em que o professor narra sua prática e se implica autobiograficamente no processo narrativo, ou seja, a documentação não é agrupamento de episódios isolados, visa a dar informações que têm como produto um relatório e implica um processo que diz respeito ao uso desse material, à forma como ele é intencionalmente coletado, refletido, interpretado, inventado e, sobretudo, narrado.

A seguir, apresentamos algumas documentações pedagógicas produzidas a partir das reflexões geradas nos grupos de estudo:

Figura 1 – Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos

A gramática da experimentação ...

“As crianças são, por natureza, curiosas e estão quase sempre dispostas a investigar” GANDINI; EDWARDS, 2002



Fonte: a autora.

Esta documentação revela reflexões sobre as possibilidades dos materiais e o interesse das crianças sob o ângulo da professora que escuta, observa e potencializa a experiência e a exploração no contexto de sua prática e atuação com as crianças.

[...] não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada conscientemente com sua perspectiva pessoal. [GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 151]

Nessa documentação, as reflexões sobre os contextos vividos e o pensamento das crianças evidenciados fez a professora questionar-se: olhar o que fez, como fez e para que fez? A intencionalidade da professora em revelar o processo vivido com as crianças possibilita uma observação apurada sobre a prática individual mas que também é coletiva.

Figura 2 – Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos

Criatividade permitida...



- **Felipe 5 anos:** “*Isso (ateliê) é uma explosão de coisas!*”
- **Amanda 5 anos:** Vou precisar de muitos galhos desses.
- **Ricardo 5 anos:** argila fofinha né!

Vamos montar o nosso Ateliê aqui nesta Pedra!



Laurelai 5 anos: Eu fiz um anel! É de argila! Agora, Estou fazendo um colar. Eu preciso deixar ele todo branquinho desse barbante. E depois irei colar umas pedrinhas para enfeitar.

(...) consideramos o processo de aprendizagem um processo criativo. Por criatividade entendo a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos.

RINALDI, 2016. P. 213



O espaço como elemento criativo, livre é um direito das crianças. Permitir é também apoiar, preparar, dispor, oferecer e doar...doar a escuta atenta para o que de fato é desejo de criação das crianças...

Fonte: a autora.

Figura 3 – Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos

Experimentos Contagiantes...

Quais maravilhas e ocasiões podem fazer surgir o momento único e mágico da imaginação? Quais materiais e materialidades transformam práticas? Um espaço livre, cujo preciosidades como argila, gravetos, pedras, é o fundo que desambienta, o qual as professoras preparam para as crianças em um dia de sol. Claudia Giudici



Giulia 3 anos "Eu fiz uma Mamãe urso com o bebê na barriga". Logo em seguida, colocou a mesma argila dentro de um rolo de papelão e disse: "É um picolé"! Enquanto isso... Louise 3 anos diverte-se com a transformação da Argila molhada e experimenta as possibilidades da argila molhada.



Giovana 3 anos, construiu um carro, Joaquim 3 anos observou a riqueza de detalhes da obra da colega, foi então que decidiu o que fazer " Um túnel"! "É um túnel para o carro da Giovana passar". Aos educadores compete projetar e construir contextos que apoiem esses processos e procedimentos, que favoreçam as relações, os empréstimos de competência, as expectativas, as imitações e os contágios.

Relações Expectativas Imitações e Contágios



Fonte: a autora.

A documentação é uma narrativa que tem como principal função auxiliar crianças e adultos a encontrarem e elaborarem significados para o que fazem, descobrem e experimentam. Documentar, nessa perspectiva, é contar histórias que testemunhem narrativamente as experiências educativas. No compartilhamento das histórias, a documentação pode ser apresentada de muitas maneiras diferentes.


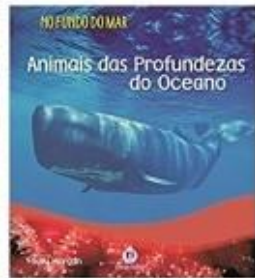

Um dos fios que sustenta o tecido narrativo das documentações produzidas para a apresentação nos grupos de estudo pesquisados refere-se a uma imagem de infância entendida na sua absoluta diferença, tendo a criança como um sujeito ativo, potente, participativo no seu processo educativo, conforme nos faz refletir Malaguzzi (1999, p. 98): "Aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência."


Figura 4 – Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos

Uma BALEIA muita medida!

"Uma proposta de trabalho de matemática para a Educação Infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numéricas, mas também aquelas relativas às medidas [...] de forma que as crianças desenvolvam e conservem com prazer uma curiosidade acerca da matemática, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade." Stocco, Diniz e Cândido


Um convite a curiosidade?
Como tudo começou...literatura...imaginação!











"A baleia é muito grande! Olha o mergulhador que pequenininho!" – Marina, 4 anos.

A BALEIA, o mergulhador e os espaços da Escola...










"...as experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, sem, no entanto, esquecer que a escola deve fazer o aluno ir além do que parece saber, deve tentar compreender como ele pensa e fazer as interferências no sentido de levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas."
Katia Smole



12 crianças = 1 BALEIA!



"É bem grande! Igual nossa sala!" – Théo, 4 anos, comparado ao tamanho da sala de aula.

"Eu acho que a baleia é do tamanho dessa escola." – Jordan, 4 anos

Documentar é abrir a porta da sala de aula, é mostrar para o outro como está atuando com as crianças é generosamente compartilhar suas histórias com as crianças. São as marcas da prática que ao serem reveladas contribuem com a reflexão do outro. Azaleia e Violeta, contam cenas do seus movimentos de perseguirem o interesse e as teorias das crianças nas documentações acima e abaixo, escolhendo seus ângulos com imagens reveladas a partir de suas interpretações. Benjamin (1994), ao estabelecer relações entre experiência e narrativa, afirma o vínculo entre o

É preciso se envolver para a história ganhar vida, diz Dália e oferece a documentação como ponto de reflexão.

Ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimação social. [EDWARD; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 230]

Figura 6 – Documentação Pedagógica – reflexões e produção durante a participação no grupo de estudos



Depois de terem participado do grupo de estudo, as participantes apontaram elementos diferenciados da proposta Grupo de estudos que contribuíram para a sua evolução profissional, sendo possível resumir em tópicos:

- a) O grupo possibilitou o encontro e socialização de professores de diferentes escolas, o que permitiu o contato com realidades distintas, ampliando repertórios, contextos e conhecimentos sobre o fazer pedagógico e as escolhas metodológicas;
- b) A diversidade de profissionais que compuseram o grupo, por trabalharem com diferentes faixas etárias de 1 a 6 anos, proporcionou uma proximidade necessária e elevou a compreensão acerca das necessidades e dificuldades de cada idade;

- c) A metodologia do curso, pensar, refletir e transformar problematizando as teorias e as concepções vividas no cotidiano da Escola, ampliou o olhar, a escuta, desestabilizou certezas e possibilitou novos conhecimentos e concepções acerca das infâncias, visão de criança e profissionalidade do professor de educação infantil;
- d) O fato do curso possibilitar uma mediação qualificada com referências bibliográficas e materiais originais da experiência Reggio Emilia permitiu um lugar de diálogo possível aos educadores que devido aos altos custos dos cursos com este assunto no Brasil acabam por realizar experiências superficiais acerca dos conceitos que embasam a filosofia estudada; e
- e) A ampliação de repertório a partir das experiências dos outros professores, diferentes olhares e formas de ver a mesma dificuldade, as soluções, os pensamentos e a pluralidade vivida para além dos conceitos estudados.

É notável como esses pensamentos nos depoimentos oferecidos para a análise expressam os saberes construídos e ressignificados como marcas da participação e desenvolvimento profissional. Rosa amplia esta análise com seu depoimento:

Mesmo que de imediato não percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que experienciamos". Em diversos momentos dos nossos encontros, me pareceu que Humberto Maturana havia dito esta frase pensando neste grupo. Os encontros se tornavam cada vez mais produtivos, com professores protagonizando e organizando suas possibilidades de intervenção e colaboração no processo de desenvolvimento das crianças, com atitudes positivas e agregadoras, reconhecendo os recursos e as potencialidades sempre inéditos nas crianças. Os projetos aconteciam com mais fluidez e simplicidade, pois estavam pautados na escuta que eles foram permitindo cada vez mais às crianças. E isso me retroalimentou de maneira muito positiva.

Considerando que muitas são as "marcas" e fatores que contribuem e influenciam o desenvolvimento profissional docente, observou-se que a participação no grupo de estudos ampliou conceitos acerca da profissão "professora de educação infantil". Isso porque as falas revelam um novo pensamento sobre a prática, e as práticas reveladas, seja nos depoimentos, seja nas documentações, revelam um conceito de criança e cultura da infância que ensaia rompimentos com as pedagogias transmissivas e inicia um diálogo com a pedagogia participativa como desejo de atuação. Violeta elenca no seu depoimento suas reflexões sobre o que compreendeu:

Compreendi que é necessário, depois de “educar” nossos olhos e ouvidos para uma “escuta sensível”:

1 Perceber os interesses das crianças, incentivá-los com projetos que despertem possibilidades inusitadas;

2 Valorizar espaços de experimentação artística, mas também como facilitador e integrador de projetos na escola;

3 Compreender o que é o brincar heurístico. Coletar; organizar; possibilitar momentos de criação; perceber os momentos certos para a troca de recursos; analisar de que forma se pode incentivar a criança às próprias descobertas;

4 Saber como organizar uma documentação, elegendo elementos significativos (fotos, desenhos, escritos etc.); integrar as crianças ao processo; criar formas de apresentação do material, para que a comunidade escolar desenvolva interesse em prestigiar e também participar das mesmas.

Ou seja, evidenciam um novo fazer, demonstrando novas possibilidades de construção de conhecimentos nos diferentes eixos da educação infantil, como revela o depoimento de Jasmin:

Ainda tenho um longo caminho a percorrer, mas posso assegurar que depois deste estudo e da experiência neste grupo não sou mais a mesma. Para cada ação há sempre uma intencionalidade e um novo fazer.

Portanto, ao estranharem suas práticas convencionais na educação infantil, essas professoras se reconhecem e crescem profissionalmente, dialogando sobre novas e possíveis rotas para a travessia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”. [NÓVOA, 1995, p. 25]

Essa também poderia ser a minha frase ao escrever as considerações finais desta tese, não apenas pela experiência vivida como formadora-pesquisadora e pelo desafio de escrever e investigar um percurso coletivo, mas pela satisfação que é perceber o processo vivido e as transformações suscitadas por cada participante na sua vida, nas concepções e saberes profissionais.

Nas minhas leituras das obras de Paulo Freire e Nóvoa, fui compreendendo que é necessária uma atitude permanente de indagação, de reflexão mas sobretudo de ação. A reinvenção de práticas formativas está no valor que damos ao diálogo e as teorias dos outros.

Como diz Freire (1987), uma vez que a trajetória de fazer pesquisa no coletivo mostrou-se exigente em relação ao indispensável diálogo, como método fundamental de trabalho, ao desenvolvimento da tolerância para ouvir e respeitar os interlocutores, aceitar e ou confrontar posicionamentos diversos, desenvolver pensamento crítico e humildade intelectual, fazer esta tese exigiu este movimento de humildade e criticidade, ou seja, rever teorias no diálogo com os outros, fazer escolhas e ressignificar certezas e especialmente tornar visível as marcas e as contribuições das experiências vividas (objeto tese) no movimento de refletir criticamente sobre teorias postas e impostas no cotidiano formativo dos professores.

A experiência vivida nesta formação produziu resultados relevantes, os depoimentos sobre a participação são dados importantes para pensarmos como o confronto entre teoria e prática mobilizam a reflexão e a construção de pensamento crítico. A oportunidade de questionar “teorias” foi fundamental para produzir novos saberes, saberes construídos no diálogo, no estudo dos contextos sociais, culturais e no aprofundamento teórico á partir dos livros escolhidos.

A pesquisa propôs-se a tornar visível o invisível, ou seja, permitiu desvelar como as teorias foram sendo questionadas, interpretadas e problematizadas nos contextos de atuação profissional e de como esse movimento produziu novas formas de pensar e atuar com as crianças.

Ao tornar público através dos depoimentos das participantes, esta pesquisa conseguiu mesmo que de forma tímida tornar públicas essas historias e ser realmente

factível e não apenas uma sugestão de como fazer, oferecer estes relatos do vivido e as análises das marcas faz com que estes possam ser dados para futuras análises, possam ser formativas para outras professoras que se encontrem com os textos produzidos e nesta multiplicidade possamos dialogar, oferecendo o que temos, o que vivemos, o que pensamos e como pensamos.

Sair da teoria e arriscar-se a pensar e criar a prática foi e é o maior desafio dos profissionais da educação.

A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação, cada professora participante trouxe para o grupo de estudo uma realidade, uma subjetividade e uma contribuição profissional que suscitou diferentes reflexões pedagógicas e considerações sobre esta modalidade formativa que não é nova mas que para se fortalecer precisa oferecer histórias reais, resultados questionáveis, dados para que outros pesquisadores possam refutar, ampliar e dialogar. O fato é que só se pode falar do que existe e para isto é necessário coragem para se expor e oferecer o que se tem e generosidade para compreender algo para além da dimensão pedagógica e acadêmica.

Posso afirmar que o objetivo geral foi atingido uma vez que este foi o de investigar as marcas e as contribuições da modalidade de formação continuada Grupo de estudo e de como isso possibilitou o pensar, o refletir e o transformar de cada participante em diferentes contextos e percursos.

Os depoimentos das participantes fortaleceram o meu papel social e político de formadora. O objeto dessa pesquisa nasceu como alternativa e possibilidade de estudar e dialogar sobre a filosofia reggiana sem que fosse necessário pagar mais do que se ganha dando aulas e ainda neste formato ter o direito de questionar o inquestionável. No decorrer dos encontros e também dos estudos fui me provocando a questionar os métodos, as escolhas, os valores, o consumo também produzidos pelas empresas e instituições que difundem filosofias que inspiram educadores no Brasil. De como podemos travar um diálogo ético e plural com cursos, seminários e palestras oferecidos com valores tão elevados em um país cuja maioria dos professores é pobre. Encerro as considerações finais desta tese reforçando os princípios de Paulo Freire de que devemos nos pôr em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica – uma travessia longa e necessária que, me arrisco a dizer, deverá ser feita a muitas mãos com um punhado de dúvidas e poucas certezas na mala.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. 5ª Ed. Cortez. 2007.

_____. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ALVES-MAZOTTI, A.J. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa N.113, 2001.

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. **Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 4, n. 6, p. 71-83, 20 jun. 2018.

ARENDT, H. **The crisis of education**. Nova Iorque: Viking Press, 1961.

ARMSTRONG, F.; ARMSTRONG, D.; BARTON, L. **Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives**. London: David Fulton Publishers, 2000.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROSO, J. **Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)**. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

CHRISTOV, L. H. da S. "Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico". In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DECLARAÇÃO de Bolonha. 1999. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. **Reconstrução em filosofia.** 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. **Experiência e natureza:** textos selecionados (Experiência e Natureza). São Paulo: Abril, 1974 (Coleção os Pensadores, vol. XV).

_____. O desenvolvimento do Pragmatismo americano. Trad. Cassiano Terra Rodrigues. **Cognitivo-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia.** v. 5, n. 2, p. 119-132, jul.-dez. 2008.

_____. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **The Later Works of John Dewey**, Volume 13, 1925 - 1953: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays

_____. **Philosophy: Freedom and culture by John Dewey**, 1989, Paperbach, reprinted.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

ESTEVES, M. "Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior". In: LEITE, C. (Org.) **Sentidos da pedagogia no ensino superior.** Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc, 2010.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERRARI, M. **John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco.** 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FLORES, M. A. "Dilemas e desafios na formação de professores". In: MORAES, M.C.; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, M.O. (Orgs.). **Formação de Professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

FORMOSINHO, J. O.; LINO, D.; NIZA, S. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância:** construindo uma práxis de participação. Portugal: Porto Editora, 2007.

FRAGO, A. V. "Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões". In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, M. **O papel do registro na formação do educador**. Diálogos Textuais. Espaço Pedagógico. SP: 2001.

FREIRE, M. *et al.* **Grupo - indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1972/2005.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. v. 2.

GANDINI, L. "Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal". In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). **Bambini**: uma abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. "Duas reflexões sobre a documentação". In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 37, v. 13, p. 57-77, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e praticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JARMENDIA, Amélia M. **Formação continuada de professores**: uma proposta na área de Língua Portuguesa. Tese. 2006. (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

KATZ, L. "O que podemos aprender com Reggio Emilia?" In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido**. Teoría y Práctica. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

LEWIN, K. **A Dynamic Theory of Personality**. Nova Iorque: McGraw-Hill Inc., 1935.

_____. "Group Decision and Social Change". In: NEWCOMB, T.M.; HARTLEY, E.L. **Readings in Social Psychology**. Nova Iorque: Henry Holt, 1947.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. **O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova**. Avaliação, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. S; RICHTER, S. R. S. **Documentação pedagógica na Educação Infantil: por uma Docência Narrativa**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

MALAGUZZI, L. "História, ideias e filosofias básicas". In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MARCELO GARCIA, C. "A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque". In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MENDONÇA, C.N. de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974

NADAL, Beatriz G. **Gestão e formação contínua: práticas articuladas da organização escolar**. Olhar de Professor. Ponta Grossa, Ano 3, n. 3. UEPG, 2000.

NÓVOA, A. "Os professores: em busca de uma autonomia perdida?" In: NÓVOA, A. **Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991. p. 521-531.

_____. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. "Formação de professores e profissão docente". In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____ (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, R.M. (Coord.). Grupo de estudos e pesquisas Marxlutte: lúdico, trabalho, tempo livre e educação. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 35, p. 264-278, jan. 2010. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p264>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

OSTETTO, L. E. “Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil”. In: PILLOTTO, S. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2007.

PASSEGGI, M. C. “A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação”. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PENTEADO, H.D. “Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação”. In: PENTEADO, H.D.; GARRIDO, E. (orgs). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

PUTTINI, E. F.; LIMA, L. M. S. **Ações Educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Ágora, 1997.

REY, G. F. L. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAVIANI, D. "O problema da Formação de Professores na Itália". In: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo: NUPES, 1998.

SAYÃO, D. T. Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Revista Motrivivência**, n. 17, Florianópolis: UFSC, 2001.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, J. da C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, 55(3), 1-11, 2011.

STOLP, S. **Leadership for School Culture**. ERIC Digest, Oregon, n. 91, 1994. Disponível em: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

SZYMANSKI, H. **A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-17, dez. 2011.

Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de formação: grupo de formação uma (re)visão da educação do educador**. São Paulo, 1990.

TARDIF, M. **Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIPODI, T. **Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e ciência**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

VASCONCELOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004

APÊNDICES

1. Participação no grupo de estudos *Reggio Emilia Approach 2013*

Precisamos de um professor (educador) que seja às vezes o diretor, às vezes o cenógrafo, às vezes o homem que sobe e desce a cortina, e às vezes o "ponto" [...] que dispensa a maquiagem e até mesmo o público – o público que assiste, às vezes aplaude, às vezes permanece em silêncio tomado pela emoção. [MALAGUZZI *apud* RINALDI, 2006, p. 73]

Figura 7 - O encontro com o grupo de estudos que mudou minha forma de ser e estar educadora



Fonte: a autora.

Conheci a Reggio Emilia e sua incrível proposta de trabalho em 2001. Com o encontro, entre outras coisas boas, consegui encantar-me com a Educação Infantil e suas múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem. A partir da abordagem reggiana foi possível perceber a potencialidade dos pequenos e a importância de todo um trabalho científico e artístico com as crianças, que por vezes são desvalorizados nas escolas brasileiras. No início da minha carreira profissional afastei-me da área educativa, não conseguia admitir que o atendimento às crianças se resumisse ao cuidar e ao controle, isso me incomodava profundamente. Ao conhecer uma escola com uma proposta diferente das minhas experiências iniciais, percebi uma possibilidade de mudança e aceitei o desafio de retornar para a área com um novo olhar para a Educação Infantil, novas propostas e projetos.

A partir de então aprofundei meus estudos sobre a Pedagogia de Projetos, teorias de Dewey e a filosofia reggiana, embasadas por Loris Malaguzzi e estudos sobre desenvolvimento humano e neurociência. Entre as práticas, destaco o que em

essência, no meu ponto de vista, foram os assuntos mais potentes e que me marcaram profundamente no Grupo de Estudos *The Reggio Emilia Approach to education*:

- O “sentimento de pertença”: definido como participação nas decisões e ações de todo o trabalho realizado e a realizar;
- O “acolhimento”: receber a todos, respeitando suas individualidades, dificuldades e necessidade de formação adequada;
- “Formação continuada”: construir coletivamente novas competências com a equipe, a partir da escuta atenta dos fatos e atos ocorridos na escola;
- “Comunicar a prática”: narrar o cotidiano, com toda a comunidade escolar, descobertas e momentos de aprendizagem e desafios, valorizando a sabedoria infantil; e
- “Documentação Pedagógica”: anotar, registrar, refletir diariamente sobre as teorias das crianças.

Apesar das dificuldades encontradas na minha história de atuação, entendo que assumir uma postura baseada na proposta construtiva e sistêmica é desafiar e, ao mesmo tempo, desconstruir discursos dominantes, ter a coragem de pensar por si na construção de novos discursos e, ao fazê-lo, gerar diferença e infinitas possibilidades, como revela Loris no seu poema metafórico das cem linguagens. Acreditar na proposta filosófica de Reggio Emilia, mesmo que esteja distante da realidade brasileira, é uma possibilidade incentivadora e encantadora de aprofundamento teórico e científico acerca da infância.

O grande encontro: o encontro com o Reggio in loco

Há algum tempo cultivo este sonho, namoro os encontros nas proximidades como São Paulo e Buenos Aires, mas estar em Reggio Emilia no Grupo de Estudo 2013 foi um marco para os meus estudos e aprofundamentos reflexivos sobre a educação na primeira infância, práticas, normas, ambientes, organização e fundamentações de todo este trabalho realizado com a Educação Infantil. Visualizar, viver o projeto educativo de Reggio Emilia, percebendo as teorias estudadas anteriormente, vivendo as diversas pequenas narrativas difíceis de combinar de modo aditivo e cumulativo, foi um momento único do grupo de estudos.

De forma habilidosa, intencional e, acima de tudo, filosófica, a organização dos assuntos e palestras colocou os participantes do grupo de estudos no centro da proposta de trabalho difundida pela organização, incitando novos questionamentos,

desequilibrando saberes e consolidando novas reflexões acerca do eixo central da proposta educativa.

Ficou evidente que a ação pedagógica e toda a estrutura de trabalho não se aplicam somente para as crianças pequenas, ou seja, não é uma questão de fase de desenvolvimento ou idade, mas uma conduta filosófica de enxergar o outro e o processo educativo, transgredindo noções como universalidade, padrões de pergunta e resposta, julgamentos simples e conceitos previamente estabelecidos sobre: “O que fazer?”, “Como fazer?”.

Figura 8 - Grupo de estudos da América Latina 2013 *The Reggio Emilia Approach to education*



Fonte: a autora.

O encontro com a diferença

Figura 9 - Escola 3 a 6 anos



Fonte: a autora.

Após ter percebido que minhas narrativas estavam sendo construídas e desconstruídas de maneira ampla, muito ampla, percebi a dimensão de cada frase lida nos livros de Carla Rinaldi, Maddalena Tedeschi e Lella Gandini. Lá, mergulhada na cultura Italiana, respirando ética, livre dos padrões fabris que insistem em atravessar as escolas brasileiras com calendários, rotinas, apostilas que engessam professores e alunos, impossibilitando o trabalho inventivo, ativo e reflexivo, reduzindo-os a meros reprodutores de cultura e nunca produtores, foi possível entender o que estava nas entrelinhas dos livros, dos relatos, que fazem toda a diferença de entendimento.

Ao adentrar a Escola 8 Marzo tudo faz sentido, a história da escola, a relação de pertencimento, o respeito e o amor por tudo que se tem e se faz são traduzidos pela recepção calorosa aos participantes do grupo de estudos, recepção feita por professores, pais e alunos, utilizando diferentes linguagens: música, movimento e curiosidade. Percebe-se na fala, na disposição em receber, que a escola é algo construído em uma dimensão política, ética e cultural. O profissionalismo e o compromisso educativo estão evidenciados nos exemplos de ação dos adultos e também nos ambientes, nas salas, nas caixas, nas paredes, nos objetos, na limpeza, no respeito a cada pedacinho da escola, espaço educativo na essência da palavra e da ação. Por lá não há brinquedos multifacetados nem *playgrounds* grandiosos.

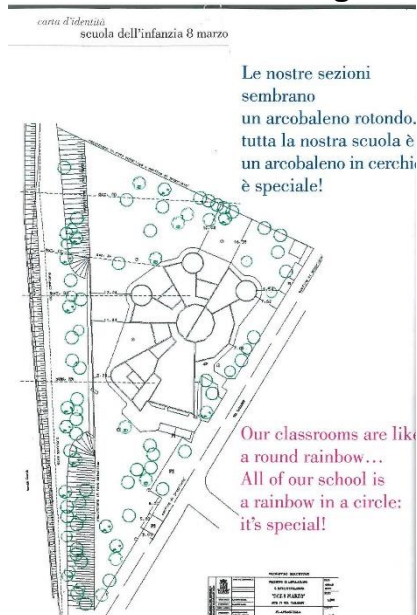
Figura 10 - Escola 8 Marzo



Fonte: a autora.

O projeto arquitetônico é descrito pelas crianças como “um arco-íris redondo muito especial”.

Figura 11 - Planta baixa da Escola 8 Marzo



Fonte: adaptado pela autora.

Cada sessão ou turma é organizada de acordo com a proposta filosófica e conta com um espaço de “acolhimento”. Nesse espaço são disponibilizadas informações da turma e da escola, de forma a comunicar aos pais as descobertas e criações das crianças, bem como informá-los de eventos e novidades educativas em amplitude, além de trazer informações rotineiras como planilha de alimentação da turma, cardápios e individualidades.

Figura 12 - Mural de avisos e relatórios diários e sala de acolhimento.



Fonte: a autora.

Há também espaço multiuso, mesas de atividades, canto teatral, espaço musical, miniateliê, mesa de luz, retroprojektor, ambientação com som, espaço com

materiais diversos, como objetos recebidos do Centro de reciclagem do município de Reggio Emilia (REMIDA, de RE – reciclagem; MIDA – Rei Midas, tudo que encosta vira ouro), painel da turma com fotos dos alunos, professores e individualidades da turma, como calendário e correio interno. Além disso, refeitório com ateliê culinário e utensílios como: pratos cerâmicos, talheres, toalha etc., banheiro adaptado, espaço de descanso e cantinho de trabalho da professora, com computador e impressora na sala. As documentações, às vezes, são feitas com as crianças, impressas na sala e colocadas no mural do grupo.

A sessão (que não é uma sala, pois a sessão é composta por até três ambientes, salas com propostas diversas) é cuidadosamente decorada com produções artísticas (pinturas, modelagem e esculturas), obras infantis confeccionadas pela turma ou turmas anteriores. As documentações de atividades são feitas com fotos do processo e pequenos relatos em documentos organizados graficamente em tamanho especial.

Figura 13 - Espaço interno: salas de atividades



Fonte: a autora.

As turmas contam com espaços coletivos como a “cozinha”. A proposta reggiana vê esse espaço como essencialmente educativo; é considerado uma linguagem, a linguagem da comida, onde as narrativas práticas, como receitas, experiências e pensamentos, são valorizadas e praticadas. As crianças participam ajudando na cozinha, plantando e colhendo alimentos, educando-se para compreender o processo cíclico dos alimentos.

Figura 14 - Atividade de preparação da terra para plantar



Fonte: a autora.

Figura 15 - Utensílios do refeitório e *Piazza*



Fonte: a autora.

Outro espaço de convivência importante é a *piazza*, local de encontro com as demais turmas, apresentações, reuniões e acolhimento de visitantes. Este espaço conta com recursos desafiadores como formas geométricas gigantes, espelho, painéis que contam a história da escola e visores grandes para as salas (sessões), em especial para o ateliê principal, espaço de experimentações e desafios artísticos. O ateliê conta com uma profissional diferenciada, uma pedagoga artista, chamada de “aterlista”, dotada de um olhar artístico teatral, plástico, criativo e estético. A “aterlista” participa de forma articulada nos projetos de todas as turmas, incitando e criando novos desafios para as crianças, em parceria com as professoras.

Figura 16 - Obra realizada de forma coletiva, utilizando projeção dos desenhos das crianças, personagens do projeto “Portão”. Obra exposta no Ateliê principal.



Fonte: a autora.

O ateliê conta com muitos recursos naturais, vindos dos parques e jardins, como folhas, sementes e frutas que são reciclados, e também recursos de movimento humano, como imagens, retroprojektor, cavaletes, violão, câmera fotográfica e espelhos, recursos que servem de elemento criativo e inventivo para a produção de obras individuais ou coletivas.

Figura 17 - Nós no Ateliê



Fonte: a autora (foto tirada pela pedagoga Annalisa Rabotti).

A pedagoga da escola, “pedagogista”, acompanha os trabalhos e atividades das turmas semanalmente. Seus focos de trabalho são as formações docentes, os grupos reflexivos, a discussão sobre as documentações, a facilitação da participação das famílias, eventos e socialização dos projetos da rede como um todo. Atua de forma sócio-participativa em duas ou três unidades de ensino. A pedagoga da Escola 8 Marzo é a Annalisa Rabotti, uma pessoa incrível que compôs a mesa do grupo de estudos e demonstrou sabedoria e, especialmente, partilha dos saberes.

A escola 8 Marzo em números

Figura 18 - Fachada da Escola 8 Marzo



Fonte: a autora.

Número de pessoas na escola:

- 104 crianças de 3 a 6 anos;
- 8 professoras – pedagogas;
- 1 atelista;
- 1 chef de cozinha;
- 2 assistentes (cozinha);
- 2 assistentes (limpeza); e
- 4 auxiliares.

Jornada de trabalho dos professores:

- 36h de contrato;
- 30h de trabalho com as crianças;
- 2h e 30min para organização do espaço escolar;
- 1 hora de planejamento e formação com a pedagoga;
- 1 hora para encontro com as famílias;
- 1h30min para a elaboração das documentações e preparação deste material;
- e
- Como há duas professoras em cada sessão, mais uma assistente, os horários são alternados: das 8h às 14h e das 10h às 16h, com 1h de intervalo.

Jornada de trabalho dos assistentes:

- Atelista das 8h30 às 15h30, com 1h de intervalo;
- Chef de cozinha das 8h às 15h, com 1h de intervalo;
- 2 assistentes das 8h às 15h, com 1h de intervalo;
- 2 assistentes das 16h às 19h (limpeza); e
- 4 auxiliares das 8h às 16h, com 2h de intervalo.

Horário de funcionamento:

- Das 8h às 16h, de segunda a sexta.

A experiência: o que ficou

Figura 19 - O portão que me tornou uma pessoa mais sensível



Fonte: a autora.

Figura 20 - Equipe participante da experiência na Escola 8 Marzo



Fonte: a autora

Ficou a mensagem de que, sim, é possível. Sim, é possível ser coletivo, é possível contar com as pessoas, entendê-las nas suas subjetividades e ainda avançar filosoficamente. A Escola 8 Marzo conta a história do seu portão, do portão das crianças, dos pais e dos professores de forma singular, poética e profunda. Não há

palavras para descrever o que tudo isso significou em minha forma de enxergar as escolas e o processo educativo das crianças. Tudo isso serviu para evidenciar os valores humanos, especialmente no trabalho com a primeira infância. Sim, é possível!

Não sei

Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe,
braço que envolve, palavra que conforta,
silêncio que respeita, alegria que contagia,
lágrima que corre, olhar que acaricia,
desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta,
nem longa demais, mas que seja intensa,
verdadeira, pura enquanto durar.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
[Cora Coralina]

2. RAMOS, K. R. Professores em transformação, educação em transformação. Revista Pátio Ensino Fundamental, n. 87, Cotidiano, 2018.



Fonte: a autora

Assumindo a dificuldade de falar da experiência, e sem pretender afirmar um modelo, este relato apresenta a experiência vivida e compartilhada por professores de diferentes níveis da Educação Básica, professores da primeira infância, professores de artes e professores da Educação Infantil participantes do segundo grupo de estudo do Centro de Estudos do Colégio Santa Maria (PRISMA). Desde agosto de 2015, quando foi formado, o grupo *Aprofundamento teórico metodológico – diálogos com Reggio Emilia* compõe-se por um coletivo que deseja estudar novas metodologias e abordagens para a transformação das práticas escolares. São professores compartilhando esperança e angústias acerca da realidade escolar “fabril”, emoções, medos e desejos, com diferentes ritmos, necessidades e expressões, descobrindo por meio da leitura e do aprofundamento teórico possibilidades e limitações dos projetos, currículos e filosofias envolvidas na estrutura escolar. Na aprendizagem mútua de convívio e diálogo, a proposta formativa teve como foco a leitura e a discussão do livro *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*, traduzido em 2012.

No desenho deste grupo de estudo, diferentes estratégias reflexivas marcam a intencionalidade das ações. As questões são levantadas de forma colaborativa e, a partir dessas, a mediadora articula e apresenta materiais de diferentes linguagens: vídeos, poemas, documentações e relatos de prática, que contribuem para a compreensão e entendimento da abordagem estudada. Neste espaço, professores são protagonistas de uma comunidade de aprendizagem com aprofundamento

teórico-filosófico. Os encontros são mensais e para cada livro estão previstos seis encontros de quatro horas.

O início

Como em toda instituição de ensino, discussões e desejos sobre repensar práticas, ações e propostas curriculares emergiam nas formações de professores a partir de diferentes colocações e pensamentos que indicavam caminhos. Chegamos à conclusão de que precisávamos estudar, conhecer propostas de diferentes lugares para então repensar, ampliar e produzir novas histórias. No mês de fevereiro de 2015, começamos a colher, planejar e traçar objetivos para planejar a formação de professores e continuar caminhando. Foi então que surgiu a ideia de escolher coletivamente um estudo, uma abordagem para arraigar os conhecimentos e realizar escolhas com aprofundamento teórico e metodológico.

O grupo nasceu como uma modalidade de formação para além das formações oficiais da escola. Surgiu de um grupo que desejava “estudar” um livro e dialogar sobre as questões deste livro de forma a ampliar as reflexões e compreensões sobre a abordagem.

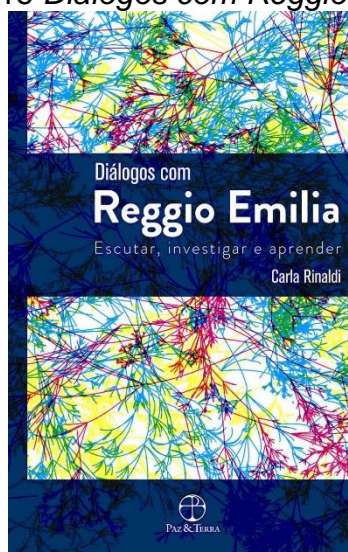
O estudo iniciou-se, então, com essa peculiaridade: um “estudo” comum, formativo e não obrigatório. Para nós, o envolvimento de todos os integrantes e segmentos é fundamental para a constituição e consistência do grupo. Acreditamos e praticamos o princípio de que ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar. Mas, como aponta Katz (1999, p. 46):

[...] os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação.

Com essa concepção, que busca envolver educadores de todos os segmentos, o grupo de estudo está organizado em torno da busca para as nossas perguntas acerca da obra: por que a Pedagogia da Escuta, a documentação pedagógica, a participação e a pesquisa são conceitos tão importantes para Reggio Emilia? De que maneira os educadores podem fazer um uso mais efetivo da arte e da criatividade? O que há de tão especial em Reggio Emilia?

Uma visão sobre Reggio Emília e o livro de Carla Rinaldi

Figura 21 - Capa do livro *Diálogos com Reggio Emilia*, de Carla Rinaldi



Fonte: adaptado pela autora.

Na obra, a autora Carla Rinaldi narra seu percurso profissional em diferentes momentos da sua história e a experiência das escolas de Reggio Emilia como um projeto que, vivido e testemunhado com autenticidade e conhecimento de causa, foi construído na coletividade, optando por reconhecer recursos e potencialidades sempre inéditos nas crianças durante a primeira infância, por valorizar os educadores e a família como protagonistas, assim como a memória, o registro, a documentação e a história como elementos de um patrimônio cultural das escolas; como um projeto que optou, também, por destacar como as riquezas da espécie humana transcendem as culturas individuais, o que exige responsabilidade e participação de todos.

Inspirados por este resumo do livro, o grupo escolheu a obra. A abordagem italiana para a Educação Infantil firmada na região de Emilia Romagna, especificamente na cidade de Reggio Emilia, reconhecida mundialmente pela excelência de sua prática educativa para crianças pequenas no norte da Itália e, em especial, na obra de Loris Malaguzzi e seus inúmeros companheiros de interlocução, foram decisivas para definir o primeiro estudo do grupo.

A história da abordagem de Reggio Emilia, que nasceu numa aldeia chamada Villa Cella, em uma primavera de 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, onde moradores se uniram com o objetivo de criar uma escola para seus filhos, encantou a todos: uma escola cuja construção fora feita dos vestígios da guerra,

tais como a venda dos cavalos abandonados pelos alemães e dos tanques de guerra deixados. Sendo assim, a proposta de Reggio Emilia é o resultado de um movimento de pais que desejavam, sobretudo, “uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério” (MALAGUZZI, 1999, p. 67).

Loris Malaguzzi, jovem filósofo italiano, foi o idealizador do projeto educativo e de uma pedagogia própria, que resultou na Pedagogia da Escuta e na Teoria das Cem Linguagens das Crianças, onde destaca a concepção de uma criança competente, capaz e portadora de direitos:

Em nossa abordagem, portanto, a fim de progredirmos, fazemos planos e reflexões ligadas aos campos cognitivos, afetivo e simbólico; refinamos as habilidades de comunicação; somos muito ativos na exploração e na criação em grupo, permanecendo abertos a mudanças. Desta forma, enquanto todos os objetivos são compartilhados, o aspecto mais precioso ainda é a satisfação interpessoal. [MALAGUZZI, 1999, p. 75]

O grupo foi mediado pela pesquisadora desta tese, tendo em vista a experiência e o conhecimento dessa ao que se refere a Reggio Emilia. A formadora estuda a abordagem desde 2008 e já esteve na cidade de Reggio Emilia participando de formações com Carla Rinaldi, visitando as escolas da cidade, empenhada em contribuir e divulgar a concepção de Loris Malaguzzi e travando um diálogo que traz elementos necessários para que possamos compreender a dimensão da pedagogia italiana.

O sistema de relacionamento em nossas escolas é real e simbólico simultaneamente. Nesse sistema, cada pessoa tem um relacionamento formal – em seu papel – com as outras. [MALAGUZZI, 1999, p. 79]

Nessa perspectiva, refletir sobre um espaço formativo, que considere a necessidade de ler e estudar obras completas, possibilita uma compreensão ampliada sobre as múltiplas relações imbricadas nas escolhas pedagógicas de uma escola. Essas dependem de questões culturais, políticas, sociais e financeiras, e, neste território movente, o ensino, os professores, as famílias, os alunos e as crianças.

Na pedagogia proposta por Malaguzzi, os conteúdos surgem do cotidiano e não estão previamente determinados. A fragmentação é completamente repudiada, pois

coloca a criança em um papel de execução, como um operário que produz o que o professor determina, e isso é uma provocação para este grupo que, enredado em um cotidiano fragmentado, não sabe onde buscar o Fio de Ariadne.

Portanto, os encaminhamentos do grupo tiveram como essência respeitar a imaginação em vez da inteligência:

A imaginação é extremamente importante, porque leva a ter imagens múltiplas, o que significa que um objeto pode adquirir uma pluralidade de significados [...] a imaginação absorve tudo, o cognitivo, o expressivo, o sentimento, a lembrança, as escolhas que nos pertencem... Temos que destruir a imagem simplificada de um objeto, temos que complicar o mundo... a imaginação é arte e ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra. [MALAGUZZI, 1999, p. 63]

Levamos tempo para entender a lógica que indica a dimensão social e o princípio fundamental da proposta: a criança como construtora de conhecimento, como aquela que tem múltiplas linguagens, as “cem”, e que, para conseguir compreender cada frase do livro, teríamos que, de forma imagética, devolver-lhes as cem, como no poema de Lóris:

A criança diz: ao contrário, as cem existem

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos,

cem pensamentos,

cem modos de pensar,

de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,

de fazer sem a cabeça,

de escutar e de não falar,

de compreender sem alegrias,

de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e

a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem

[MALAGUZZI, 1999]

Compreender esta pluralidade de linguagens e utilizá-las como pistas para continuar a leitura nos fez perceber novos caminhos, novas possibilidades e novos recursos, os quais primeiro teríamos que aprender e, nesta relação, dialogar com os conceitos de escutar, investigar e aprender que o livro nos propõe.

Os encontros e uma metodologia dialógica

Os encontros foram marcados por diálogos e pesquisas que nos aproximassem das descobertas e encantamentos sobre a prática e a filosofia encontrada nos capítulos do livro. Com um movimento de autoformação e colaboratividade, cada encontro contou com um microgrupo formado a partir de curiosidades e do desejo de pesquisa, que foi apresentado a partir do diálogo sobre os conceitos do livro. Por meio de dinâmicas intencionais, a mediadora facilitou o levantamento de ideias e também o registro articulado com as proposições do livro. A metodologia utilizada foi “tempestade de ideias”, “*designer thinking*”, um processo que invoca o pensamento crítico e criativo que permite organizar informações e ideias, fazer sínteses, sistematizar conceitos importantes do estudo e conectar pontos na busca de perguntas levantadas no grupo a partir do estudo.

Figura 22 - Quadro coletivo montado no primeiro encontro do grupo de estudo como resultado do levantamento de ideias e desejos de pesquisa e aprendizado sobre o livro *Diálogos com Reggio Emilia*.



Fonte: a autora

Os principais conceitos discutidos no grupo foram: escutar, investigar e aprender, o tripé defendido por Carla Rinaldi em seu livro estudado. Para cada um

destes conceitos, utilizamos um encontro para dialogar. As ideias centrais destacadas pelos participantes viraram “boatos”, uma forma carinhosa de socializar as pesquisas, as leituras e o estudo do capítulo. Demos o nome de “boatos” tendo em vista a potência desses na memória. Um boato passa, passa e ninguém esquece.

Figura 23 - Grupo contando “boatos” sobre escuta. Encontro 2.



Fonte: a autora.

A capacidade de mudar está na aceitação das teorias do outro. Essa capacidade de escutar e de alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência.

O entendimento e a consciência são engendrados no compartilhamento e no diálogo. Representamos o mundo em nossas mentes e essa representação é fruto de nossa sensibilidade, da forma pela qual o mundo é interpretado nas representações dos outros. É aí que a nossa sensibilidade ao escutar é realçada.

Escuta, portanto, como um contexto de escuta, em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Ao representarmos nossas teorias, nós as reconhecemos, permitindo que nossas imagens e intuições tomem forma, evoluam por meio de ação, emoção, expressão e representações icônicas e simbólicas.

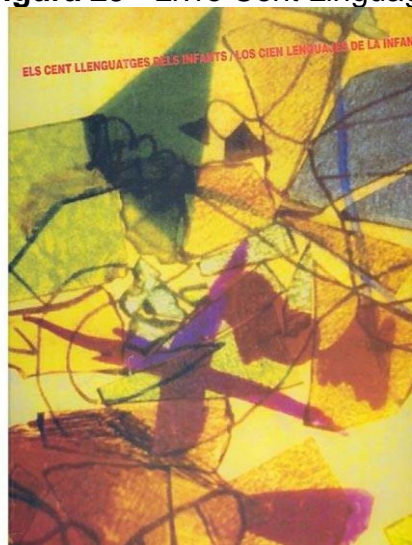
Escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado – aprendizado que é determinado pelo sujeito aprendiz e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca.

Figura 24 - Livro Reggio Tutta: Documentação Pedagógica



Fonte: adaptado pela autora.

Figura 25 - Livro Cent Language



Fonte: adaptado pela autora.

Figura 26 - Revista com mini-histórias de investigação



Fonte: a autora.

Figura 27 - Projetos realizados nas Escolas de Reggio



Fonte: a autora.

Investigar, procurar metódica e conscientemente, descobrir (algo) através de exame e observação minuciosa, pesquisar. Investigar na prática, no contexto, de forma mais próxima da realidade possível. No nosso terceiro encontro, mergulhamos na mensagem que Carla Rinaldi comunica sobre a essência do investigar, que parte desta escuta atenta e se amplia para a descoberta de outros alfabetos. Após dialogarmos sobre a leitura dos capítulos que contextualizam este investigar em Reggio, investigamos materiais, imagens, vídeos, mini-histórias e documentações, materiais adquiridos pela mediadora quando esteve em Reggio Emilia.

Investigar para conhecer, para aprender, documentar para refletir e, em um processo cíclico, escutar, investigar e aprender. Refletimos sobre o conceito de investigar, observar que em Reggio Emilia é muito mais que meramente olhar. Ao olhar, o professor tem seus olhos direcionados por um referencial teórico, muitas vezes inconsistente e, até mesmo, imperceptível para si. O professor confere intencionalidade ao ato quando contempla a criança realizando as tarefas propostas – intencionalidade muitas vezes difusa e inconsistente. Por isso, ao observar, ele carece de, anteriormente, definir aspectos merecedores de mais atenção – investigar de forma profunda, consistente e intencional.

O ato de investigar implica para o professor saber o que deseja constatar, quais são suas intenções, como pretende coletar as informações almeçadas e, principalmente, por que quer aquelas informações. Tudo isso requer do professor clareza teórica e capacidade de proceder a escolhas para que amplie as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças.

Finalizando com o “aprender”: a grande contribuição do Grupo de estudo

Mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação (António Nóvoa)

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. A formação continuada de professores é também uma possibilidade de aprofundamento teórico.

Por meio dos conceitos de escutar, investigar e aprender, o grupo problematizou as práticas vividas e produziu sínteses conceituais de forma colaborativa. A intenção era de proporcionar uma dimensão de grupo que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional, uma formação continuada que promova a partilha de tarefas e de responsabilidades. No grupo, de acordo com as escolhas pessoais, cada equipe apresentou elementos que ampliaram os saberes sobre os conceitos elencados no livro que escolhemos. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão, e isto se revelou uma ferramenta potente para aprender novas abordagens.

Saímos com a certeza de que é preciso participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas para assim ensinar e aprender, aprender e ensinar. Este grupo se revelou um lugar de crescimento profissional, formação coletiva e permanente.

Para além das reflexões teóricas, o espaço formativo que o grupo de estudo ocupa é um lugar de investimento na pessoa do educador e da autoformação. Pois, assim como aponta Jennifer Nias (*apud* NÓVOA, 2000, p.9), “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Acreditamos que a formação deva contribuir para que os educadores desenvolvam-se em todas as dimensões do humano, afinal, arte e ciência, uma e outra, são marcas do humano (OSTETTO, 2007). As trocas, os materiais, suprem a necessidade de uma formação para educadores que contemple também experiências estéticas e, por isso, para além do instituído, o grupo incentiva ações de conhecer outras culturas, outras marcas e garantir a ampliação do repertório dos educadores, suscitar investimentos numa educação para o sensível, que pretende desacomodar o hábito. É preciso alimentar a imaginação:

Recuperar o ser poético que é a criança só é possível quando os professores se percebem como pessoas capazes de viver o

estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação (ALBANO, 1999, p. 127).

Para Márcia Buss: “Não precisamos ‘trocar’ as nossas práticas por ‘novas’ práticas, precisamos sim nos conscientizar de nossas práticas, refletindo sobre elas, dialogando com as teorias”.

3. QUESTIONÁRIO PARA PRODUÇÃO DO DEPOIMENTO

- ✓ Participar do grupo de estudo deixou marcas em você?
- ✓ Em forma de depoimento relate o que marcou você como pessoa e o que significou participar desta modalidade de formação continuada tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e sua atuação na Escola?
- ✓ Ou se foi igual a outras formações que você já participou?

ANEXO

1. CONTO: O menino e a rosa

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande.

Uma manhã, a professora disse:

– Hoje nós iremos fazer um desenho.

“Que bom!”, pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou a sua caixa de lápis-de-cor e começou a desenhar. A professora então disse:

– Esperem, ainda não é hora de começar!

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

“Que bom!”, pensou o menininho. Ele gostava de fazer flores. E começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul.

A professora disse:

– Esperem! Vou mostrar como fazer.

E a flor era vermelha com caule verde.

– Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com caule verde. Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

– Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

“Que bom!”, pensou o menininho. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então, a professora disse:

– Esperem! Não é hora de começar!

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

“Que bom!”, pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

– Esperem! Vou mostrar como se faz.

E ela mostrou para todos como fazer um prato fundo.

– Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. E fez um prato fundo, igual ao da

professora. E muito cedo o menino aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio. Então, aconteceu que o menino teve que mudar de escola. Essa escola era ainda maior que a primeira. No primeiro dia a professora disse:

– Hoje nós vamos fazer um desenho.

“Que bom!”, pensou o menino e esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse nada. Apenas andava pela sala. Então, ela foi até o menino e disse:

– Você não quer desenhar?

– Sim, disse o menino, e o que é que nós vamos fazer?

– Eu não sei, até que você o faça, disse a professora.

– Como eu posso fazê-lo?

– Da maneira que você quiser.

– E de que cor?

– Qualquer cor, disse a professora.

– Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber o que cada um gosta de desenhar?

– Eu não sei... – disse o menino. E então, ele começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde.