

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉIA VERIDIANA ANTICH

**FORMAÇÃO CONTINUADA:
REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

SÃO LEOPOLDO

2011

ANDRÉIA VERIDIANA ANTICH

**Formação continuada:
Repercussões na prática docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dra Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo

2011

A629f Antich, Andréia Veridiana.
Formação continuada : repercussões na prática docente /
por Andréia Veridiana Antich. – 2011.
136 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos
Forster.”

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente.
3. Educação de crianças. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256

Andréia Veridiana Antich

**Formação Continuada:
Repercussões na Prática Docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dra. Carmem Lúcia Lascano Pinto - Centro Federal de Educação Tecnológica,
CEFET/RS

Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*À minha mãe, Teresinha,
e ao meu marido, Alessandro.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos e graças alcançadas.

À professora Mari Margarete dos Santos Forster, pela orientação afetuosa e atenta no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do PPGEDU, pela acolhida carinhosa e, para mim, exemplos de profissionalidade.

Às professoras Maria Isabel da Cunha e Carmem Lúcia Lascano Pinto, pelas contribuições significativas e afetuosas.

À professora Flávia Mödche e à equipe do NUPE - Unisinos, pela acolhida e pela amizade sincera.

Às professoras do Grupo de Estudos Girassol, pela disponibilidade e pela recepção carinhosa.

A minha mãe, Teresinha, pelo carinho e ajuda constantes ao longo de toda a minha existência.

Ao meu marido, Alessandro, pelo seu amor e por sua generosidade.

Às colegas do curso de mestrado, Priscila, Vanessa e Maricela, pela amizade, estímulo e companheirismo.

Às amigas Silvana e Gisa, por todas as ajudas imagináveis...

A todos os familiares, colegas professores, companheiros (as) das Pastorais e Movimentos Católicos, que de alguma forma acompanharam e incentivaram esta conquista.

Ao CNPQ, que tornou possível a realização deste sonho!

*Singelo, ágil, o girassol não se cansa de girar sobre si mesmo, à procura da luz, do
calor do sol...*

Quando seu tempo vital acaba, cai no chão, desfazendo-se em muitas sementes...

...Logo o chão doura-se, repleto de girassóis...

*Um único girassol, símbolo de generosidade e simplicidade, da entrega silenciosa, da
busca da luz é capaz do milagre do jardim.*

Pessoas podem ser como girassóis neste jardim que é o mundo!

*O girassol, simples, humilde, em eterno movimento, florescendo em qualquer tipo de
terreno representa o trabalho, a doação, a busca da luz.*

A morte de um girassol gera o nascimento de todo um jardim.

*Para cultivar um girassol, basta plantar uma única semente... depois, é só esperar e
ver a terra cobrir-se de girassóis.*

*Pessoas podem ser como girassóis, sementes de amor orientadas rumo à luz da vida,
fertilizadas com idéias de solidariedade, de justiça, de paz.*

*Com um novo tempo, fertilizado pelo amor, trabalho e doação, veremos brotar este
jardim dourado que se esconde misteriosamente dentro de nós.*

O girassol, Terezinha Sá de Oliveira

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a analisar as repercussões do curso de Formação Continuada desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS na prática docente das professoras da Educação Infantil participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, sendo que os principais instrumentos para levantamento de dados foram: análise de documentos, questionário (envolvendo todas as professoras do grupo de estudos), entrevistas individuais e semiestruturadas (com quatro professoras selecionadas neste grupo) e a observação. Os dados coletados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdos. O referencial teórico que iluminou as reflexões sobre a Formação Continuada de Professores e a Inovação foi fundamentalmente baseado em autores como: Freire (1996), Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1995,1999), Pérez Gómez (1995, 2001), Esteves (2010), Rios (2002, 2006), Cunha (1998, 2006, 2009), Cardoso (1997) e Carbonell (2002), sem detrimento de outras contribuições. A pesquisa possibilitou identificar a relevância desta proposta de formação continuada para as professoras participantes, na medida em que viabilizou um espaço de estudo e troca de conhecimentos que oportunizou às docentes, através do processo reflexivo, ressignificar saberes que resultaram em mudanças nas suas práticas docentes. O estudo também apontou que esse processo formativo contribuiu para a formação docente das participantes sendo que os saberes construídos ainda fazem sentido em suas práticas atuais que revelaram indicadores de inovação.

Palavras-chave: formação continuada. grupo de estudos. educação infantil. inovação.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the repercussion of the Continuing Development course given by NUPE – UNISINOS for the teaching practice of the Nursery School teachers who attended the Studies' Group in São Sebastião do Caí, during the years of 2007 and 2008. The research's character was qualitative and the main employed methodologies used to data collection were: document analyzes, questionnaire (implicating all the teachers of the Studies' Group) individual, semi-structured interviews (with four selected teachers of the Studies' Group) and observation. The collected data was analyzed using the principles of the Content Analyze. The theoretical reference that enlightened the findings of this research was based on authors like: Freire (1996), Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1995, 1999), Pérez Gomez (1997), Esteves (2010), Rios (2002, 2006), Cunha (1998, 2006, 2009), Cardoso (1997) and Carbonell (2002), besides some others. The research found out the importance of the Continuing Development for the participating teachers, once it created a study and knowledge sharing space. This space allowed the teachers to think about their own practice and ascribe a new meaning for it. The research also learned that this process contributed to the teachers' knowledge development once the built knowledge still makes sense for their practice, indicating innovation.

Key words: continuing development. studies' group. nursery school. innovation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Rede por Área de Especialidade e Universidades Responsáveis.....	24
Quadro 2: Análise das Teses e Dissertações na Capes – 2004 a 2008 - Assunto: Programa de Formação Continuada e Educação Infantil.....	41
Quadro 3: Pesquisas Seleccionadas - Assunto: Formação Continuada e Educação Infantil	44
Quadro 4: ANAIS - ENDIPE: Trabalhos Apresentados Referentes à Formação Continuada e à Educação Infantil.....	44
Quadro 5: Roteiro de Entrevista	54
Quadro 6: Síntese do Caminho Metodológico	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Distribuição dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, Integrantes da REDE, da SEB/MEC	27
Figura 2: Metodologia do Curso de Formação Continuada Proposta pelo NUPE	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAEF – Centro de Artes e Educação Física

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental

CEEL – Centro de Estudos e Linguagem

CEFIEL - Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem

CEFOCO - Centro de Formação Continuada

CEFOR PUC/MINAS - Centro de Formação Continuada

CEFORT - Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino

CEFORTEC - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino

CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores

CINFOP – Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

EDUCIMAT – Formação, Tecnologias e Prestação de Serviços em Educação em Ciências e Matemática

EJA – Educação de Jovens E Adultos

IES – Instituição de Ensino Superior

LAM – Laboratório de Educação Matemática da Unisinos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIMC - Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciência

MEC – Ministério da Educação

NAE – Normal Aproveitamento de Estudos

NUPE – Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação – UNISINOS

PAIDÈIA/UFRN – Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores –Programa oficial do Ministério da Educação – Brasil

PROGED – Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica

PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEIF – Secretaria da Educação Infantil e Fundamental

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGENS E QUESTIONAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO INVESTIGATIVO.....	17
1.1 DE ONDE VENHO.....	17
1.2 DE QUEM FALO.....	23
1.2.1 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica ...	23
1.2.2 A Proposta de Formação Continuada Elaborada pelo NUPE – Unisinos.....	28
1.2.3 O Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí – Grupo Girassol.....	38
1.3 INQUIETUDES E DELIMITAÇÕES	39
2 ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA.....	41
3 CAMINHO METODOLÓGICO	48
3.1 A ABORDAGEM	48
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	50
3.2.1 Análise de Documentos	51
3.2.2 Questionário.....	51
3.2.3 Entrevista Semiestruturada.....	53
3.2.4 Observação.....	54
3.2.5 Síntese do Caminho Metodológico.....	55
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	56
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	58
4.1 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	62
4.2 REFLEXÃO: DIMENSÃO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO	65
4.3 DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS À ESCOLHA DAS INTERLOCUTORAS	67
4.4 COM AS INTERLOCUTORAS: O DESVELAR DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO VIVENCIADA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	75
5 INOVAÇÃO.....	82
5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS	85
5.2 DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS.....	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	99

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO- QUESTIONÁRIO.....	105
APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	106
APÊNDICE C - QUADRO DAS DIMENSÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO.....	109
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO - ENTREVISTA	134

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou analisar as repercussões do curso de Formação Continuada desenvolvido pelo NUPE – Unisinos, na prática docente das professoras da Educação Infantil, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008.

No primeiro capítulo, intitulado *Trajatória de Aprendizagens e Questionamentos: A construção do objeto investigativo*, apresento a minha trajetória profissional que me “encaminhou” para o processo de construção desta pesquisa. Para isso, apresento o Programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, a proposta de Formação Continuada construída pelo NUPE - Unisinos e a constituição do grupo de estudos organizado a partir da proposta do NUPE - Unisinos. Esse grupo de estudos, o qual coordenei, se tornou um “solo fértil” de saberes e de ressignificações das práticas docentes, junto ao qual brotaram as inquietudes e os questionamentos que balizaram o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, é neste capítulo que defino o problema central desta investigação, sendo ele:

Quais as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí na prática docente de professoras participantes do mesmo?

Ou seja, decorrido algum tempo, após vivenciarem essa experiência de formação continuada por grupo de estudos, o que acontece à prática das professoras?

Desse problema, decorreram outras questões auxiliares:

- O fato dessa proposta formativa ter sido organizada na modalidade de grupo de estudos impactou de alguma forma o processo formativo?
- As concepções/propostas de atividades provocadas pelo grupo de estudos ainda fazem sentido para as professoras? Por quê? De que forma?
- Como as professoras integrantes do grupo de estudos desenvolvem suas práticas docentes atualmente?

A partir desses questionamentos, tracei como meus objetivos específicos:

- Dar visibilidade a essa experiência de formação continuada, tendo em vista que poderá contribuir como elemento de reflexão quanto ao direcionamento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores.

- Compreender como as professoras atribuíram sentido a essa experiência formativa e como identificam as mudanças em suas práticas docentes ao tomarem a experiência formativa por grupo de estudos como referência.
- Identificar as possíveis inovações nas práticas docentes impulsionadas pelo processo de formação continuada mediado pelo grupo de estudos, inspirado nos pressupostos do NUPE - Unisinos.

Para atingir tais objetivos, como ponto de partida, no segundo capítulo, lancei-me a “garimpar” os possíveis estudos já realizados sobre o curso de formação continuada desenvolvido por esse Centro que integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Objetivando perceber as aproximações e os distanciamentos dos estudos encontrados com a pesquisa em questão.

No terceiro capítulo, apresento como foram sendo engendrados os “[...] parâmetros para caminhar na produção dos conhecimentos” (MINAYO, 2008, p. 46) desta pesquisa. Nesse sentido, busco contemplar a abordagem metodológica que deu suporte e encaminhou os desafios desta prática investigativa, destacando aspectos relativos ao modo de aproximação, ao campo empírico, às interlocutoras, aos instrumentos e à operacionalização da análise dos dados.

No quarto capítulo, busco elementos para compreender com “certa clareza” as repercussões dessa formação continuada, tendo como base teórica estudos de diferentes autores, entre eles: Freire (1996), Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1995, 1999) e Pérez Gómez (1995, 2001). Procuro, então, através de um estudo reflexivo acerca dos achados, compreender o sentido e significado dessa experiência para a formação docente e os impactos e mudanças provocados na prática docente.

Ao identificar que a experiência formativa vivenciada refletiu em mudanças significativas na prática docente das professoras participantes do grupo de estudos, no quinto e último capítulo, seleciono duas das práticas relatadas e as analiso, tendo como referência as condições e as características da inovação utilizadas por Cunha (2006).

Por fim, encerro esta pesquisa, que incita outros questionamentos e desafios, trazendo as considerações finais, com as reflexões que foram possíveis neste momento.

1 TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGENS E QUESTIONAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO INVESTIGATIVO

*Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...*

*Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...*

*Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...*

(O que é, o que é? Gonzaguinha)

Ao tomar emprestadas as palavras da música de Gonzaguinha, na *condição de aprendiz*, sou levada a revisitar a minha trajetória pessoal e profissional que me “encaminhou” para o processo de construção desta pesquisa. E, entendendo que as “nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações [...] constituiriam um emaranhado de diligências sem fio nem pavio” (SOUSA SANTOS, 2009, p.85), acredito ser importante situar o/a leitor/a com algumas informações. Dizer de onde venho, de quem falo, e, principalmente, mostrar as inquietudes despertadas ao longo desse caminho e as quais me impulsionaram a tecer essa pesquisa sobre a temática da formação continuada de professores.

1.1 DE ONDE VENHO

Meu desejo de ser professora foi despertado desde muito cedo, quando ainda brincava de desenhar e escrever no chão do quintal, às sombras das laranjeiras, no interior do município de São Sebastião do Caí.

Em 1980, iniciei minha história discente. Quanta alegria ao colocar a saia plissada azul-marinho e a camisa cor-de-rosa! Senti que, ao vestir o uniforme, estava de fato confirmado o início de minha vida escolar. Esta escola da rede estadual e as brincadeiras de escolinha com minhas amigas cada vez mais aguçavam minha vontade de ser professora. E ainda lembro as inúmeras vezes em que afirmei que seria professora quando crescesse.

No entanto, ao concluir o Ensino Fundamental, devido às dificuldades financeiras e pela necessidade de ajudar a família, o sonho precisou ser adiado... Para trabalhar durante o dia, precisei estudar à noite, e, assim, não houve possibilidade de cursar o Magistério¹, pois tive que optar pelo curso Técnico em Contabilidade.

Então, de 1989 até 2002, foram 12 anos de trabalho no Setor de Planejamento e Controle de Produção numa empresa calçadista. O que não apagou o meu encanto pela educação e o meu desejo de tornar-me professora. Esse sentimento era constantemente motivado pelos questionamentos dos funcionários que, muitas vezes, perguntavam-me se eu era professora, pela minha maneira de explicar os processos de produção para eles, ou pelo contato que mantinha com as escolas ao organizar campanhas de arrecadação de alimentos e de brinquedos para as crianças das instituições de bairros carentes.

No entanto, em 2001, ao saber do curso Normal oferecido à noite, no Colégio Luterano Concórdia: Normal Aproveitamento de Estudos (NAE), meu sonho começou a tornar-se realidade e, como afirma Rios (2007, p. 74), “[...] se o futuro é gestado no momento em que vivemos, nosso desafio está em organizar a sua construção da maneira como desejamos e como julgamos necessário que ele seja”. E o que eu desejava era buscar conhecimentos para constituir-me uma profissional competente² que realizasse práticas pedagógicas significativas com os educandos.

Nesse curso, tive a possibilidade de ter aulas com professoras que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, pois mediaram aprendizagens e reflexões que, posteriormente, repercutiram no meu trabalho docente. Os conhecimentos construídos e a imersão na escola, através dos estágios e observações, não me deixavam dúvidas: era chegada a hora de mudar para a profissão docente!

Essa mudança profissional, talvez, tenha sido a maior atitude de coragem e de ousadia na minha trajetória. Trocar 12 anos de trabalho na área empresarial - o reconhecimento

¹ Conforme denominado na época. Atualmente, o curso de nível médio, destinado à formação de professores, é chamado de Curso Normal.

² Competência, conforme Rios (2007, p. 46), significa “saber fazer bem” numa concepção de qualidade de educação que compreende as dimensões técnica, política, ética e estética.

profissional conquistado e a estabilidade salarial - pela profissão docente. Aos olhos de muitos, era uma tolice. Até mesmo uma loucura! Contudo, “ouvindo meu coração” e sendo apoiada por minha família, tomei a decisão e segui em frente, consciente dos desafios e dos dilemas que enfrentaria nesta tarefa complexa de ser professora nos dias atuais.

O meu encanto pela arte de educar, o comprometimento com a profissão, a atitude constante de estudo/pesquisa e também de querer bem aos educandos tornaram-me, a cada dia, uma pessoa mais alegre e esperançosa³, entendendo que “[...] a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p.160).

Minhas primeiras experiências como educadora na Educação Infantil, desenvolvidas a partir de 2003, delinearam-se como ponto de partida para uma trajetória profissional envolvente e desafiadora. E, nesse início da profissão docente, questionava-me: Será que conseguirei revelar competência em minha ação docente? Ao ensinar, conseguirei articular os conhecimentos com a realidade dos sujeitos com quem vou atuar? O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? E para quem ensinar?

Mesmo sem o conhecimento teórico da aprendizagem por projetos, mas entendendo que aprender de forma reprodutiva, além de ser enfadonho, é reducionista, iniciei minha prática docente, buscando algo diferente. Procurei planejar atividades diferenciadas daquelas que ficavam reduzidas a pintar e contornar folhas padronizadas e monótonas. Sentia a necessidade de ensinar, através de práticas que contextualizassem os conteúdos desenvolvidos, com um tema que fosse do interesse dos alunos e que os envolvessem, de tal forma que o processo de aprendizagem se desse de maneira prazerosa e significativa.

Considerando que o verbo ensinar “significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento” (ANASTASIOU, 2006, p. 12), uma aula reprodutiva não pode marcar, além de ser enfadonha. Ao contrário, uma aula que desperte o desejo de aprender possibilita o anseio pela busca de explicações e de compreensões mais amplas do que o conteúdo.

Com essas concepções, iniciei minhas atividades docentes lecionando no Colégio Luterano Concórdia – São Leopoldo, em 2003, como professora do Jardim II e realizei com os alunos dois projetos de trabalho naquele ano: “Viva Beija-flor” e o “Borboletário gigante”.

³ Esperança, segundo Rios (2007, p. 76), “[...] é movimento. [...] sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro”.

Neles, pude trabalhar interdisciplinarmente⁴ as diferentes áreas de conhecimento que favorecem o desenvolvimento da criança. Nesse mesmo ano, buscando dar continuidade à minha formação, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Já em 2004, com a turma do Jardim III, desenvolvi o “Projeto Girassol”, em que a curiosidade e o encanto por essa flor despertou, nas crianças, a atitude investigativa, tendo eu a responsabilidade de mediar a busca de diversas fontes de conhecimento e de informações que respondessem aos questionamentos que surgiram ao longo do ano. Conforme Craidy:

Tanto através de conversas coloquiais, quanto de situações absolutamente organizadas e formais, a intencionalidade do adulto deverá estar presente, orientando o rumo da investigação e explorando as hipóteses da criança sobre o que está conhecendo (CRAIDY, 2004, p. 62).

No ano de 2006, pedi demissão do Colégio Luterano Concórdia, e, no mesmo ano, fui nomeada no município de São Sebastião do Caí, onde assumi a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nível 2⁵ na Escola Municipal General David Canabarro, que se localiza em uma comunidade carente, na periferia da cidade.

Meu compromisso por uma ação docente voltada para a educação crítica e emancipatória incitava-me a acreditar na possibilidade de desenvolver novas práticas de aprendizagens dentro daquela realidade. Conforme afirma Freire (1979, p. 21), “Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável”.

Mesmo sendo uma realidade totalmente diferente da escola particular em que trabalhei anteriormente, em termos de instalações, materiais disponíveis e a faixa etária dos educandos, lancei-me no desafio de construir com os alunos o projeto de ensino intitulado “Poesias da noite”. Esse projeto, a convite da Secretaria de Educação, no final daquele ano letivo, foi apresentado em uma exposição no centro da cidade. É importante destacar aqui o quanto os educandos resistiram, inicialmente, a esta prática de ensino, pois traziam com eles marcas de um ensino autoritário e tradicional. Entendiam que aprendizagem era uma consequência de “caderno cheio”. A criticidade não fazia parte do cotidiano daquela turma, e, por isso, não

⁴ Para Junqueira Filho (1995, p. 25), trabalhar interdisciplinarmente a pré-escola significa elaborar uma rotina que possibilite a livre manifestação das crianças, expressa em suas produções nas diferentes linguagens.

⁵ Refere-se ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

compreendiam a importância da reflexão e dos diálogos sobre os acontecimentos da atualidade e do contexto em que viviam. Como a promoção da criticidade é um processo que não se dá automaticamente, permaneci desenvolvendo atividades de pesquisa e reflexão com os educandos, no intuito de alcançar uma das tarefas essenciais da prática educativa progressista que é o desenvolvimento da “curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (FREIRE, 1996).

No último semestre do Curso de Pedagogia, através da professora Flávia Mädche⁶, conheci a proposta de formação continuada de professores desenvolvida pelo Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação (NUPE) – Unisinos. A referida docente convidou-me para publicar o “Projeto Girassol”⁷ no Caderno de Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências na Educação Infantil⁸ e também para trabalhar em sua parceria uma das temáticas incluídas no curso de formação de professores coordenadores de Grupo de Estudos⁹.

No final de 2006, concluí, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS, o Curso de Pedagogia – Ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais, motivada pelo desejo de ingressar no mestrado.

Em 2007 e 2008, permaneci trabalhando com a EJA, e, paralelamente, coordenei o Grupo de Estudos de Formação Continuada da Educação Infantil de São Sebastião do Caí. Para coordenar esse grupo, no início do ano letivo de 2007, entrei em contato com a Secretaria de Educação municipal manifestando meu interesse em coordenar o Grupo de Estudos de Formação Continuada da Educação Infantil. Assim, quando o NUPE enviou a proposta dessa formação continuada, em julho daquele ano, foi realizada a minha inscrição no

⁶ Professora Dr^a Flávia Clarici Mädche - coordenadora do NUPE-UNISINOS.

⁷ Este projeto foi desenvolvido com a turma do Jardim III, no Colégio Luterano Concórdia, em São Leopoldo/RS. Essa turma era constituída por dezesseis crianças na faixa etária de cinco anos. O tema trabalhado ao longo daquele ano letivo surgiu com o interesse dos alunos em conhecer melhor esta flor – mas, especialmente, o girassol gigante. Partindo dessa curiosidade, planejou-se um conjunto de ações com a intenção de responder aos questionamentos levantados e também possibilitar às crianças conhecerem mais sobre o assunto. Nesse projeto, o conhecimento recebeu um enfoque globalizado, e a participação do aluno, de forma integral e ativa, teve papel fundamental para que a curiosidade sobre o tema perpetuasse durante todo o ano letivo.

⁸ O caderno de Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências na Educação Infantil integra o material didático-pedagógico do curso de formação continuada da Educação Infantil. Esses materiais serão apresentados com maiores detalhes na sequência da pesquisa..

⁹ O curso de formação referente à temática Prática de Pesquisa na Educação Infantil foi oferecido no período de formação dos professores coordenadores dos grupos de estudos. Esse curso teve como objetivo construir um projeto de trabalho com as professoras participantes, para que, a partir deste, fossem feitas as análises dos projetos apresentados no Caderno de Práticas Pedagógicas que seriam posteriormente lidos e analisados no grupo de estudos.

curso de formação de professores coordenadores de grupo de estudos, sendo que, para receber essa formação, foi necessário atender alguns requisitos estipulados pelo NUPE:

- Dispor de horas semanais necessárias para trabalhar com os grupos de estudos.
- Ter curso de magistério e/ou Pedagogia.
- Atuar como docente em sala de aula durante a formação continuada.
- Ter domínio básico de informática e acesso à internet.
- Ter estabilidade profissional.

O curso integralizou setenta horas presenciais¹⁰, na UNISINOS, e foi organizado em duas etapas de vinte e três horas e dois seminários de avaliação com doze horas cada. Ao concluir essa formação, assumindo o compromisso de constituir o grupo de estudos com colegas da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, agendei uma reunião com as supervisoras da Secretaria da Educação (SMED) de São Sebastião do Cai/RS. Essa reunião, com as responsáveis por essas áreas, tinha como finalidade divulgar o curso e distribuir nas escolas as inscrições às professoras interessadas em participar dessa ação de formação continuada.

Na semana seguinte, após receber as inscrições, marquei o primeiro encontro com as professoras, o qual foi prazeroso e instigante! Eu não conhecia pessoalmente a maioria das participantes, e a curiosidade era mútua. Percebia que as minhas curiosidades eram também as delas: Como serão os encontros neste grupo de estudos? Será que essa proposta de formação continuada em grupo de estudos se constituirá em uma experiência formativa? Conseguiremos construir um relacionamento de alegria e respeito?

¹⁰ Estrutura do curso:

1ª etapa presencial - 23 horas - Temário do curso:

- A criança de 0 a 6 anos na Educação Infantil.
- Grupo de Estudos: organização e interação na rede colaborativa.
- Planejamento da organização do trabalho dos Grupos de Estudos.
- A exploração dos materiais didáticos do curso.

2ª etapa presencial – 23 horas

- O trabalho pedagógico: vivências e relatos de experiências.
- Problematização e debates nos Grupos de Estudos.
- O trabalho com os vídeos educativos.

3ª etapa – Avaliação intermediária – Mostra de trabalhos – 12 horas

Ocorreu no município, organizada pela coordenadora e o Grupo de Estudos numa duração de doze horas.

4ª etapa – Seminário de Avaliação final – 12 horas

Organizado na UNISINOS onde ocorreu a apresentação dos trabalhos realizados no Grupo de Estudos e a exposição de um pôster com os principais destaques do Grupo.

Estava, então, instituído o primeiro Grupo de Estudos de formação Continuada para Professores da Educação Infantil em São Sebastião do Caí integrando a Rede Nacional de Formação Continuada: O Grupo de Estudos Girassol.

1.2 DE QUEM FALO...

Considero relevante, neste momento, mostrar de “quem falo” e, por isso, na sequência, apresento o Programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, a proposta de Formação Continuada construída pelo NUPE e a constituição desse grupo de estudos. Cabe salientar que o grupo em questão tornou-se um “solo fértil” de saberes e de ressignificações das práticas docentes, junto ao qual brotaram as inquietudes e questionamentos que balizaram o desenvolvimento desta pesquisa.

1.2.1 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica teve sua origem no ano de 2003, com a publicação do edital nº 01/2003 – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) / Ministério da Educação (MEC). A referida publicação tornou público o recebimento de propostas de universidades brasileiras que possuíssem ou tivessem interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e de prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando à integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Continuada de Professores da Educação Básica.

Entre os cento e cinquenta e seis projetos enviados ao MEC, foram selecionados 19 Centros de Formação para atender as cinco áreas de conhecimento consideradas prioritárias pelo Ministério, em função dos dados obtidos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Alfabetização e linguagem, Educação Matemática e científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação. Para uma melhor visualização de como ficou estruturada a Rede, quanto ao número de Centros por área de especialidades e as universidades responsáveis, organizei a tabela, apresentada a seguir, amparada no documento de Orientações Gerais da Rede (BRASIL, 2006):

Área de Especialidade	Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação	Universidades Responsáveis
Alfabetização e Linguagem	CEEL – Centro de Estudos e Linguagem CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita CEFORTEC - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores CEFIEL - Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem	UFPE UFMG UEPG UNB UNICAMP
Educação Matemática e Científica	EDUCIMAT – Formação, Tecnologias e Prestação de Serviços em Educação em Ciências e Matemática LIMC - Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciência CEFOCO - Centro de Formação Continuada CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental NUPE - Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação	UFPA UFRJ UFES UNESP UNISINOS
Ensino de Ciências Humanas e Sociais	CEFORT - Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino HUMANAS - Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Continuada para o Desenvolvimento das Humanidades CEFOPUC/MINAS - Centro de Formação Continuada	UFAM UFC PUC/ MG
Artes e Educação Física	PAIDÈIA/UFRN – Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física CENTRO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC-SP CAEF – Centro de Artes e Educação Física	UFRN PUC/SP UFRGS
Gestão e Avaliação da Educação	PROGED – Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação CINFOP – Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores	UFBA UFJF UFPR

Quadro 1: Distribuição dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Rede por Área de Especialidade e Universidades Responsáveis

Fonte: Elaborado pela Autora

Assim, a Rede Nacional de Formação Continuada constituiu-se com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (sediados em universidades federais,

estaduais e comunitárias/particulares), com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) / MEC.

As ações dos Centros apoiadas pelo MEC são assim descritas no edital Nº 01/2003-SEIF/MEC:

1. Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de Educação Infantil e Fundamental, a distância e semipresencial, incluindo a elaboração de material didático para formação docente (livros, vídeos, softwares).
2. Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada.
3. Desenvolvimento de tecnologia educacional para o Ensino Fundamental e a gestão de redes e unidade de educação pública.
4. Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

Dessa forma, de acordo com a proposta de ações descritas, os Centros, articulados entre si e com outras Instituições de Ensino Superior (IES's), produziram materiais pedagógicos e orientações semipresenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. Ao MEC, coube a coordenação do desenvolvimento desse programa, o suporte técnico/financeiro/pedagógico e a efetividade do processo de implementação. Conforme consta no catálogo 2006 de orientações gerais:

[...] apesar de organizados por área de formação e localizados em diversas regiões, cada Centro deveria atender à demanda nacional em sua área de formação e à demanda da diversidade das áreas em sua região, criando formas de relação com os demais Centros e com outras Instituições de Ensino Superior. Nessa malha de articulações, é que se vai tecendo a capilaridade que o MEC/SEB espera da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2006, p. 28).

No que tange ao funcionamento da *REDE*, o mesmo documento destaca algumas orientações aos sistemas de educação para que assegurem aos professores: o tempo para formação, preferencialmente na carga horária de trabalho, sem prejuízo das 800 horas com os alunos; o local de realização; e pessoal que se responsabilize pela articulação institucional (entre Secretaria de Educação/MEC/Centros/ Escolas); e pela coordenação das atividades e a

interlocução permanente com os Centros. Além disso, cabe mencionar que essas orientações visam facilitar o processo de formação na tentativa de não reduzi-lo a um evento, e, sim, que este seja um processo permanente.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica ao visar atender, exclusivamente, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental traçou como objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do reconhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2006, p. 22.)

De acordo com as diretrizes do documento, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Acredita-se, então, que “[...] a noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2006, p. 22).

O mesmo documento aponta as condições necessárias para que tais princípios sejam atendidos, destacando as responsabilidades de cada setor nesse processo. No que se refere às escolas, destaca-se o envolvimento da equipe gestora com os profissionais da educação para o bom desenvolvimento de programas de formação continuada. Quanto às secretarias, salienta que essas devem prever na carga horária do professor tempo para a formação, além de apoiar e acompanhar as atividades nas escolas. Já as IES's, devem oferecer recursos para a formação continuada, a partir do reconhecimento das necessidades, porém, não de forma pontual, limitando-se à demanda, mas sim buscando estabelecer uma parceria de escuta mútua e prolongada. O MEC pretende que, com a Rede Nacional de Formação Continuada:

[...] a necessidade de articulação entre Universidade e os Sistemas se concretize tanto no sentido de socializar o avanço do conhecimento produzidos na IES como no de revisitar e ampliar suas teorias considerando, nesse processo, a profícua interlocução com os professores da rede pública de educação básica (BRASIL, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, a intenção é que os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação busquem desenvolver ações contínuas, bem como possibilitem o movimento da experiência e dos saberes, para que todos possam ganhar, fazendo parte de uma rede maior de intercâmbio. A distribuição desses Centros que integram a *REDE* pelo país pode ser observada no mapa a seguir:



Figura 1: Mapa de Distribuição dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, Integrantes da REDE, da SEB/MEC

Fonte: Brasil (2006, não paginado)

Os Centros, após a análise das universidades selecionadas, organizaram diferentes formas de estruturação dos projetos de formação continuada. Foram utilizados cursos presenciais, semipresenciais, bimestrais, módulos e especialização, bem como diferentes metodologias de trabalho, sendo seminários, portal educativo, sala de discussão virtual, etc.

No que se refere à carga horária dos cursos, ela foi estipulada de acordo com as possibilidades e a estrutura das próprias universidades.

Sendo a Unisinos, uma das universidades selecionadas e representada pelo NUPE, dentro da temática Educação Matemática e Científica, busco, na seção seguinte, apresentar a proposta de formação continuada elaborada por esse Centro, bem como sua estrutura e seu funcionamento.

1.2.2 A Proposta de Formação Continuada Elaborada pelo NUPE – Unisinos

Conforme apresentado no Quadro 1, dentre os Centros de Pesquisa selecionados, está o NUPE, sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, que assumiu o compromisso de elaborar programas, cursos e materiais para a oferta da formação continuada nas áreas de conhecimento de Matemática e de Ciências para a Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. O NUPE teve autonomia para organizar a sua proposta, e, dessa forma, promoveu a formação de educadores da rede pública, através de cursos para docentes coordenadores de grupos de estudos. A formação foi organizada em dois momentos:

- 1º - setenta horas presenciais, na Unisinos, destinadas à formação dos coordenadores dos grupos de estudos, integralizadas por dois cursos de vinte e três horas e dois seminários de avaliação com doze horas cada.
- 2º - oitenta horas, na modalidade presencial, coordenadas pelo responsável pelo grupo de estudos, no município, acompanhadas a distância pela equipe dos professores do NUPE.

Para esse primeiro momento, as Secretarias de Educação selecionaram professores de suas redes e os enviaram para os cursos de formação de professor coordenador de grupo de estudos.

Após esse curso, os professores coordenadores retornaram aos municípios e, articulando-se com as Secretarias de Educação, convidavam os professores da rede pública para formarem os grupos de estudo¹¹, desencadeando o processo de formação contínua. A seleção dos professores coordenadores de grupo de estudos obedecia a alguns critérios

¹¹ O NUPE recomendava que cada grupo de estudos tivesse entre 10 e 20 participantes.

estipulados pelo NUPE¹², já a seleção dos professores participantes do grupo de estudos ocorreu de acordo com os critérios da rede de ensino ou da escola em que atuavam. Depois de organizado/definido o grupo de estudos, o professor coordenador tinha o compromisso de:

- inscrever e encaminhar as fichas cadastrais dos professores do grupo de estudos para o NUPE – Unisinos;
- coordenar e acompanhar os encontros do grupo, semanal ou quinzenalmente, conforme a proposta acordada com a Secretária de Educação e o NUPE;
- manter contato, sempre que necessário, com a coordenação e assessores do NUPE para intermediar informações e orientações relativas ao andamento dos trabalhos no grupo de estudos; e
- organizar e desenvolver os relatórios das atividades realizadas, para fins de certificação tanto do coordenador como dos professores participantes.

Às Secretarias de Educação que aderiram à proposta, coube realizar a compra dos livros para os professores inscritos no grupo de estudos; garantir a liberação/substituição do professor para participar do grupo em seu horário de trabalho; o fornecimento de infraestrutura para os grupos de estudos em local acessível¹³; e, também, garantir as condições de trabalho para o coordenador do grupo de estudos¹⁴.

A proposta de formação estruturada pelo NUPE se constituiu 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. Seguindo essa concepção, o curso teve como subsídios materiais pedagógicos, elaborados através de pesquisas e estudos junto a alunos da graduação, professores e outras experiências de formação junto às redes de ensino. Esses materiais trazem a teoria como elemento para a análise da atividade prática docente realizada em sala de aula. Conforme salientam as professoras da equipe do NUPE, “[...] o fato de o professor manter diálogos reflexivos com base em questões de sua própria prática pode qualificar seu trabalho docente. Trata-se de um modo de reconhecer o professor como pesquisador de sua prática” (MÄDCHE; ENRICONI; WOLFF, 2008, p. 2).

¹² Conforme já relatado na página 22.

¹³ Nessa infraestrutura, estavam incluídos: sala de trabalho com espaço adequado, computadores com acesso à internet, linha telefônica, aparelho de TV e DVD, livros, periódicos e material de consumo.

¹⁴ Disponibilização de carga horária semanal para organização e acompanhamento das atividades do grupo de estudos, pagar as diárias, para realização do Curso de Capacitação e do Seminário de Avaliação final na Unisinos e também o transporte para a realização dessas etapas do curso.

Esses materiais didático-pedagógicos foram desenvolvidos tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Referencial curricular para a Educação Infantil, Planos de Estudos das Escolas, experiências do Laboratório de Educação Matemática da Unisinos (LAM), do Grupo de Educação Ambiental da Unisinos e de relatos de experiências de professores. Para a elaboração desses materiais, os profissionais do NUPE seguiram alguns princípios balizadores (UNISINOS, 2004) como:

- o diálogo e a construção do conhecimento;
- o incentivo à elaboração de novas perguntas e à construção de propostas de trabalho junto aos alunos;
- a integração dos conteúdos de matemática e ciências a outras áreas do conhecimento; e
- o incentivo ao estudo e a problematização das questões regionais e culturais e a ressignificação do conhecimento matemático e científico.

Como a minha pesquisa está focada no curso de formação para os professores da Educação Infantil, apresento, a seguir, os materiais que foram estruturados para essa área:

- Caderno do Professor-Coordenador de Grupo de Estudos da Educação Infantil

Esse caderno foi elaborado com o objetivo de apoiar os professores coordenadores nas discussões e reflexões sobre o que compete estabelecer como princípios, valores e conhecimento para trabalhar com os profissionais da Educação Infantil. Apresenta textos produzidos por professores da Unisinos e colaboradores¹⁵, no intuito de apoiar a preparação do estudo dos textos apresentados no caderno do professor, buscando problematizar e aprofundar o conhecimento a ser estudado no grupo de estudos.

¹⁵ As temáticas desenvolvidas: Políticas sociais para a infância - Euclides Redin; Ensino fundamental de nove anos: Encurtamento da infância? – Remí Klein; A criança com necessidades especiais da Educação Infantil – Marcia Wilke Franco e Sérgio Roberto Kieling Franco; Aspectos da Educação Infantil do povo Xokleng-Cledes Markus; Grupo de Estudos: repensando a educação tendo a infância como compromisso – Flávia C. Mädche e Marly T. Mallmann; A criança de Educação Infantil – Márcia Elisabete Wilke Franco; A experiência pedagógica no berçário – Márcia Elisabete Wilke Franco e Marta Quintanilha Gomes; No contexto da Educação Infantil, a construção do número e a avaliação da aprendizagem – Carla Cristine Wittmann Chamorro e Maria Janete Solingo Baldissera; Brincando com o corpo e com a diversidade na Educação Infantil – Circe Mara Marques; Lixo: uma questão coletiva – Marta Quintanilha Gomes e Miriam Dolores Baldo Dazzi; Prática de pesquisa na Educação Infantil – Flavia Clarici Mädche e Rosane Wolf; O desafio de cultivar a infância: vida, conhecimento e criação – Marita Martins Redin; Brincando com formas em espaços da Educação Infantil – Júlia Hennemann e Maria Helena Selbach Enriconi.

- Caderno do professor da Educação Infantil

O caderno do professor da Educação Infantil foi produzido para subsidiar o trabalho de formação dos professores no grupo de estudos. Além disso, objetiva integrar os professores na proposta de formação por grupo de estudos reconhecendo a sua prática docente e possibilitando-lhes significá-la e/ou ressignificá-la por meio do processo de reflexão sobre a mesma, favorecido através da discussão dos textos apresentados. Os textos partem de práticas pedagógicas, que, problematizadas com os autores das experiências e os professores da universidade, objetivam aproximar os professores das escolas da rede pública com a universidade, instigar as problematizações no grupo de estudos, além de servirem como motivação para que outros/as professores/as, registrem suas práticas pedagógicas e socializem seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, o caderno traz oito artigos com relatos de experiências pedagógicas de professoras da Educação Infantil, que buscaram trabalhar com a curiosidade da criança e construir com elas conhecimentos e aprendizagens significativas. Os temas abordados são:

A criança de Educação Infantil¹⁶

Essa temática é um convite a discutirmos entre pares como é a criança com quem se trabalha na Educação Infantil. Objetivou-se, então, refletir como é ser criança no Brasil, pensando nas diferentes realidades: criança indígena, negra, branca, de zona rural, de zona urbana, etc..., numa perspectiva que considerou a criança e a infância no plural, entendendo como elas são, como se fazem, a cada momento. Além disso, mesmo que a psicologia, a pediatria e a pedagogia nos ajudem a conhecer as fases do desenvolvimento infantil, temos que entender e observar como a criança se mostra para nós, sempre conhecendo a realidade em que ela está inserida. E, nesse sentido, as participantes também foram instigadas a refletirem sobre as relações entre os pais e os educadores infantis que se tornam fundamentais para que se possa cuidar e educar uma criança em suas necessidades. O que se pensa sobre a questão do cuidar e educar na Educação Infantil? Como é caracterizada a relação do cuidar e do educar entre família e a escola? Qual é o papel da família e qual é o papel da escola na educação dos filhos ou alunos? Como as famílias “olham” e “entendem” a escola em relação à educação das crianças? E vice-versa? O que *o educar* e *o cuidar* têm a ver com limites?

¹⁶ Elaborado por Márcia Elisabete Wilke Franco – Doutora em Educação, psicóloga e professora do curso de Pedagogia da Unisinos.

A experiência pedagógica no berçário¹⁷

Essa temática aborda a importância da reflexão sobre as formas de atendimento encontradas para as crianças do berçário. Instiga o grupo a pensar e discutir questões como: A criança com quem estamos trabalhando tem condições de aprender? Como estabelecer um diálogo com crianças pequenas se é difícil entender suas linguagens? Como são planejadas ou preparadas as atividades com as crianças? Como a música e a dança têm sido trabalhadas no berçário? Em que momentos e como os livros de histórias são apresentados para as crianças? Como conseguimos dar significado para *o brincar*? Brincar por brincar ou brincar para aprender?

Assim, através da prática desenvolvida pela professora Elisandra, observou-se que o trabalho com Ciências Naturais e Matemática ocorre nos diversos momentos da rotina com os bebês sem o propósito do professor formalizar situações experimentais, mas sim que sua prática esteja orientada à oportunização e à exploração de situações cotidianas para essas áreas de conhecimento.

No contexto da Educação Infantil, a construção do número e a avaliação da aprendizagem¹⁸

A concepção que o professor possui sobre a função da avaliação na Educação Infantil depende de muitos fatores: sua história de vida, sua formação pessoal, profissional e acadêmica, suas expectativas em relação às crianças, dentre outros dados. Desse modo, o texto provoca o grupo a refletir: O professor tem a clareza sobre o que avaliar? Para quê e como avaliar na Educação Infantil? Que instrumentos utilizar?

Partindo do pressuposto de que a escola é entendida como um espaço onde se busca a humanização dos sujeitos, como situar a avaliação na perspectiva de inserção num mundo que se propõe mais criativo, em que se instigue a construção de novos conhecimentos e em contato com novas formas de vida e vivências culturais?

¹⁷ Elaborado por: Márcia Elisabete Wilke Franco – Doutora em Educação, psicóloga e professora do curso de Pedagogia da Unisinos, Marta Quintanilha Gomes – Mestre em Educação e professora no Curso de Pedagogia da Unisinos e Elisandra Silveira dos Santos – Professora de Educação Infantil em Esteio-RS e graduanda do curso de Pedagogia da Unisinos.

¹⁸ Elaborado por Carla Cristine Wittmann Chamorro – Licenciada em Matemática, Mestre em Educação e Professora na Unisinos, Maria Janete Solingo Baldissera- Licenciada em Língua Portuguesa, professora na rede estadual de ensino e na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e mestranda em Educação/UFRGS, Silvana de Lourdes Vieira da Silva – Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS, graduanda do curso de Pedagogia da Unisinos.

Assim, ao repensar essas questões, objetivou-se provocar reflexões acerca da avaliação na Educação Infantil, tomando-a como instrumento educativo que, além de informar, valoriza o processo de construção de aprendizagem vivenciado pelo aluno.

Brincando com o corpo e com a diversidade na Educação Infantil¹⁹

As autoras objetivam instigar os professores a pensarem acerca da diversidade de pessoas com as quais convivem e, assim, refletirem sobre o compromisso que têm/ não têm assumido com essa temática em seu planejamento e em sua prática cotidiana na Educação Infantil. Sabe-se que circulam nas escolas infantis crianças com características diversas, as quais precisam ser respeitadas em suas diferenças e que, ao mesmo tempo, devem ser desafiadas a desenvolverem as suas capacidades. E, partindo dessa premissa, as professoras do grupo são instigadas a reflexões como: Quem são e como são as crianças com as quais se convive na escola de Educação Infantil? Como é trabalhada a diversidade no espaço educativo? De que forma isso tem acontecido?

Lixo: uma questão coletiva²⁰

O objetivo dessa temática é contribuir com as professoras do grupo de estudos na realização de exercícios de reflexão sobre as inúmeras possibilidades de trabalho com a temática *Lixo* e também desafiá-las a pensar sobre novas questões e sobre a diversidade de modos de abordar esse tema. Sem pretender responder linearmente essas questões, o estudo buscou proporcionar momentos de reflexão, troca de experiências, socialização de saberes e construção de novas práticas pedagógicas fundadas no saber/fazer entendido como uma modalidade rica de investigação na educação.

Prática de pesquisa na Educação Infantil²¹

O estudo proposto objetiva incentivar os professores do grupo de estudos a qualificar sua ação docente, tendo como foco a pesquisa na Educação Infantil. Questões

¹⁹ Elaborado por Circe Mara Marques – Licenciada em Pedagogia, mestre em Teologia, professora no UNILASALLE e no Instituto superior de Educação Ivoti e Vanessa Prass – Professora na Escola Municipal de Educação Infantil Bem Quere, Ivoti/RS.

²⁰ Marta Quintanilha Gomes – Mestre em Educação e professora no Curso de Pedagogia da Unisinos, Mirian Dolores Baldo Dazzi - Mestre em Educação e professora do curso de Pedagogia da UNISINOS e Deborah Vier Fischer – professora de Educação Infantil da EMEI Tio Barnabé, Porto Alegre/RS.

²¹ Elaborado por Flavia Clarici Mädche – Doutora em Educação e professora nas licenciaturas da UNISINOS, Rosane Wolf – Doutora em Educação e professora no curso de Licenciatura em Matemática da UNISINOS, Andréia Veridiana Antich – Licenciada em Pedagogia e professora da Educação Infantil e Liandra Lourenço Nunes – Licenciada em Pedagogia e professora da Educação Infantil.

instigadoras foram lançadas e trabalhadas com professoras: Na Educação Infantil como são eleitos os temas trabalhados? Que temas já foram trabalhados com as crianças de sua turma? Como os definiram? Quais as diferenças existentes entre o ensino por projetos e o ensino tradicional? As crianças da Educação Infantil podem ser pesquisadoras? O que entendemos por pesquisa na Educação Infantil? Como envolver a família na realização destas pesquisas?

Aceitar que as crianças sejam incapazes de se envolver como sujeitos numa pesquisa com o tema de seu interesse faz parte das formas controvertidas do entendimento do que seja infância. Pois, a criança é, por natureza curiosa. E neste sentido, no contexto escolar, a pesquisa pode ser proposta como uma maneira de aprender que se contrapõe à mera reprodução do conhecimento. Assim, o trabalho pedagógico pode ser planejado através de projetos de trabalho, que se constitui em um conjunto de ações planejadas com a intenção de responder a uma questão ou conhecer mais sobre determinado tema. Assim, estas ações serão propostas com a finalidade de aproximar os conhecimentos escolares da experiência de vida dos alunos.

O desafio de cultivar a infância: vida, conhecimento e criação²²

O tema aborda a necessidade de se ter um espaço para discutir as concepções de infância, de conhecimento e criação, que estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores e procurar identificar mediante memórias da infância desses docentes, os sentidos atribuídos às suas vivências infantis. Assim, nesta temática os professores foram levados a refletir sobre sua prática a partir de tais questões: Como os professores exploram o meio ambiente com as crianças? Qual é o papel do professor para o desenvolvimento da investigação e curiosidade? Como incentivar as crianças a levantarem hipóteses? Como as crianças poderiam desenvolver uma relação vital com o ambiente, uma relação de respeito, encantamento, mas também de responsabilidade? O que lhes dizem as coisas, as palavras, os materiais, as pessoas e suas relações que ajudam a dar sentido ao mundo?

²² Elaborado por Marita Martins Redin – Doutora em Educação pela UNISINOS e professora no curso de Pedagogia da mesma instituição e por Juliana Irene Kissmann professora na Escola Municipal Pedacinho do Céu em Ivoti/RS.

Brincando com as formas em espaços da Educação Infantil

Esse texto é um convite aos professores a problematizarem as experiências desenvolvidas sobre essa temática. Na Educação Infantil, como são abordados o tema espaço e forma? Que conteúdos matemáticos são trabalhados? Que noções matemáticas são trabalhadas através das brincadeiras que são elaboradas para as crianças? De que forma podemos trabalhar essa temática com as crianças da Educação Infantil?

Nesse sentido, o estudo propôs a problematização das experiências desenvolvidas pelos professores do grupo de estudos sobre esse tema. Mostrando, também, o quanto é relevante refletir sobre o planejamento, o registro diário e sobre as experiências realizadas por outros colegas, pois eles podem ser referência para análise e qualificação da prática docente.

Assim, essas temáticas desenvolvidas, ao longo das cento e doze páginas do caderno Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências na Educação Infantil, objetivaram apresentar a Matemática e as Ciências como conhecimento implicado com o desenvolvimento do raciocínio e com a problematização dos aspectos sócio-políticos culturais das diferentes comunidades; construir conceitos matemáticos e científicos; assim como, desenvolver a capacidade investigativa, a observação e o interesse pelas descobertas e resolução de problemas.

Vídeo Educativo:

Também estava incluído nos materiais didático-pedagógicos um DVD composto por seis episódios com duração de 10 minutos cada um, que discutiam a trajetória pela qual vem passando a Educação Infantil, na tentativa de romper com a dicotomia existente entre os conceitos de *cuidar* e *educar*. No grupo de estudos, os vídeos possibilitaram reflexões e discussões sobre os saberes que são produzidos no cotidiano das escolas sobre a Educação Infantil, sendo possível pensar sobre os acontecimentos e as práticas pedagógicas empregadas para *educar* e também *cuidar*.

Os temas desenvolvidos nos episódios foram: A criança da Educação Infantil²³; Lendo o mundo com o corpo²⁴; Ciclo da vida²⁵; Que delícia²⁶; Brinquedos e brincadeiras²⁷; e Uma historinha da natureza²⁸.

Página na Web:

A página que pode ser acessada através do site www.unisinos.br/nupe disponibiliza informações sobre o Projeto de Formação Continuada em Ciências e Matemática, os créditos, o histórico do NUPE, os seus objetivos, a constituição da equipe do NUPE, a metodologia de trabalho e também um ambiente que abre espaço para tirar dúvidas, o “fale conosco”. Também apresenta ambientes onde constam o fórum de discussão dos coordenadores dos grupos de estudo, o diário de campo dos coordenadores, o catálogo do tipo banco de dados e o espaço de comunicação do site: o blog. Esses recursos disponibilizados facilitavam a aproximação dos professores coordenadores com a equipe do NUPE, assim como desencadeavam um processo de aprendizagem colaborativa, à medida que a interação entre os professores coordenadores possibilitava a troca de experiências, de dúvidas, angústias, sugestões, conquistas e alegrias.

Conforme o relatório 2006 do NUPE, a produção desses materiais reflete, em sua orientação, o propósito de problematizar as áreas da Educação Matemática e Educação em Ciências incorporando e analisando as potencialidades de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas; buscando, assim, escapar de um processo de formação continuada baseado em receitas prontas para serem “aplicadas” sem levar em consideração as especificidades dos diferentes grupos. Nesse compromisso, a formação continuada oferecida pelo NUPE estabeleceu como seus objetivos de ação:

²³ Educação Infantil – problematiza os conhecimentos e as práticas empregadas para *educar* e *cuidar* na Educação Infantil, buscando romper com os saberes que circulam no cotidiano das escolas infantis sobre como devem ser *cuidadas* e *educadas* as crianças da Educação Infantil.

²⁴ Este vídeo mostra que a magia de descobrir o mundo com o corpo permite à criança não apenas o reconhecimento si própria, mas também das relações desse corpo com o espaço que a rodeia.

²⁵ Este vídeo propõe uma reflexão sobre como lidar com o tema Ciclo de vida na Educação Infantil. Dessa forma, enfoca a temática a partir das transformações pelas quais passam vegetais e animais, incluindo as modificações que acontecem também com os corpos de homens e mulheres.

²⁶ Gema-gemada, clara-merengue, milho-pipoca, fruta-suco, tudo pode se transformar em delícias, com a participação ativa das crianças! Neste episódio, é valorizada a modificação do ambiente de aprendizagem e é dada atenção às variações que nele ocorrem, criando oportunidades para a criança observar, comparar e representar.

²⁷ O brincar, a brincadeira e o brinquedo, que povoam o tempo/espaço na infância, recebem lugar de destaque nas discussões de especialistas e professores da Educação Infantil neste vídeo. Discute-se e problematiza-se, outrossim, o lugar que o brinquedo e o brincar ocupam e devem ocupar na vida da criança.

²⁸ Apresenta propostas e possibilidades que nos levam a pensar como podemos trabalhar Matemática e Ciências na Educação Infantil.

- Reconhecer os profissionais da educação como sujeitos em formação continuada.
- Sensibilizar os integrantes da rede do NUPE a problematizarem os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula.
- Refletir e registrar práticas de ensino a partir de análise crítico-reflexiva.
- Vivenciar a experiência da formação continuada através de grupos de estudos.

A metodologia de trabalho proposta pelo NUPE buscou reconhecer os professores como pessoas e também o seu contexto de vida e de trabalho como espaço de formação continuada. Dessa forma, apresentou a constituição de grupo de estudos como possibilidade de formação continuada, que propõe “[...] aos educadores que individual e coletivamente, numa dinâmica reflexiva, (re) conheçam, expliquem e, a partir de sua ponderação e de sua reflexão, apoiados em textos cientificamente aceitos, (re)construam suas práticas docentes, qualificando-as” (BRASIL, 2007, p. 10).

O conteúdo da formação continuada em Educação Matemática e Científica, como eixo das reflexões sobre a ação docente, numa perspectiva transdisciplinar e sistêmica, insere-se, dessa forma, num contexto mais amplo da prática docente reflexiva. Conforme o documento do NUPE (UNISINOS, 2004, p. 14), essa metodologia pode ser esquematizada da seguinte forma:

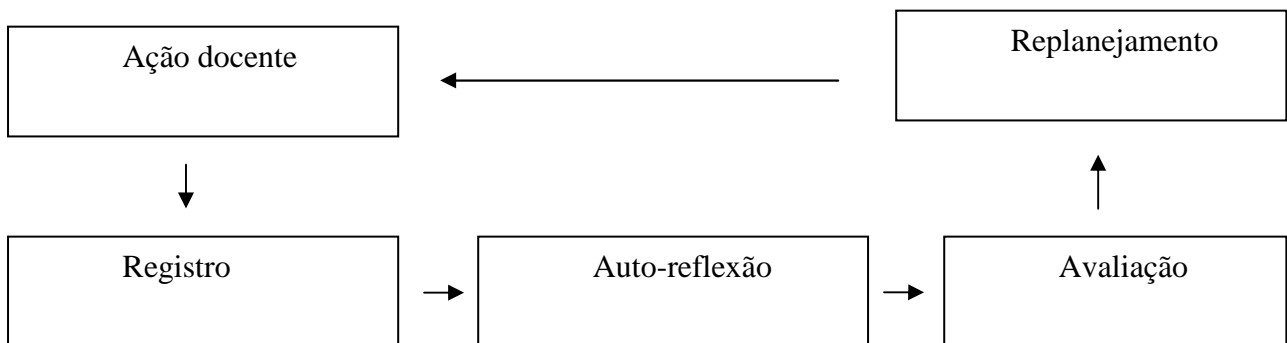


Figura 2: Metodologia do Curso de Formação Continuada Proposta pelo NUPE
Fonte: Elaborado pela Autora a partir do PROJETO NUPE (UNISINOS, 2004, p. 14)

Mädche e Mallmann (2007) explicam que:

[...] a constituição de grupos de estudos coloca-se como uma das formas de aprender a cooperar, a repensar seu trabalho e crescer nas relações e saberes que constituem a profissão docente, visando à reconstrução continuada do processo educativo. O grupo de estudos passa a ser o fomentador de idéias e sonhos que poderá incitar as mudanças e transformações necessárias (MÄDCHE; MALLMANN, 2007, p. 27).

Nesse sentido, o grupo de estudos foi proposto como “motor” para a formação continuada, pois se entende que, assim, os professores se fortalecem, descobrem-se e se comprometem uns com os outros por meio de uma sistemática de reflexão.

1.2.3 O Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí – Grupo Girassol

Esse grupo de estudos que coordenei era constituído por dezenove profissionais que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e em diferentes áreas na Educação Infantil. Entre essas profissionais estavam treze professoras²⁹, três diretoras, uma estagiária de psicologia³⁰ e duas supervisoras da Secretaria Municipal de Educação.

Cada professora inscrita no grupo de estudos necessitou dispor de 80 horas³¹ para a participação nas atividades do mesmo. Essas horas foram distribuídas da seguinte forma:

- 68 horas presenciais no grupo de estudos do município; e
- 12 horas desenvolvidas através da Mostra Pedagógica Municipal.

Os encontros ocorreram de 14 em 14 dias com duração de quatro horas cada. Dessa forma, o grupo desenvolveu oito horas de trabalho mensal, contabilizando oitenta horas em dez meses de estudos, o que garantiu a certificação dos estudos realizados. Iniciamos a trajetória em agosto de 2007, e, oficialmente, concluímos o curso em junho de 2008 ao totalizarmos as horas exigidas.

Essa modalidade de formação continuada, ao propor a criação de um espaço de reflexão, com o objetivo de problematizar as experiências docentes para aprender com elas, possibilitou momentos de discussões e de trocas de experiências, que desencadearam um processo de socialização de saberes e a resignificação das práticas docentes. Contudo, ao encerrar os encontros, eu me questionava: será que essas professoras assumirão de forma autônoma a continuidade da prática reflexiva?

No decorrer do curso, percebi que as professoras evidenciavam em suas práticas docentes - em algumas mais facilmente identificáveis do que em outras - iniciativas de ruptura

²⁹ Destas professoras, onze integravam a rede municipal de educação e duas a rede estadual.

³⁰ Essa profissional ligada à Secretaria de Educação atendia a Educação Infantil da rede municipal.

³¹ Essas horas foram asseguradas dentro da carga horária de trabalho das professoras. Os encontros do grupo ocorreram, em terças-feiras, de forma intercalada entre os dois turnos (manhã e tarde).

paradigmática nos processos de ensinar e aprender. E isso também me inquietava: será que protagonizarão outras inovações?

1.3 INQUIETUDES E DELIMITAÇÕES

Assim, partindo da vivência como coordenadora desse grupo de estudos e da análise das avaliações dessa experiência “inédita”³² de formação continuada que foi vivenciada por essas professoras - a qual possibilitou rever concepções de ensino e aprendizagem, ousar inovar e, através da mobilização de um processo dialógico que teve como ponto de partida o trabalho docente e a reflexão no próprio campo de ação profissional - é que me lancei a realizar esta pesquisa.

Objetivando, então, compreender as repercussões desse curso de formação continuada na prática docente das professoras participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008, defino como o problema central desta investigação:

Quais as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí na prática docente de professoras participantes do mesmo?

Ou seja, decorrido algum tempo, após vivenciarem essa experiência de formação continuada por grupo de estudos, o que acontece à prática das professoras?

Desse problema, decorreram outras questões auxiliares que contribuíram para o desvelar da realidade estudada:

- O fato desta proposta formativa ter sido organizada na modalidade de grupo de estudos impactou de alguma forma no processo formativo?
- As concepções/propostas de atividades provocadas pelo grupo de estudos ainda fazem sentido para as professoras? Por quê? De que forma?

Considerando a forma como o professor se socializa na profissão e se constitui como profissional, entendo que essas professoras traziam saberes e experiências construídos anteriormente, e o novo foi incorporado a estruturas já existentes. Quando são apresentadas novas propostas ao professor, este sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas, ou seja, o novo provoca-lhe conflitos!

³² Identifico essa experiência como inédita por considerar que nenhuma das professoras tinha vivenciado anteriormente essa modalidade de formação continuada.

Falsarella (2004) explica que:

A mudança se introduz em um espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e o 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 seu ofício (FALSARELLA, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, para que uma proposta passe a ser incorporada à prática do professor, esta precisa ser submetida ao fator tempo. Sendo assim, instigui-me ainda a perguntar:

- Como as professoras integrantes do grupo de estudos desenvolvem suas práticas docentes atualmente?

A partir desses questionamentos, tracei como meus objetivos específicos:

- Dar visibilidade a essa experiência de formação continuada, tendo em vista que poderá contribuir como elemento de reflexão quanto ao direcionamento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores.
- Compreender como as professoras atribuíram sentido a essa experiência formativa e como identificam as mudanças em suas práticas docentes ao tomarem a experiência formativa por grupo de estudos como referência.
- Identificar as possíveis inovações nas práticas docentes impulsionadas pelo processo de formação continuada mediado pelo grupo de estudos, inspirado nos pressupostos do NUPE - Unisinos.

Para atingir tais objetivos, assumi como ponto de partida alguns dos estudos referentes à formação continuada e suas repercussões na prática docente, que têm sido realizados nos últimos anos, no Brasil. É o que trago a seguir.

2 ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA

Buscando desvelar a repercussão do curso de formação continuada - mediado pelo grupo de estudos e inspirado nos pressupostos do NUPE - na prática docente das professoras que vivenciaram essa formação continuada, lancei-me a “garimpar” os possíveis estudos já realizados sobre o curso de formação continuada desenvolvido por esse Centro que integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Objetivei, com isso, perceber as aproximações e os distanciamentos com a pesquisa em questão.

Iniciei esse processo de estudo, selecionando trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes¹. Na página denominada “pesquisa”, estabeleci como critério no espaço “assunto” as seguintes palavras: formação continuada e Educação Infantil. Para fazer a análise, selecionei as teses e dissertações realizadas no período dos últimos cinco anos, de 2004 a 2008. Nessa busca, foram elencadas 38 (trinta e oito) dissertações e 9 (nove) teses. Dessas 47 (quarenta e sete) pesquisas, selecionei 11 (onze) que se referiam a programas de formação continuada.

Para melhor visualizar o levantamento dos dados, organizei o seguinte quadro:

ANO	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Encontradas	Selecionadas	Encontradas	Selecionadas
2004	7	2	0	0
2005	7	2	2	0
2006	5	2	2	0
2007	9	3	2	1
2008	10	1	3	0
TOTAL	38	10	9	1

Quadro 2: Análise das Teses e Dissertações na Capes – 2004 a 2008 - Assunto: Programa de Formação Continuada e Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela Autora

Outra análise realizada refere-se aos trabalhos publicados nos Anais do XIV ENDIPE². Nesses, acessei todos os painéis e pôsteres que estavam organizados nos 7 (sete) eixos.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pode ser acessado através do *site* www.capes.gov.br. Busca realizada no mês de outubro de 2009.

² Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. O XIV ENDIPE teve como temática geral: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas e realizou-se em Porto Alegre-RS, nos dias 27

Utilizei como critério para seleção os títulos que se referiam à formação continuada e que se aproximassem da problemática de minha pesquisa. Assim, selecionei 4 (quatro) trabalhos, sendo um do eixo 2, 2 (dois) do eixo 3 e 1 (um) do eixo 4.

Trago à luz as teses, as dissertações e os artigos selecionados, aos quais me referi anteriormente.

TESES E DISSERTAÇÕES: “formação continuada e Educação Infantil”
<p>Vanice de Castro Duarte. PROCAP: Uma experiência de Educação Continuada em Juiz de Fora. 01/08/2004 1v. 131p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - EDUCAÇÃO Orientador(es): Dalva Carolina de Menezes Yazbeck Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFJF Foco/objetivo da Investigação: compreender o que significou para as professoras a participação no PROCAP, que foi realizado através de um processo de educação continuada em serviço e a distância, assim como conhecer as principais dificuldades enfrentadas durante a capacitação e que mudanças ocorreram em suas práticas.</p>
<p>Marta Regina Paulo da Silva. Infância, Formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da Educação Infantil. 01/12/2004 2v.125p.Mestrado.UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO. Orientador: Elydio dos Santos Neto Biblioteca Depositária: Dr. Jalmar Bowden Foco/objetivo da Investigação: discutir o papel da infância na formação continuada das educadoras e educadores da Educação Infantil.</p>
<p>Ana Paula Gaspar Melim. "Olhar" o professor de Educação Infantil: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência. 01/05/2005 1v. 120p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – EDUCAÇÃO Orientador(es): Ordália Alves de Almeida Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS Foco/objetivo da Investigação: analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil, tendo como objeto o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.</p>

continua

a 30 de abril de 2008. Esse evento promoveu um espaço privilegiado de socialização do conhecimento, de troca de saberes e de perspectivas e questionamentos para novas investigações. Constitui-se de 4 conferências, 51 simpósios, 418 painéis, 681 pôsteres e 34 salas de conversas que foram divididos em sete eixos: Eixo 1 – Condições de produção da didática: tendências e trajetórias; Eixo 2 – Práticas de ensino e as didáticas específicas; Eixo 3 – Formação de Professores e saberes docentes; Eixo 4 – Sujeitos do processo de ensinar e de aprender; Eixo 5 – Políticas públicas e institucionais e os processos educativos; Eixo 6 – Currículo, cultura e diferença nos lugares e espaços educativos; Eixo 7 – Ensinar e aprender no meio virtual e outras linguagens.

continuação

<p>Fabíola de Fátima Andrade. Uma polêmica: a formação continuada de professores da Educação Infantil em São Bernardo do Campo. 01/10/2005</p> <p>2v. 162p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Zeila de Brito Fabri Demartini</p> <p>Biblioteca Depositária: Dr. Jalmar Bowdem</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: abordar questões referentes à formação continuada dos educadores da Educação Infantil da rede pública municipal de São Bernardo do Campo.</p>
<p>Altimary Aparecida Cepera. Educação Infantil e Formação Profissional Docente: Um Estudo sobre o Programa PEC. 01/06/2006.</p> <p>1v. 172p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)</p> <p>Orientador(es): Marina Graziela Feldmann</p> <p>Biblioteca Depositária: PUC SP</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: discutir questões relacionadas à formação profissional de professores da Educação Infantil no sentido de compreender como se deu a implementação do programa PEC – Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo.</p>
<p>Maria José Coutinho Moreira. Projeto "Professor Nota 10" - um impacto na prática de formação continuada de professores do Distrito Federal. 01/01/2006</p> <p>1v. 128p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Clélia de Freitas Capanema</p> <p>Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: identificar mudanças no trabalho pedagógico dos professores e identificar avanços tanto no contexto escolar como nas atitudes dos professores, com relação ao seu compromisso social e político enquanto educadores.</p>
<p>Evaldo Ferreira Rodrigues. Experiências Formativas do PROSEI: Diversos olhares da formação continuada de professores de ciclos iniciais de ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica. 01/08/2007</p> <p>3v. 157p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Albêne Lis Monteiro</p> <p>Biblioteca Depositária: Paulo Freire</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: apresentar as experiências formativas do PROSEI vivenciadas pelas professoras, revelar os fatores que contribuíram e dificultaram em sua implementação, além de investigar as repercussões do programa na prática docente.</p>
<p>Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta. Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores. 01/03/2007</p> <p>1v. 178p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR 1v. 178 p. Mestrado.</p> <p>Orientador(es): Edson do Carmo Inforsato</p> <p>Biblioteca Depositária: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: caracterizar a formação continuada de professores que aconteceu num programa da Rede Municipal de Educação de Araraquara.</p>

continua

continuação

<p>Maria Luiza Fava Lopes Camargo de Assis. A influência do curso de extensão PROEPRE - fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores. 01/02/2007</p> <p>1v. 290p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Orly Zucatto Mantovani de Assis</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Central</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: fazer uma análise sobre a influência que o PROEPRE na formação continuada dos professores da Educação Infantil que participaram do Curso de Extensão Universitária – PROEPRE – Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil (EDU 015) de Campinas, Americana e Itapira, no ano de 2006.</p>
<p>Juliana Gonçalves Diniz Fernandes. Desvelando uma instituição de Educação Infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância. 01/06/2008</p> <p>1v. 130p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Célia Maria Guimarães; Elisabeth da Silva Gelli</p> <p>Biblioteca Depositária: FCT/UNESP</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: analisar de forma participativa um processo de formação em serviço desenvolvido com três profissionais que atuam em um grupamento de maternal II – composto por crianças de 2 e 3 anos.</p>
<p>Soraneide Soares Dantas. A FORMAÇÃO/ AÇÃO MULTIPLICADORA DA PRÁTICA INFANTIL: um estudo das práticas formativas do PIDEPE RN. 01/06/2007</p> <p>1v. 146p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO</p> <p>Orientador(es): Neide Varela Santiago</p> <p>Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ZILA MAMEDE, BIBLIOECA DIGITAL DE TESES</p> <p>Foco/objetivo da Investigação: analisar a formação de professores em serviço desenvolvido pelo Programa Integrado para o Desenvolvimento da Educação Infantil no Rio Grande do Norte – PIDEPE/RN – UFRN, cujo foco central de atuação é a ação multiplicadora da prática infantil no interior potiguar.</p>

Quadro 3: Pesquisas Selecionadas - Assunto: Formação Continuada e Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de Brasil (2010)

No quadro a seguir, apresento os trabalhos publicados no XVI ENDIPE que foram analisados.

ANAIS - ENDIPE: trabalhos apresentados referentes à formação continuada e à Educação Infantil			
Ano	Evento	Título do Trabalho	Dados do Autor(a)
2008	XIV ENDIPE	Eixo: 2 Painéis A reflexão no processo de formação continuada	Márcia Maria Gurgel Ribeiro UFRGN
2008	XIV ENDIPE	Eixo: 3 Pôster Formação Contínua de Educadores: possibilidades e mudanças	Maria Graziela Feldmann Maria Aparecida Menezes Solange Vera Nunes D'Água PUC-SP
2008	XIV ENDIPE	Eixo: 3 Pôster Formação Contínua em serviço: Estudo sobre o perfil e as necessidades de formação dos professores da rede municipal de Teodoro Sampaio – SP	Cíntia Gonçalves de Jesus Cristiano Amaral Garboggini UNESP
2008	XIV ENDIPE	Eixo: 4 Pôster Reflexões sobre o impacto da formação continuada na prática de docentes no Ensino Fundamental	Ivone Tambeli Schimidt UNOESTE

Quadro 4: ANAIS - ENDIPE: Trabalhos Apresentados Referentes à Formação Continuada e à Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de ENDIPE (2008)

Nos trabalhos destacados, percebe-se a aproximação, em relação às questões da pesquisa, com as seguintes dissertações: “PROCAP: uma experiência de Educação Continuada em Juiz de Fora” (DUARTE, 2004), “Olhar o professor de educação Infantil: programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência” (MELIM, 2005) e “Experiências formativas do PROSEI: diversos olhares da formação continuada de professores de ciclos iniciais de Ensino Fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica” (RODRIGUES, 2007). Passo, então, a explicitá-las para uma melhor compreensão de minha análise.

Duarte (2004), em sua pesquisa, buscou compreender o que significaram, para as professoras da Educação Infantil das séries iniciais do Ensino Fundamental e da APAE, a participação no PROCAP³ e as principais dificuldades enfrentadas durante a capacitação e que mudanças ocorreram em suas práticas e na escola em que atuavam.

Melim (2005), por sua vez, ao analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil, tendo como objeto de sua pesquisa o PROFA⁴, objetivou constatar os impactos desse programa na formação dos professores da Educação Infantil, a fim de contribuir para o delineamento de propostas formativas fundadas em ações, que, efetivamente, transformem a prática docente. Para a autora, a compreensão das implicações de um programa de formação na prática educativa do professor de Educação Infantil serve de referência para a elaboração e para a consolidação de novas propostas.

Rodrigues (2007), em seu estudo, apresenta as experiências formativas do PROSEI⁵ vivenciadas pelas professoras de uma Escola Municipal de Belém, revelando os fatores que contribuíram e dificultaram a implantação do programa, além de investigar as suas repercussões na prática pedagógica das docentes pesquisadas. Dentre os resultados obtidos, destaca que o PROSEI, ao desenvolver ações conjuntas ao contexto da área do Tucunduba, contribuiu com a interlocução e com a troca de experiências entre atores e instituições e que as ações formativas ajudaram a minimizar as dificuldades nos níveis de leitura e de escrita dos alunos.

Na procura dessas aproximações e mediante a análise para a preparação do “solo de minha pesquisa”, deparei-me com várias constatações importantes, apontadas pelos pesquisadores dos estudos mencionados. Atrevo-me a nomeá-las de “fertilizantes” que

³ Programa de Capacitação de Professores, realizado em Juiz de Fora – MG, através de um processo de educação continuada, em serviço e a distância.

⁴ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Programa oficial de formação do Ministério de Educação.

⁵ Programa Socioeducacional Integrado.

contribuíram para o enriquecimento de minha investigação. Por isso, considero ser relevante destacá-las:

- Andrade (2005) constata que existem diversos modelos de formação continuada que variam em período de duração e de qualidade, e que não há avaliações do impacto dessas formações nas práticas pedagógicas dos educadores em sala de aula. Apesar disso, salienta que os educadores envolvidos nos programas de formação continuada apresentam relatos de mudanças em suas práticas.
- Cepera (2006) pontua que a formação continuada é uma necessidade e que essa formação requer um tempo hábil para que os profissionais construam a práxis necessária para atuar de maneira compromissada e competente.
- Pimenta (2007) destaca a importância da formação continuada que valoriza tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.
- Ribeiro (2008) alerta que a formação continuada não pode ser compreendida somente como estratégia para superar as lacunas da formação inicial. Aponta ainda que, longe de ser uma eventualidade, a formação continuada exige a construção de espaço e tempos institucionais para a organização sistemática de reflexões.
- Gurgel (2008) salienta que não é qualquer processo de formação continuada que irá contribuir para o enfrentamento dos sérios problemas com os quais se deparam os educadores e a educação. Ao contrário, para a autora, a formação continuada dos educadores pressupõe um processo contínuo e sistemático de tomada de consciência do educador sobre seu papel enquanto formador de seres humanos, capazes de intervir no seu entorno social e cultural, fazendo avançar a sociedade para formas mais elevadas de constituição da humanidade.
- Fernandes (2008) menciona que, na Educação Infantil, evidenciam-se propostas de formação esporádicas, pontuais e emergenciais que não asseguram reflexões contínuas, indispensáveis para um atendimento de qualidade às crianças.

Ao empenhar-me nesse desafio de analisar as pesquisas selecionadas e buscar compreender que aspectos e dimensões vêm sendo destacados em relação à temática de minha pesquisa, percebi que a possível originalidade da presente investigação encontra-se junto ao foco no curso de formação continuada desenvolvido pelo NUPE, que integra um dos centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação

Básica. Cabe mencionar que, em relação a esse centro, tenho a intenção de investigar as repercussões do curso de formação continuada por ele desenvolvido na prática docente das professoras que constituíram o grupo de estudos da Educação Infantil de São Sebastião do Caí em 2007 e 2008. Destaco que, até o momento em que realizei esse levantamento, não encontrei estudos relacionados às repercussões desse curso de formação desenvolvido por esse centro.

O diálogo com Marcelo Garcia (1995) e Gatti (2008) contribuiu para corroborar a relevância deste estudo. Para Marcelo Garcia (1995, p. 72), a avaliação de programas de formação de professores é uma necessidade, pois entende que “[...] a diversidade de estratégias formativas requer que se vão dando passos para conhecer a sua eficácia, o seu impacto e a sua utilidade para os professores”. E Gatti (2008), ao analisar a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, destaca o aparecimento de preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. A autora também salienta que ainda são poucos os estudos que dispõem de “[...] avaliações de seguimento posterior aos programas públicos implementados; ou seja, o que se consolidou em novas práticas no chão das escolas” (GATTI, 2008, p. 62).

Por essa via, e tendo em vista a abrangência deste projeto de Formação Continuada - que atendeu aproximadamente 150 municípios e, conseqüentemente, alcançou a marca de 2.304 (duas mil trezentas e quatro) titulações fornecidas às professoras - entendo a possível relevância deste estudo, que, ao dar visibilidade a essa experiência de formação continuada por grupo de estudos, desenvolvida pelo NUPE -Unisinos, poderá contribuir como elemento de reflexão quanto ao direcionamento de outras políticas públicas voltadas à formação continuada de professores.

Assim, no próximo capítulo, abordarei os caminhos percorridos que me possibilitaram desvelar - com algumas certezas provisórias - as inquietudes que me levaram a engendrar esta pesquisa.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Apresento agora como foram sendo engendrados os “[...] parâmetros para caminhar na produção dos conhecimentos” (MINAYO, 2008, p.46) desta pesquisa. A metodologia de um trabalho de pesquisa é um caminho de reflexão e ação para abordar parte da realidade e está articulada a uma teoria e ao próprio processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, busco contemplar nesta seção a abordagem metodológica que deu suporte e encaminhou os desafios desta prática investigativa, destacando aspectos relativos ao modo de aproximação ao campo empírico, as interlocutoras, os instrumentos e a operacionalização da análise dos dados.

3.1 A ABORDAGEM

Esta pesquisa de caráter qualitativo tem o objetivo de compreender as repercussões do curso de formação continuada na prática docente das professoras participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008. O uso desta abordagem possibilitou-me a compreensão do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2008, p. 21).

A pesquisa qualitativa não chega ao mundo da educação como uma moda e nem ao acaso. Ela começa a ser utilizada e desenvolvida de formas e momentos diferentes por educadores e pesquisadores em educação. Emerge, então, quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de pessoas que passam a ser percebidas como atores de múltipla vocação cultural (BRANDÃO, 2003).

O autor também salienta que a opção pela pesquisa qualitativa não se dá numa simples troca de formalidades: do “objetivo” para o “subjetivo”; da “opção sujeito-objeto” para a

comunicação entre “dois sujeitos interativos através de suas diferenças”; da “análise da quantidade” para a “compreensão da qualidade”, mas que este deslocamento se encontra na tomada de consciência do pesquisador, quando, na busca pelo desvelar de seus questionamentos, mobiliza-o a sair do “lado da coisa e da estrutura formal” para o “lado da relação e do acontecimento vivenciado”. É assim, que neste processo a sua interpretação partirá de uma compreensão fundada na “aventura assumida da intersubjetividade” (BRANDÃO, 2003).

Bogdan e Biklen (1994) complementam que, na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural; a forma de registro é descritiva; o interesse principal são os processos e não os produtos ou resultados; os dados são analisados na maioria das vezes de forma indutiva e o significado é o de importância vital. Também destacam que os “[...] investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Assim como a ideia é compreender, através de diferentes instrumentos, o significado dos acontecimentos e interações para as interlocutoras, em contextos coletivos e individuais, salientando o comportamento subjetivo das pessoas, percebo que a pesquisa se identifica com a concepção fenomenológica-hermenêutica. Isso porque, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994), os fenomenologistas tentam compreender como e qual o significado que os sujeitos constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas. Esses aspectos vêm ao encontro de meu objetivo, pois, para analisar as repercussões do curso de formação continuada na prática docente das professoras, necessitei compreender qual o significado dessa vivência formativa para elas e como os saberes construídos e (re) construídos foram sendo engendrados em suas práticas docentes no cotidiano escolar.

A pesquisa de cunho fenomenológico-hermenêutico caracteriza-se:

[...] como o processo de investigação que busca conhecer a realidade a partir da apreensão do significado de um fenômeno para as pessoas que o vivenciam em uma situação concreta num determinado contexto cultural. O pesquisador [...] não se coloca como um observador neutro frente a fatos que são exteriores, mas reconhece e analisa o seu próprio envolvimento em um movimento de aproximação do fenômeno e, ao mesmo tempo, de distanciamento (BAQUERO; GONÇALVES; BAQUERO, 1995, p. 12).

Por isso, ao realizar esta investigação, minha intenção não é trazer respostas definitivas e nem prescrever receitas para o tema discutido, mas colaborar com o debate no campo educacional, com o propósito de ir ao encontro do que tem sido o objetivo constante de reflexões e práticas em universidades e escolas: “[...] a melhoria da qualidade da educação que estamos construindo no Brasil” (RIOS, 2002, p. 155). Penso também que, ao compreender que não há pesquisa neutra (BRANDÃO, 2003), entendo que o meu papel como pesquisadora “[...] não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 1996, p. 85) e que constatando, torno-me capaz, ao olhar para mim mesma e para o campo empírico, de intervir na realidade e ter a possibilidade de construir novos saberes educando e me educando. Isso porque a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, propiciar a formação. Logo, o professor, ao ser instigado a registrar e falar sobre suas concepções e experiências, “[...] organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo” (CUNHA, 2009, p.180).

Nesse processo de busca pelo desvelar da realidade investigada, foram utilizados alguns instrumentos que viabilizaram a tessitura desta pesquisa, tal como destaco a seguir.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme supracitado, esta é uma pesquisa qualitativa, sendo assim, é importante que vários instrumentos e procedimentos sejam utilizados a fim de ampliar o leque de elementos coletados, para que seus significados possam ser interpretados e compreendidos sob diferentes perspectivas e contextos. Vale ressaltar que “[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (MAZZOTI, 1998, p. 163).

Assim, com o intuito de me aproximar da realidade que motivou meus questionamentos e também estabelecer a interação com os sujeitos que a integram, foram usados nesta pesquisa: a análise de documentos, um questionário (envolvendo todas as professoras do grupo de estudos), entrevistas individuais e semi-estruturadas (com quatro professoras selecionadas neste grupo) e a observação. Passo a descrever, com maior clareza, os instrumentos e os procedimentos utilizados para que o leitor acompanhe o caminho percorrido.

3.2.1 Análise de Documentos

Entendendo por documento qualquer tipo de registro escrito que possa ser usado como fonte de informações: atas de reuniões, relatórios, arquivos, pareceres, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos, etc. (MAZZOTTI, 1998), nesta pesquisa, foram utilizados:

- os documentos oficiais sobre o programa da Rede Nacional de Formação Continuada disponíveis pelo do MEC (**Edital nº 01/2003** e Catálogo de orientações gerais/2006) com o intuito de conhecer os objetivos, as diretrizes e o funcionamento da Rede Nacional de Formação Continuada; e
- os relatórios sobre o desenvolvimento das atividades/ações do NUPE; os cadernos de Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências do professor e do professor coordenador, com a finalidade de compreender da proposta de Formação Continuada elaborada pelo NUPE.

3.2.2 Questionário

Conforme a sugestão da banca na etapa da qualificação do projeto desta pesquisa, foi elaborado um questionário que abrangeu o universo das dezenove participantes do grupo de estudos. Sua realização teve o objetivo de fazer um primeiro levantamento de dados com as professoras sobre as suas percepções em relação ao processo formativo vivenciado por elas no grupo de estudos constituído no curso de formação continuada desenvolvido pelo NUPE - Unisinos.

Segundo Triviños (2001, p. 66), “[...] o questionário é utilizado quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos”. Assim, esse foi o instrumento utilizado como meio para uma primeira (re) aproximação com todas as professoras participantes do Grupo de Estudos- Girassol, objetivando, através dele, obter a narrativa das interlocutoras sobre o processo formativo vivenciado. Cunha (1998, p. 39) chama a atenção para o fato de que “[...] a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”.

Para a realização desse questionário, primeiramente, entrei em contato por telefone com as dezenove professoras participantes do grupo de estudos explicando o objetivo do mesmo e confirmando a forma de seu envio (impresso/entregue em mãos ou via e-mail). Feita a combinação com todas, foram enviados dezessete questionários via e-mail e dois através de cópias impressas entregues em mãos, ficando definido o prazo de duas semanas para a reenvio/devolução das respostas. Após o recebimento dos questionários, entreguei-lhes o Termo de Consentimento, informando-as da utilização do conteúdo das narrativas, conforme o modelo encontrado no Apêndice A.

O questionário elaborado com perguntas abertas, ao não induzir as professoras a enquadrarem suas percepções e sentimentos em alternativas preestabelecidas, possibilitou-lhes liberdade para responderem com suas próprias palavras sobre a participação no curso de formação continuada. Além disso, permitiu-lhes, também, manifestar suas impressões sobre a metodologia utilizada, as temáticas trabalhadas que foram mais significativas, as dificuldades encontradas e se essa experiência formativa provocou mudanças na prática docente das mesmas. No Apêndice B, pode ser observado o roteiro utilizado no questionário.

Dos dezenove questionários, retornaram dezesseis com as questões respondidas. Com os dados do questionário em mãos, organizei um quadro (Apêndice C) onde todas as respostas foram aproximadas. Nas colunas horizontais, foram inseridas todas as respostas das professoras e nas colunas verticais todas as respostas referentes às questões. A partir daí, foi realizada uma pré-análise dos mesmos e elencadas algumas dimensões em relação à formação vivenciada:

- A motivação para participar do grupo de estudos.
- Impressões sobre a experiência vivenciada.
- O sentido e o significado dessa experiência para a formação docente.
- Os impactos desse processo formativo e as mudanças na prática pedagógica.

Conforme Triviños (2001, p. 86), “[...] através do questionário aberto, o investigador pretende alcançar, seguindo os objetivos do estudo, idéias que possam orientar o emprego de outros instrumentos, como a entrevista semi-estruturada [...]”. Nessa perspectiva, a partir dos dados emergentes do questionário e com a visão geral do conjunto das interlocutoras, organizei o próximo instrumento de coleta de dados (as entrevistas). Da mesma forma, estruturei os critérios para selecionar as quatro interlocutoras participantes da entrevista semi-estruturada. Considerarei, como essencial na escolha das entrevistadas, aquelas que *demonstraram mudanças significativas em suas práticas pedagógicas*.

3.2.3 Entrevista Semiestruturada

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista semiestruturada oferece perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2001). Assim, nesta pesquisa, as entrevistas realizadas tiveram como objetivo ouvir com mais profundidade as narrativas de algumas das interlocutoras que se destacaram por apresentarem, no exercício de sua docência, práticas inovadoras. Partindo desse critério, foram realizadas quatro entrevistas individuais que combinaram perguntas fechadas e abertas para que as interlocutoras tivessem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão. Após explicar o propósito desse levantamento de dados e aberta a “saber com o Outro”¹ (BRANDÃO, 2003), em clima agradável e descontraído - permeado de lembranças de aprendizagem, amizade, trocas, descobertas, mudanças e saudade - realizei a entrevista balizada no seguinte roteiro:

1) Em relação à experiência formativa que vivenciaste na modalidade de grupo de estudos, percebeste algum diferencial na organização/desenvolvimento dessa modalidade de formação continuada em relação a outras modalidades que já vivenciaste? Quais?
2) As concepções e propostas de atividades provocadas pelo grupo de estudos ainda fazem/trazem sentido para a tua prática docente? Por quê? De que forma?
3) Em tua narrativa pontuaste que esta experiência trouxe contribuições para a tua formação docente. Quais foram os elementos que contribuíram para que este processo formativo fosse produtivo?
4) Também destacaste que esta experiência formativa desencadeou algumas mudanças em tuas práticas docentes. Podes me explicar um pouco mais sobre estas mudanças? De que natureza foram? Como ocorreram?

continua

¹ Para Brandão (2003), saber com o outro significa que a pesquisa científica não deve ser pensada e colocada em prática como um momento único e isolado, em nome e a serviço de qualquer interesse de adquirir poder por meio da ciência. Ela não deve ser realizada apenas a serviço do fortalecimento de paradigmas de conhecimento e, menos ainda, da exclusiva progressão individual de carreiras acadêmicas. Ao contrário, deve ser vivida como um momento de fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade, entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana, levada a efeito por meio da ciência.

5) Também apontaste que o processo formativo desenvolvido no grupo de estudos auxiliou-te na construção de práticas inovadoras. Podes me descrever algumas dessas práticas que desenvolves/desenvolveste? Como os alunos participam/participaram? Que habilidades procuras/procurastes desenvolver?
6) Quais foram os fatores que contribuíram para a apropriação dessas práticas?
7) Quais as dificuldades que encontraste ao desenvolver essas práticas?
8) Que outras considerações tu gostarias de acrescentar sobre essa experiência de formação continuada que vivenciaste? Há alguma questão que não abordei que tu gostarias de deixar registrada?

Quadro 5: Roteiro de Entrevista

Fonte: Elaborado pela Autora

As entrevistas foram gravadas, com o consentimento prévio das professoras, e, posteriormente, transcritas. Em seguida, entreguei uma cópia impressa da transcrição para cada professora entrevistada, a fim de que tomassem conhecimento do texto registrado caso desejassem incluir e/ou descartar dados. Concluído esse encaminhamento, nenhuma das quatro transcrições foi alterada e, então, entreguei-lhes o Termo de Consentimento, informando-as da utilização do conteúdo das entrevistas, conforme modelo apresentado no Apêndice D.

Da mesma forma como realizado com os questionários, identifiquei nas entrevistas algumas dimensões analíticas, com destaque essencialmente para *o sentido e significado da experiência para a formação docente e os impactos e mudanças provocados por essa formação na prática docente*.

3.2.4 Observação

Segundo Mazzotti (1998), a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelos pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa. A observação utilizada foi a não estruturada, visto que considera que “[...] os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (MAZZOTTI, 1998, p. 166). Nessa perspectiva, a observação foi utilizada como elemento importante nos encontros com os sujeitos da pesquisa nas diferentes escolas e também ao acompanhar as suas práticas em sala de aula. Para além disso, entendo que, com a entrevista, houve a possibilidade de apreender as narrativas dos sujeitos sobre as suas práticas docentes;

já com a observação, foi possível acompanhar o próprio sujeito desenvolvendo algumas dessas práticas no ambiente escolar. Sendo assim, a observação pôde ser realizada sobre tudo o que pode ser visto e captado, inclusive o que não foi dito (MINAYO, 2008). Para que ao longo do processo de análise pudessem ser novamente lembradas e utilizadas, as observações foram registradas em diário de campo e através de fotografias.

3.2.5 Síntese do Caminho Metodológico²

O quadro síntese que apresento a seguir foi elaborado com a intenção de mostrar o movimento metodológico desta pesquisa, bem como o caminho de reflexão e ação percorrido para abordar o questionamento central desta investigação.

Problema de pesquisa: <i>Quais as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí na prática docente de professoras participantes do mesmo?</i>		
CATEGORIAS	QUESTÕES BALIZADORAS	PROCEDIMENTOS/ INSTRUMENTOS
A FORMAÇÃO CONTINUADA	1- As concepções/propostas de atividades provocadas pelo Grupo de Estudos ainda fazem sentido para as professoras? Por quê? De que forma? O fato da proposta formativa ter sido organizada na modalidade de grupo de estudos impactou de alguma forma no processo formativo?	- Análise de documentos - Questionário abrangendo o grupo de estudos – dezenove professoras
A INOVAÇÃO	2-Como as professoras integrantes do grupo de estudos desenvolvem suas práticas docentes atualmente?	- Entrevista semi-estruturada com quatro professoras selecionadas no universo das dezenove integrantes do grupo de estudos - Observação e diário de campo

Quadro 6: Síntese do Caminho Metodológico

Fonte: Elaborado pela Autora

A fim de preservar as participantes do questionário e as interlocutoras das entrevistas, optei, então, por nomeá-las com nomes de diferentes espécies de girassol. Assim como o

² Construído a partir do quadro elaborado pela doutora Denise Grosso da Fonseca, em sua qualificação de seu projeto de Tese de Doutorado, intitulada “Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos de Educação Física do IPA” (2006, p. 73); e pela doutoranda Gisele Palma, em sua dissertação de Mestrado, intitulada “A ação Mediadora da Supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais – uma reorganização do tempo e do espaço escolar” (2007, p. 42). Ambas pesquisas foram orientadas pela prof^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster.

girassol movimenta-se em direção à luz na busca de energia para o seu desenvolvimento, cada uma dessas professoras com seus encantos e desencantos pela educação, também empreendem uma constante busca no sentido de ampliar, construir e (re) construir seus saberes, entendendo o ofício de ensinar como um espaço “de entrecruzamento de bem e beleza” (RIOS, 2006).

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

As pesquisas qualitativas, em geral, geram uma grande quantidade de dados. Para ser possível sua análise, entendi ser necessária sua organização e interpretação ao longo de todo o processo, para que as constatações obtidas pudessem ser ressignificadas e as questões reformuladas, sempre que oportuno e necessário. Segundo Mazzotti (1998), a organização e compreensão de dados:

Se faz através de um processo em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é o processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação (MAZZOTTI, 1998, p. 170).

Para a análise do material coletado, tive por base princípios da Análise de Conteúdos. Conforme Franco (2003), o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Cabe mencionar, também, que, para Minayo (2008, p. 84), através da análise de conteúdo, “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

O ponto chave da Análise de Conteúdos é a criação das categorias. Esse foi um processo longo, difícil e que me desafiou enquanto pesquisadora. Essas categorias foram definidas a partir dos dados que emergiram “[...] da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas” (FRANCO, 2003, p. 53) e implicaram um processo de constante ida e volta do material de análise à teoria.

Foram observados, então, os seguintes passos³ para a análise dos materiais:

1. Leitura de todo o material escrito com o objetivo de obter uma compreensão geral.
2. Leitura com a finalidade de identificar unidades de significado.
3. Modificação das expressões cotidianas do sujeito na linguagem de enfoque da pesquisa – trata-se de compreender e interpretar o *significado* das expressões cotidianas dos sujeitos e expressá-las na linguagem das teorias (dessa parte da análise surgiram as categorias do fenômeno investigado).
4. Elaboração da síntese final.

Assim, gostaria de salientar que o caminho metodológico aqui descrito foi definido cuidadosamente tendo em vista vislumbrar possibilidades de compreender as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo NUPE nas práticas docentes das professoras participantes.

Passo então, no capítulo seguinte, a apresentar a base teórica que orientou a análise dos dados coletados com as professoras participantes do Grupo de Estudos – Girassol.

³ Esses passos foram elaborados com base no esquema construído pela Prof^a. Maria Augusta Salin Gonçalves, intitulado *Sugestão de Procedimentos de análise de cunhol fenomenológico-hermenêutico*, que teve como referência: FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>>. Acesso em: 20 maio 2010. Esse roteiro foi utilizado, também, por Gisele Palma em sua dissertação de Mestrado.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores (RIOS, 2006, p. 24).

Nas últimas décadas, a aceleração das transformações sociais, econômicas e culturais, que se desenvolvem em todo o mundo, coloca novas questões para a escola e, por consequência, para os professores, que se veem frente à tarefa de estabelecer novos parâmetros e práticas, delineados pelas necessidades que o contexto atual impõe. Essas mudanças, decorrentes da lógica neoliberal¹, ao estabelecer sua versão de modernização econômica e social, desestabilizam a profissão docente “[...] não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante dos alunos e nas suas práticas” (CHARLOT, 2008, p. 20).

Face a essas exigências, tanto a escola quanto os professores buscam ressignificar seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos educandos, pois, “[...] diante das exigências contemporâneas, o desafio que se põe à educação escolar é oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual” (LIBÂNEO, 2009, p. 10).

Contudo, essa tarefa é um tanto desafiadora, tal como aponta Pimenta (1999):

[...] transformar as escolas com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, não é tarefa simples, nem para poucos. Requer esforço do coletivo de profissionais da educação, de alunos, de pais e governantes (PIMENTA, 1999, p. 7).

¹ Para Charlot (2008), as mudanças decorrentes da lógica neoliberal podem ser resumidas da seguinte forma. Primeiro, tornam-se predominantes as exigências de eficácia, de qualidade da ação e da produção social. Segundo, essas exigências passam a considerar o ensino superior como nível desejável de formação da população. Por consequência, crescem as exigências com a qualidade do Ensino Fundamental. Em terceiro, a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “Lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade. Aumentam as privatizações, inclusive as do ensino, e, de modo geral, a esfera na qual o Estado atua diretamente se reduz. Essa terceira ideia pode ser complementada por Libâneo (2009) que, ao analisar a influência da lógica neoliberal no plano educacional, sinaliza que “[...] a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (LIBÂNEO, 2009, p. 18).

Como vemos, essa realidade complexa também torna mais difícil a tarefa dos professores na construção dessa escola, pois são “[...] regularmente confrontados com problemas para os quais não existem respostas pré-definidas” (ESTEVEZ, 2010, p. 48). Tal cenário exige deles uma permanente busca de saberes para o enfrentamento das questões do seu cotidiano.

Libâneo (2009), ao tratar das novas exigências educacionais e da profissão docente, afirma que:

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democracia da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2009, p. 7).

Nesse sentido, entendo que a formação continuada de professores permanece² sendo um tema relevante e atual, fazendo-se necessária “[...] pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre” (CHRISTOV, 2005, p. 9). Dessa forma, um programa de formação continuada pode viabilizar a construção/desenvolvimento de saberes e principalmente a análise das mudanças que ocorrem na prática docente, bem como a atribuição de direções esperadas a essas mudanças. Entretanto, Christov (2005) menciona que um programa de Formação Continuada pressupõe, além de um contexto de atuação e de condições para a viabilização de suas ações – que podem ser resumidas em três aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores - a compreensão de que ela não será a panaceia para os males da educação, a responsável exclusiva pelas transformações necessárias

² Utilizo este verbo, intencionalmente, para esclarecer que a preocupação com a formação continuada dos professores não é recente. Conforme autores como Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (1995), esse tema tem estado presente, ao longo dos tempos, em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino.

à escola, “[...] uma vez que isso depende de um conjunto de relações mas, que poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações” (CHRISTOV, 2005, p.10).

Conforme pesquisas realizadas, nos últimos dez anos, o número de iniciativas colocadas sob a égide do termo formação continuada cresceu vertiginosamente. Gatti (2008), ao fazer uma análise das políticas públicas da formação continuada, afirma que o conceito ainda é impreciso nos estudos educacionais. E explica:

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relação profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Muitas dessas iniciativas foram impulsionadas a partir da legislação de 1996, a qual “[...] reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 63). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.9394/96) evidencia em vários artigos a importância da formação continuada. No artigo 67, explicita que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, trazendo, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. Na sequência, no artigo 80, há indicação de que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Dando continuidade, nas disposições transitórias, no artigo 87 – que institui a Década da Educação – no 3º parágrafo, inciso III, responsabiliza o município para realizar a capacitação para todos os professores em exercício. No que diz respeito à educação profissional, de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma estratégia para a formação para o trabalho.

Essas iniciativas tiveram um aumento significativo de suas ofertas na região Sul e Sudeste no final dos anos 90 e se caracterizam pela heterogeneidade, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento por parte dos

órgãos competentes. O surgimento de tantos tipos de formação tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, conforme explica Gatti (2008):

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008, p. 62).

Junto ao processo de expansão, percebeu-se uma dispersão de propostas, visto que muitas delas adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Para Pimenta (1999), a prática mais comum de programa de formação continuada tem sido a de desenvolver cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. O que os torna pouco eficientes para modificarem a prática docente, porque não consideram a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Assim, ao não colocá-las “[...] como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI *apud* PIMENTA, 1999, p. 16).

Diante do exposto, entendo que a busca da construção da qualidade de ensino, com vistas à escola comprometida com a formação para a cidadania e constituída por profissionais dispostos a atuarem na contramão dos processos hegemônicos de regulação e desafiados a inovarem suas práticas, conduz-nos à reflexão sobre a formação de professores numa perspectiva que considere a complexidade desse processo e também os desafios do exercício docente em seu cotidiano. Compreendi, em diálogo com os autores supracitados, a relevância de assumir essa condição como base para o desenvolvimento profissional dos professores.

Entretanto, como ser professor neste mundo de constantes mudanças? Como exercer a docência de modo a atender as demandas que se colocam? Como saber gerir a complexidade (ESTEVEVES, 2010)? Como manter-se atualizado em uma época de mudanças vertiginosas? Que tipo de formação contribui para o desenvolvimento profissional docente?

Assim, a fim de buscar elementos que me permitissem compreender com “certa clareza” as repercussões desse curso de formação continuada inserido no programa da Rede Nacional de Formação Continuada, conforme descrito, anteriormente, apresentarei na

sequência, as perspectivas de formação de professores e a reflexão como uma dimensão estruturante da formação.

4.1 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Assim como em outras profissões, também na docência é importante assegurar que as pessoas que a exercem (os professores) possuam competência profissional, no sentido de *saber fazer bem*, com vista à concepção de qualidade de educação que compreende as dimensões técnica, ética, política e estética (RIOS, 2006).

Nesse sentido, é importante fazer uma reflexão sobre a formação que está sendo oferecida aos educadores para compreender os pressupostos que estão sendo utilizados para viabilizar ou não a competência almejada. A formação de professores tem assumido diversas perspectivas, sendo que está condicionada ao contexto histórico da época em que o processo ocorre e a determinadas posições (epistemológicas, ideológicas e culturais) relativas ao ensino, ao professor e aos alunos.

Essas diferentes concepções de formação sustentam diferentes orientações conceituais, ou estrutura de racionalidade relativas à ideia de formação de professores. A classificação das orientações conceituais sobre a formação de professores também varia conforme o autor. Para Marcelo Garcia (1999), muitas têm sido as imagens utilizadas para caracterizar o professor: como pessoa, técnico, investigador, intelectual crítico, sujeito que toma decisões, expert, etc.. Todas essas relacionadas a um determinado entendimento do que seja o ensino e a uma perspectiva ideológica. Embasado em diferentes autores, apresenta cinco orientações na formação de professores: a orientação acadêmica, a orientação tecnológica, a orientação personalista, a orientação prática e a orientação social-reconstrucionista.

Portanto, a concepção de formação condiciona diferentes maneiras de encarar\entender a formação continuada, que poderá ser compreendida como uma forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, como atualização ou como um processo de desenvolvimento individual e profissional. Assim, a concepção de formação influenciará, de modo determinante, os conteúdos, os métodos e as estratégias para formar professores.

Marcelo Garcia (1999), ao trazer reflexões sobre a formação de professores, pontua alguns aspectos que considera essenciais. Primeiramente, destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo contínuo, pois, apesar se dar em

fases diferenciadas do ponto de vista curricular, “[...] 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). O que significa que o modelo 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, formação em serviço, convém atentarmos ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, explicando que a noção de desenvolvimento “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Além disso, “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

O segundo aspecto que ressalta é a utilização da indagação reflexiva como uma estratégia a ser utilizada na formação de professores, já que facilita a tomada de consciência sobre as causas e as consequências da ação docente, superando os limites didáticos e da própria aula.

Encontro também em Nóvoa (1995) bases para pensar a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva que viabilize aos professores meios favorecedores de autonomia e que facilitem dinâmicas de autoformação participada. O autor aponta para a formação de professores que tenha como eixo de referência o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, porém articulado aos projetos das escolas. Nesse sentido, “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ao considerar que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, o referido autor pontua a necessidade de se investir a práxis como lugar de produção de saberes, e, por isso, destaca 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, nesse âmbito, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo que o professor forma, também se forma. Sendo que esse processo de conhecimento profissional partilhado pode conduzir à ressignificação dos conhecimentos e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.

Entendo também que a promoção desse espaço formativo coletivo, centrado na formação da pessoa do professor e em sua experiência, é particularmente relevante no contexto atual, em que a docência torna-se cada vez mais complexa, impondo desafios aos professores que refletem em sentimentos de que não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. Nesse sentido, compreendo que práticas de formação contínua que “[...] tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Outro aspecto relevante a ser considerado na formação de professores é a valorização dos saberes de que o professor é portador, seguindo uma lógica contrária ao paradigma da racionalidade técnica, que não valoriza os saberes de que os professores são portadores e sim os saberes legitimados cientificamente.

Assim, e pelas descobertas feitas até então, compreendo que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e também pela reflexão crítica sobre a sua utilização. E que, assim como a formação não pode se dissociar da produção de saber, também não pode deixar de refletir no campo profissional, pois:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1995, p. 28).

No entanto, tanto Marcelo Garcia (1999) como Nóvoa (1995) salientam que a formação de professores necessita adotar uma perspectiva que tenha como eixo estruturante a indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores. O que implica que os docentes sejam compreendidos não como consumidores de conhecimento, mas sujeitos produtores de conhecimento, ou seja, capazes de gerar conhecimento e também de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. Entendo, então, a partir deste estudo que a reflexão pode ser compreendida como uma dimensão estruturante da formação. Mas, afinal, o que conceber como reflexão?

4.2 REFLEXÃO: DIMENSÃO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO

[...] hoje num número crescente de profissões o que se espera dos profissionais é muito mais do que o cumprimento de rotinas de aplicação do saber, é a capacidade revelada na ação para resolver problemas complexos que não raro demandam uma postura investigativa na busca de soluções originai (ESTEVES, 2010, p. 47).

Ao iniciar com as palavras de Esteves, inspiro-me na autora para pensar sobre a reflexão e a formação do professor reflexivo, conceito recorrente e “popularizado” pela maioria das propostas de formação de professores. Conforme a autora, trivializada como uma espécie de moda, aumentaram as discrepâncias de concepções relativas a esse conceito, ao mesmo tempo em que são reconhecidos casos em que ele “[...] não parece corresponder senão a um slogan que visa exibir a modernidade de um dado dispositivo de formação” (ESTEVES, 2010, p. 50).

A origem dos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento reflexivo iniciou-se nos esforços pedagógicos de Sócrates e tiveram sequência com a concepção do pensamento reflexivo que Dewey (1933) desenvolveu. Decorridos alguns anos, o conceito ressurgiu com destaque, no início da década de 80, associado a diversos espaços de educação e formação, e também como uma de suas metas (ESTEVES, 2010).

Schön (1983, 1987) foi um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Os seus estudos contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. A importante contribuição de Shön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (MARCELO GARCIA, 1999).

Devido ao grande número de pesquisas realizadas nestas últimas décadas sobre o pensamento crítico/reflexivo, tem-se “[...] múltiplas análises e alguma controvérsia têm emergido sobre o que se deve entender como pensamento crítico e reflexivo” (ESTEVES, 2010, p. 50).

Mas, afinal, o que é que diferencia o professor que é crítico e reflexivo daquele que simplesmente pensa?

Busco, então, a contribuição de Esteves (2010) para melhor compreender o que os adjetivos “crítico” e “reflexivo” acrescentam à noção de pensamento. Partindo do

entendimento de que o pensamento é um processo interno e complexo, provocado pelo mundo exterior, mas que visa retornar ao mundo exterior com uma compreensão mais alargada acerca do mesmo, por parte do sujeito, a autora explica que o pensamento crítico e reflexivo manifesta-se, então, como “[...] o exercício da capacidade de questionamento da realidade exterior mas também da realidade interior ao sujeito, de crítica da sua própria forma de pensar” (ESTEVEVES, 2010, p. 51).

Dessa forma, o processo de reflexão pode ser evidenciado quando o professor identifica e levanta problemas, interroga e problematiza a realidade - até mesmo em situações que outros colegas não o fariam - coloca hipóteses de compreensão ou de explicação para os fenômenos e faz escolhas fundamentadas em argumentos da razão. Segundo Esteves (2010, p. 51), “[...] a reflexividade nos seus estágios mais avançados representa a forma de pensamento crítico que se projeta sobre a própria forma de pensar e de deliberar do sujeito e, portanto, implica uma considerável autonomia intelectual suportada na dúvida metódica”.

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. Nesse 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” (ESTEVEVES, 2010, p. 52).

Pérez Gómez (1995) também salienta que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. Para o autor, a reflexão:

(...) 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. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103).

Nesse sentido, a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas passa a incorporar um compromisso ético e social que procura

desenvolver práticas docentes justas e democráticas, sendo os professores compreendidos como sujeitos comprometidos com a realidade.

A partir do exposto, decido, então, objetivar minha fala, no sentido de delinear a partir de minhas inquietudes e das descobertas que me foram oportunizadas ao realizar esta investigação. Sendo assim, é nessa perspectiva que sigo em frente com a minha pesquisa. Devo salientar que foi essa base teórica que orientou a análise dos dados coletados no questionário e nas entrevistas realizadas com as professoras participantes do Grupo de Estudos – Girassol.

4.3 DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS À ESCOLHA DAS INTERLOCUTORAS

Inicialmente, apresento as integrantes do grupo que vivenciaram essa experiência formativa e que responderam ao questionário, sendo ao todo dezesseis professoras. Dessas, quinze possuem magistério e uma cursou Preparação para o Trabalho. Quatorze delas têm curso superior em Pedagogia e cinco cursaram Pós-Graduação. A maioria das professoras tem mais de dez anos de experiência, sendo que cinco delas têm uma trajetória profissional de mais de vinte anos.

Esse grupo contou com professoras que atuavam em sala de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, mas também por profissionais que atuavam na Direção e no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, a análise do questionário foi estruturada a partir das seguintes dimensões: a motivação para a participação, as impressões sobre a experiência vivenciada, os sentidos e os significados na formação docente e os impactos dessa experiência na prática pedagógica.

- **A motivação para a participação**

Ao questionar as professoras sobre os motivos que as levaram a participar do curso, percebe-se que as participantes buscavam o desenvolvimento pessoal, porém com vistas a vivenciarem uma experiência formativa que possibilitasse o desenvolvimento profissional a partir de reflexões sobre a prática cotidiana com colegas de profissão, como fica explícito nos relatos:

“Participar de grupos de formação continuada, (...) considero ser algo fundamental, pois acredito que significa ampliar conhecimentos, atualizar-se. Portanto, ao saber do grupo de estudos em Educação Infantil, logo me interessei em fazer parte desta formação com a perspectiva de trocar ideias e experiências, discutir sobre temas atuais pertinentes à Educação Infantil e, principalmente, estar em contato com colegas que atuam na mesma área, conversando, estudando e refletindo assuntos relevantes em nosso fazer diário (Claret).

“(...) decidi participar porque sempre procuro inovar, adquirir ideias novas, gosto muito de mudança (...). O próprio nome do curso me fez pensar que seria um momento de troca, ação, aprendizagem, relacionamento, significando muito mais que outros cursos apresentados por aí” (Florenza)!

Também, percebe-se, o entusiasmo nas atividades realizadas no grupo de estudos quando Dandy afirma que o grupo era constituído por *“professoras que buscavam um estudo coletivo”* e quando Soraya diz: *“sabia que seria uma oportunidade de trocar experiências, de aprender coisas novas, e principalmente, de refletir sobre a minha prática docente”*. Desvela-se, assim, que as professoras sentem-se sedentas de espaços formativos que assumam a formação como um processo dialógico e reflexivo, onde se possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional com vistas ao desafio de conceber a escola como um ambiente formativo - onde formar e formar-se não sejam atividades distintas.

- **As impressões sobre a experiência vivenciada:**

- Quanto à metodologia e os materiais disponíveis

Nóvoa (1995) adverte que cabe à formação continuada estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize aos professores os meios de um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação e que invista nos saberes de que o professor é portador.

Essa perspectiva pode ser identificada nos relatos das professoras, quando questionadas sobre a metodologia do curso:

“O grupo de estudos possibilitou momentos gratificantes de interação e reflexão sobre a prática. A metodologia utilizada foi coerente à realidade atendendo as necessidades do grupo, oportunizou atividades individuais e coletivas, leituras, estudos, confecção de painéis e, principalmente, muitas discussões sobre a prática diária vivenciada por cada uma das participantes, considero de suma importância para a realidade do grupo, os encontros terem sido realizados em diversas escolas; possibilitando, assim, conhecer diferentes realidades de atuação” (Claret).

“Coerente a nossa realidade e à necessidade do grupo, propondo leituras, discussões sobre a prática vivenciada com as crianças no dia-a-dia por cada uma das colegas do grupo, tarefas individuais e coletivas, confecção de painéis,...” (Giant).

No debate acadêmico sobre formação docente, considera-se importante tanto os conhecimentos de diferentes naturezas indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto as experiências do professor, vivenciadas e desenvolvidas no enfrentamento de situações do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a eficácia dos programas de formação continuada estaria menos comprometida se os professores fossem convidados a participar de sua organização e formulação. Isso porque, ao serem organizados a partir do conhecimento dos sujeitos envolvidos neste processo: o que sabem, o que não sabem, como ensinam e as condições em que desenvolvem seu trabalho (MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2006), os cursos estariam mais próximos das experiências reais de ensino dos professores, tendo a possibilidade de chegarem às salas de aula e de provocarem novas reflexões³.

Nesse sentido, através da análise dos documentos do NUPE, identifica-se, na estrutura da proposta de formação continuada desenvolvida por este centro, a preocupação em trazer\apresentar, nos materiais didáticos pedagógicos produzidos, práticas que foram desenvolvidas em sala de aula com o intuito de dar visibilidade às experiências desenvolvidas no chão das escolas públicas e ao professor como produtor de saberes.

Como apresentado no primeiro capítulo, o curso de formação diversificou os seus materiais utilizando metodologias variadas. O grupo tinha à disposição o DVD com vídeos que abrangiam diferentes assuntos, mostrando como esses temas foram trabalhados em sala de aula e também cada professor tinha o caderno de Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências na Educação Infantil.

Entendo que saber como as professoras se relacionaram com esses materiais é de suma importância no sentido de se compreender até que ponto eles foram favorecedores de reflexão e contribuíram para uma melhor compreensão da própria atuação, já que esse era um dos objetivos do curso.

Assim, quando as professoras foram questionadas sobre os materiais utilizados durante o curso elas, deram ênfase à diversidade de materiais disponibilizados, como pontuou Sunset:

“[...] os materiais eram diversificados, como por exemplo, textos, atividades utilizadas pelos educadores em sala de aula, livros de histórias infantis, artigos, CDs de música e histórias (...)”.

Também, destacam a acessibilidade dos materiais didático-pedagógicos utilizados, pois os depoimentos deixam transparecer que eles foram um meio acessível para trabalhar de

³ Para Tardif (2006), a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

diversificadas formas os assuntos relacionados às práticas cotidianas da Educação Infantil, como apontam os depoimentos abaixo:

“Os materiais disponibilizados eram atuais e coerentes com o tema em questão, sempre acessíveis e de fácil compreensão” (Claret).

“Os materiais eram simples, atuais, acessíveis e fáceis de entender” (Giant).

“Foram adequados (...) sempre diversificados conforme a necessidade dos estudos” (Dandy).

Percebe-se que, de um modo geral, não houve rejeição em relação ao material utilizado como apoio didático-pedagógico. Enquanto ocorriam os encontros, as professoras já salientavam como aspecto positivo a forma como foram organizados os textos para o estudo no caderno do professor. Acredito ser importante salientar que esse caderno abordava as temáticas através de relatos de práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil sem a pretensão de ser um instrumento de prescrição ou aplicação. No entanto, ao contrário, as práticas descritas tensionadas com teorias tiveram o propósito de ser um instrumento provocativo para a realização de atividades que objetivavam a reflexão sobre a prática docente. Outro aspecto a ser registrado foi a liberdade que o grupo teve em escolher a sequência dos assuntos que seriam trabalhados; não havendo, portanto, imposição da necessidade de seguir a sequência apresentada no livro.

Às temáticas propostas

No que se refere às temáticas trabalhadas, os dados revelam que a mais significativa, no sentido de provocar reflexões sobre a prática, foi a Prática de Pesquisa na Educação Infantil. Essa temática propôs a reflexão das professoras sobre a prática de projetos e o processo de aprendizagem ativo dos alunos numa perspectiva de envolvê-los em situações investigativas a partir de temas geradores. Em relação às aprendizagens desenvolvidas por meio do estudo e reflexão dessa temática, as participantes salientam:

“Destaco como a mais significativa (...), pois percebi que é preciso desacomodar-se, buscar o “inevitável” proposto por Paulo Freire, ou seja, uma educação possível de ser concretizada, cheia de significado para todos os envolvidos no processo educativo. Porém, “desacomodar-se” não é fácil! Mas, o trabalho por projetos possibilita um grande desenvolvimento na prática educativa” (Eclipse).

Ainda sobre essa temática, destaca-se a importância de instigar os alunos da Educação Infantil a ingressarem num processo de investigação sobre o tema de interesse que está sendo desenvolvido pela turma. Como pontuam as professoras:

“[...] considero a prática da pesquisa um tema muito significativo que deveria ser mais explorado em nossas escolas” (Giant).

“Destaco como a mais significativa para mim a Prática de Pesquisa na Educação Infantil, pois iniciei uma reflexão sobre o estímulo à pesquisa na Educação Infantil. Algo que muitas vezes esquecemos que é no início da fase escolar, onde a curiosidade e a imaginação estão aflorando, que devemos instigar o aluno a pesquisar, problematizar, refletir, e (re)construir suas ideias, (...), como crianças pesquisadoras, para no futuro termos adolescentes e adultos pesquisadores” (Sunset).

Talvez essa temática tenha sido significativa para o conjunto das professoras, por ter mostrado que os projetos de trabalho viabilizam uma prática aberta à investigação prazerosa do mundo, e não se trate de uma metodologia apenas criativa, mas sim de um exercício atento à realidade. Além disso, os professores, ao desenvolverem atividades nessa perspectiva, possibilitam que as crianças observem, descubram sozinhas ou com colegas, aprendam o que lhes é ensinado, como também aprendam a buscar de forma autônoma. Esse fazer pedagógico considera o desejo, as necessidades e a curiosidade sobre temas significativos e desafiadores.

Outras temáticas inspiradas nessa perspectiva também foram destacadas, tais como:

- Brincando com as formas em espaços da Educação Infantil
- A criança de Educação Infantil
- A experiência pedagógica no berçário
- Lixo: uma questão coletiva
- Brincando com as formas em espaços da Educação Infantil

À Mostra Pedagógica

Sendo a organização da Mostra Pedagógica uma das etapas do curso que tinha como objetivo divulgar e dar visibilidade aos trabalhos realizados em sala de aula pelos professores que participaram do grupo de estudos, considerei, enquanto pesquisadora, uma etapa de fundamental importância. Isso porque movimentou a comunidade escolar, com a participação de mais de 600 pessoas entre alunos, famílias, autoridades do município (prefeito e secretária da Educação), equipe diretiva de todas as escolas municipais e estaduais do município e professoras da equipe do NUPE - Unisinos. As narrativas do questionário evidenciam o significado de tal evento para essas professoras:

“A Mostra foi maravilhosa! Podemos mostrar para outras pessoas tudo o que foi desenvolvido no curso. O grupo se empenhou muito para que a Mostra fosse um sucesso” (Indian)!

“Foi maravilhosa, pois pude presenciar o empenho e o envolvimento do nosso grupo de estudos em compartilhar a sua prática docente, trazendo inúmeras ideias educativas, foi um momento que pude perceber um novo estímulo às novas buscas e qualificação da proposta da Educação Infantil” (Sunset).

Foi possível identificar com as interlocutoras o quanto foi significativo dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil sob uma concepção que integra as funções de educar e cuidar. Como, por exemplo, ressaltam Ruby e Florenza:

“Acho que foi uma experiência rica para nós, mas acho que foi mais significativa para os outros professores que participaram, que foram assistir, que foram comprovar a função e a importância da Educação Infantil. Porque alguns ainda entendiam que a criança vai para Educação Infantil para passar o tempo e não é bem isto” (Ruby)!

“(…) muito organizada (…) um momento de valorização da Educação Infantil” (Florenza).

Outro destaque a salientar foi a apresentação dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula contando com a participação dos alunos e dos seus familiares em relatos para a comunidade de modo geral. Isso, de certa forma, representa a importância do trabalho coletivo entre família-escola na Educação Infantil.

A Mostra Pedagógica possibilitou um momento importante para a comunidade, pois são raras as oportunidades de divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos professores integrando a família de seus alunos, enquanto sujeitos participantes desse processo.

Quanto à constituição do grupo

Quanto às impressões em relação ao grupo ter-se constituído por profissionais que trabalhavam em diferentes áreas relacionadas à Educação Infantil, as professoras pontuaram que o comprometimento e o envolvimento de cada uma delas com o grupo possibilitou a construção de um vínculo afetivo que favoreceu a participação de cada integrante nos debates e reflexões sem haver constrangimento. Tais aspectos são percebidos nos relatos:

“(…) as profissionais que participaram do grupo “vestiram a camiseta” e trabalharam realmente em parceria, lendo, analisando, refletindo, compartilhando e trocando experiências (...) (Ruby)”.

“O grupo de estudos foi algo diferente, sendo que éramos professoras de diferentes realidades cada uma com limitações e potencialidades a serem refletidas. Geralmente, estamos acostumadas a participar de grupos apenas com professoras da mesma escola sem especificação de turma” (Claret).

Quanto às dificuldades encontradas no processo

Ao serem questionadas sobre as dificuldades encontradas ao longo do curso, pontuaram:

- 1- Dificuldade em encontrar professora substituta para ficar com os seus alunos. Como relata uma das professoras: “[...] *nunca se encontra alguém para colocar em nosso lugar, mesmo quando queremos fazer um curso*” (Eclipse).
- 2- Falta de compreensão dos pais na substituição da professora: “*apesar de explicar a importância do curso, muitas vezes os pais achavam desnecessário*” (Soraya).
- 3- Dificuldade na realização das práticas individuais propostas, por não estar atuando em sala de aula. “*Como estava na supervisão e não em sala de aula, precisei pedir permissão e algumas horas para realizar as atividades propostas*” (Sunset).

Como se percebe, não foram relatadas dificuldades em relação às temáticas e conteúdos desenvolvidos na formação, apenas abordadas questões externas que dificultam a liberação das professoras para sua participação mais efetiva. Isso explicita, entre outros entraves, as dificuldades que essa categoria profissional enfrenta na busca do seu processo de desenvolvimento profissional.

- **Os sentidos e os significados dessa vivência**

Quanto ao significado deste processo para o grupo, cabe ressaltar, inicialmente, que essa modalidade de formação continuada para a Educação Infantil foi inédita no município de São Sebastião do Caí. Sendo assim, além de evidenciarem esse aspecto em seus relatos, também pontuaram:

“Fiquei muito feliz em poder participar e contribuir com essas ideias inovadoras. Já fiz outros cursos, mas com certeza afirmo que este foi especial, as atividades propostas, sugestões de trabalho, a interação com professoras de diferentes realidades fez destes encontros uma transformação tanto no âmbito profissional como no pessoal. (...) aprendi muito com estes encontros que servirão como ponto de partida para futuros cursos e seminários” (Valentine).

“[...] participar do grupo foi gratificante, principalmente por ter a convicção de que através dos encontros de formação é possível estabelecer vínculos de crescimento pessoal e profissional, além da construção de novos conhecimentos que, conseqüentemente, possibilitaram uma compreensão mais clara da realidade educacional, além de pensar que os estudos auxiliam na construção de ideias inovadoras, com práticas mais contextualizadas e significativas, desestabilizando crenças e abrindo espaço para novos horizontes a serem desvendados”.

O desejo de retomar os encontros também é salientado pelas professoras como destaca Claret: *“O grupo de estudos é a busca constante da conquista profissional que se constrói através da reflexão e da ação, portanto o sonho deve sim continuar”* (Claret).

- **Os impactos dessa experiência na prática pedagógica**

Enquanto coordenava o Grupo de Estudos Girassol, percebia, através das reflexões realizadas, indícios de mudanças nas práticas pedagógicas que teriam sido desencadeadas durante o processo formativo, porém, por meio das respostas das professoras no questionário realizado, foi possível evidenciá-las com mais clareza. Conforme se pode observar nos exemplos abaixo:

“(...) Posso afirmar que o grupo de estudos trouxe mudanças para minhas ações em sala de aula, passei a trabalhar com projetos e estimular o gosto pela pesquisa com meus alunos. O grupo ainda reforçou a integração entre os professores de Educação Infantil no município, tornando-nos mais interligados ocorrendo constantemente trocas mesmo fora dos encontros” (Claret).

“Acredito que todas as vivências que tivemos, as experiências que compartilhamos, as trocas realizadas, trouxeram muitas mudanças em minha vida e nas minhas práticas. Construí e reconstruí com minhas colegas o conceito da escola atual de Educação Infantil que deve ser mais do que um lugar agradável onde apenas se brinca. Deve ser um lugar estimulante, educativo, seguro, afetivo, com professores realmente preparados para acompanhar a criança no seu processo de descobertas e crescimento. Precisa propiciar a possibilidade de uma base sólida que influenciará todo o desenvolvimento futuro dessa criança” (Ruby).

“Posso identificar ... tudo, mudei completamente meu ponto de vista sobre o ensino na Educação Infantil! Procurei trabalhar por projetos e sempre de acordo com o interesse dos alunos, tive um grande crescimento nessa caminhada. O uso adequado de recursos, (...) e a própria metodologia foram repensados e alterados” (Valentine).

“Quanto a impactos dos estudos desenvolvidos no grupo de estudos em minha prática docente, posso identificar... análise e mudanças positivas da minha própria prática pedagógica, perceber que não há uma fórmula certa para trabalhar com a Educação Infantil” (Florenza).

Contudo, ao realizar esta análise, a partir das dimensões supracitadas, foi possível identificar e definir as quatro professoras que foram entrevistadas. Isso porque Claret, Ruby, Florenza e Valentine demonstraram, em seus relatos, que a experiência formativa vivenciada desencadeou mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Por isso, nesse momento, busco desvelar nas entrevistas realizadas *o sentido e significado dessa experiência para a*

formação docente e os impactos e mudanças provocados por essa formação na prática docente.

4.4 COM AS INTERLOCUTORAS: O DESVELAR DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO VIVENCIADA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Como apresentado anteriormente, os investimentos em programas de formação continuada têm se acentuado na última década. Várias são as propostas de formação às quais os professores vêm sendo submetidos, tendo em vista a qualificação da ação pedagógica. Entretanto, será que esses investimentos têm se adequado às reais expectativas e necessidades docentes? E será que os objetivos desses programas têm se concretizado em um ensinar e um aprender condizente com a realidade educacional?

Como já citado, a formação de professores pode desempenhar um papel importante para a profissionalidade docente. No entanto, o que tem ocorrido é que os programas de formação têm ignorado o desenvolvimento pessoal, “confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1995, p. 24). E outro ponto importante que não está sendo valorizado é a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Assim, ao não considerar esses dois aspectos, os programas de formação inviabilizam o desenvolvimento profissional docente na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

As práticas de formação continuada, organizadas para os professores participarem individualmente, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1995). Já a criação de redes de formação participada como esta, organizada em grupo de estudos, mobiliza a troca de experiências e a partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando. Percebe-se, nos relatos das professoras, este significado:

“O fato da gente poder relatar a nossa prática foi muito bom, para a gente ver e comparar como se está trabalhando. E ... aí tu vêes que pensa que tá certo, mas na verdade não está? (... não é que tu tens que tá com tudo certo, não existe uma certeza, uma fórmula certa) mas, eu realmente vi nestes momentos que eu tinha muitos aspectos a mudar” (Valentine).

“Na escola e na sala de aula, a gente fica muito limitado “ao meu trabalho”, ao eu trago as ideias, “eu faço o meu trabalho” muitas não fazem troca entre os colegas, conversas com outros professores de outras turmas, de poder trocar ideias e ver o que está acontecendo no restante da escola e tentar ampliar este horizonte e não ficar limitado somente ao teu espaço” (Claret).

“No grupo cada uma colocava a sua prática e isto foi muito importante! Porque, às vezes, a gente tá andando no caminho certo, mas tem aquela certa insegurança: será que Estou fazendo certo? Daí a gente chegava lá e a colega também estava fazendo mais ou menos parecido ... Uma dava ideia para outra: ah, eu faço assim... Daí eu via que estava indo no caminho certo. Isto aí foi muito legal. (...) Essa troca de experiência enriqueceu bastante e foi um dos elementos que fizeram com que a gente continuasse e melhorasse cada vez mais” (Florenza).

Aqui também podemos perceber a construção coletiva como lócus de desenvolvimento pessoal, pois, na partilha com o grupo, cada professora, enquanto sujeito cognoscente, vê-se e se revê como pessoa, como ser em formação. E, nesse processo, cada professora, enquanto sujeito em formação, aprende com as colegas, enquanto planeja, discute, revê práticas e ações educativas.

Pesquisas sobre programas de formação de professores (NÓVOA, 1995; MARCELO GARCIA, 1995, 1999; CHRISTOV, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 2001; TARDIFF, 2006) têm mostrado que o seu êxito requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações e mudanças desejadas para a prática no cotidiano escolar e para a construção da autonomia intelectual dos participantes. No entanto, ao mesmo tempo, o que se tem assistido nos sistemas de ensino é a incorporação de propostas para instrumentalizar os professores - pacotes com conteúdos e procedimentos (TORRES, 1998).

Esses cursos apresentam-se de forma fragmentada e vem numa perspectiva de resolver problemas comuns a todos os docentes deixando de ouvir os professores em suas necessidades, angústias e, também, de dar-lhes voz para explicitar suas experiências e saberes. Isso ocorre porque, nesses programas, os professores não são considerados como profissionais portadores e construtores de saberes, mas executores de saberes construídos e legitimados por outros. Pérez Gomés (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).

Nesse sentido, a metodologia proposta no curso, ao objetivar a formação num processo baseado na ação-reflexão-ação, numa relação teórico-prática na construção do conhecimento, alimentada pela sensibilização e pela troca dos saberes através do diálogo em grupo, também foi um dos aspectos positivos recorrente nas falas das professoras, como pode ser percebido na afirmação de Ruby:

“Geralmente a gente faz cursos de formação continuada que é um curso. Aí nós estamos como plateia e a pessoa fala, lá na frente dando as dicas, ele fala, fala, fala, e tu é só ouvinte. E no grupo não, a gente interagiu, sempre, houve momentos de estudos, de teoria, mas a gente sempre relacionou com a nossa prática. Então, isso foi um diferencial, a nossa prática em sala de aula sempre esteve presente”.

Após ter vivenciado essa experiência formativa por grupo de estudos, as interlocutoras apontaram outros elementos diferenciados dessa proposta que contribuíram para sua formação. Um dos apontamentos foi a presença de profissionais que atuavam em diferentes funções, o que contribuiu para a qualificação das reflexões do grupo sobre a prática docente, possibilitando às participantes um “olhar” aproximado de cada ofício, e, à medida que os relatos e os questionamentos avançavam sob diferentes perspectivas, ampliavam-se as aprendizagens, verificando-se a importância de cada função e também do trabalho coletivo. Como salienta Florenza: *“[...] estarmos juntas no grupo com as supervisoras da Secretaria da Educação, era muito bom! (...) acho que até a visão delas em relação à Educação Infantil mudou. A partir do curso a gente teve mais apoio”.*

Esse relato confirmou que o grupo se constituiu como:

[...] espaço de estudo e de reflexão em que o indivíduo, em diálogo com os outros, intervém no mundo por ele percebido e contribui para a construção do conhecimento individual e coletivo na medida em que, como sujeito, intervém no contexto da escola e da educação como um todo (MÄDCHE; MALLMANN, 2007, p. 24).

Algo que considero importante destacar é que o grupo, em comum acordo, quando ao organizar os planejamentos e o cronograma, decidiu que cada encontro seria realizado na escola de uma das participantes. Assim, cada professora ficou responsável por combinar com

a equipe diretiva da sua escola o dia que poderia receber o grupo para a visitação do espaço escolar e para a realização do encontro. Ou seja, o grupo teve a possibilidade de conhecer todas as escolas de Educação Infantil do município, duas escolas Estaduais e duas escolas municipais de Ensino Fundamental nas quais as professoras lecionavam.

Para Claret, além do vínculo afetivo formado por professoras de diferentes escolas, o fato de poder conhecer diferentes realidades também foi um dos diferenciais dessa proposta formativa que possibilitou diferentes leituras de mundo “[...] *o fato de ter representantes de cada escola, eu acredito que esse foi um diferencial maravilhoso que permitiu que ocorresse a troca de experiências e para a gente poder vivenciar outras realidades e não ficar somente no nosso mundinho fechado*”.

Um outro elemento significativo destacado foi a especificidade do curso para a Educação Infantil, conforme percebe-se através do relato de Florenza:

“No meu entender foi um curso que teve relação com a nossa prática. Estes nossos encontros [aqueles comumente realizados] não são direcionados à Educação Infantil, não tratam ou trazem as nossas peculiaridades, as nossas necessidades como no Grupo de Estudos do NUPE. (...) Muitas pessoas não valorizam a Educação Infantil. Os próprios educadores não valorizam a Educação Infantil e os professores que trabalham na Educação Infantil. (...) No grupo de estudos, a gente foi valorizada, enquanto a gente não é em qualquer outro encontro de formação, especialmente aqui no município. Porque a formação não é direcionada para a Educação Infantil”.

Percebe-se, assim, que essa experiência formativa teve relevância para as professoras, pois, além de destacarem a valorização da sua área de trabalho, seus relatos expressam que os saberes construídos/ressignificados no grupo possibilitaram um desenvolvimento pessoal e profissional que ainda fazem sentido nas suas práticas atuais, conforme se pode observar nos relatos abaixo:

“Para mim, esse curso foi muito importante, pois foi através dele que construí os conhecimentos necessários para desenvolver as práticas que realizo. Posso dizer que ele foi a base, o ponto de partida que me fez pensar um monte de coisas e mudar a minha maneira de ensinar. E, isto tudo foi muito bom...” (Valentine).

“Agora, no momento, eu não estou em sala de aula, mas eu tenho o meu grupo de professores e a gente faz encontros mensais e em todo o encontro tem um momento assim, para troca de experiências, para eles trazerem sugestões ou até angústias (...). Este encontro mensal tem haver com os encontros do nosso grupo de estudos – NUPE. Eu lembro muito bem disso! (...) Procuro

seguir com elas o trabalho de pesquisa, de reflexão sobre textos de autores que têm haver com a educação do campo, pois a maioria das escolas são rurais. E procuro sim instigar elas a utilizarem a pesquisa, a troca de experiência, as reflexões...” (Claret).

Nesse sentido, retomo Marcelo Garcia (1999) que pontua que programas de formação podem ficar comprometidos quanto à sua eficácia quando os participantes não conseguem aproveitá-lo por não conseguir relacioná-lo às necessidades percebidas no cotidiano. O que vislumbra a necessidade de haver conexão entre os instrumentos utilizados e o modo de atuar dos professores. O que me parece, então, é que a consonância entre esses elementos favoreceu que os objetivos do curso fossem alcançados.

Entendo, também, que essa formação, ao viabilizar espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva, impulsionou a criação de um movimento cíclico e dinâmico de ação-reflexão-ação, favorecedor de mudanças e de transformações. Desse modo, Freire (1996) afirma que:

[...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental na formação permanente dos professores 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 (FREIRE, 1996, p. 43).

Assim, nesse processo, quanto mais assumirmos e compreendermos como se está sendo e se percebe as razões de ser e estar no mundo, mais nos tornamos capazes de mudar de um estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Sendo assim, à medida que nos reconhecemos e nos compreendemos como seres inacabados é que nos inscrevemos num processo de formação permanente que envolve o “[...] movimento dinâmico, dialético entre fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 44).

Identifica-se, nos relatos das professoras, uma postura questionadora frente as suas práticas atuais. Já, na época, no decorrer do curso, a cada estudo sobre os projetos desenvolvidos nas temáticas trabalhadas, percebia-se nas professoras curiosidades e questionamentos que refletiam a possibilidade de também se desafiar a inovar suas práticas. Dessa forma, a relevância da proposta do grupo de estudos está na promoção do espaço para o encontro e a troca de conhecimentos, o que oportunizou às professoras construir e reconstruírem-se tendo, como resultado do processo da ação-reflexão-ação, a ressignificação de saberes e práticas que refletiram em mudanças nas práticas pedagógicas.

Na análise dos relatos, torna-se possível perceber o quanto o curso, que estava voltado para a realidade educativa das professoras envolvidas, viabilizou ressignificações em suas práticas pedagógicas. Isso é percebido nos relatos, apresentados a seguir, em relação:

À prática de projetos de trabalho

“As mudanças ocorreram principalmente na minha compreensão de como é um projeto, como funcionava para organizar. Porque antes eu trabalhava com datas comemorativas... foi assim que eu aprendi (...). Eu via as gurias trabalharem... Ah, agora é dia do circo, então vamos procurar lá no livro o dia do circo e ver as atividades. Agora chegou o dia das mães, vamos lá no livrinho ... então, assim eu trabalhava. Na verdade, eu não fazia projeto e sim, plano de unidade. Eu trazia aquele assunto por duas semanas, as crianças coitadinhas nem entendiam o que era, aí já pulava para outro assunto... então , depois de tratar sobre esta questão no curso, aí tudo mudou! Até quando alguém me dizia para trabalhar por data comemorativa, eu já reivindicava. Porque eu já comecei a ver o outro lado, o que implicava esta prática e o que trazia como resultado trabalhar assim.(...) Então, a partir daí eu comecei a mudar...posso dizer que mudou tudo” (Valentine)!

“(...) eu fazia projetos, mas, em relação às datas comemorativas, coisas que até hoje ainda se vê, infelizmente. E quando se passa a observar e entender o interesse da criança, a gente tem a possibilidade de trabalhar a realidade do aluno. Isto eu considerei que foi um elemento bem marcante! Esta possibilidade da gente se abrir para novas coisas e não ficar limitado a conteúdo ou a datas” (Claret).

Às atividades envolvendo a família

“(...) Eu aprendi muito... a partir daí, eu sempre desenvolvi projetos envolvendo as famílias... meu trabalho é muito caracterizado pela família na escola, sempre tem alguma atividade relacionada com a família na escola. E isto foi um tema bastante relatado e refletido em nosso grupo. (...) Então, esta questão da família e de outros assuntos que foram tratados durante o curso contribuíram muito para eu pensar sobre a minha prática” (Valentine).

À prática reflexiva:

“[...] a importância de se trabalhar por projetos foi uma mudança, o relacionar a teoria com a prática foi outra, passar a me questionar: por que eu estou trabalhando desta forma? No que eu acredito? Por que eu estava fazendo assim? (Ruby).

Como se percebe, mesmo considerando que muitos outros fatores influenciam no desenvolvimento profissional docente e que é difícil compreender as mudanças desencadeadas por uma experiência formativa pontual, observou-se, através dos relatos das participantes, que esse processo formativo foi impulsionador de movimentos em direção à busca de práticas inovadoras.

Pode ser até que esteja pecando por ingenuidade, mas parece-me necessário salientar que mudar a prática não é tarefa fácil, há vários dificultadores e atravessamentos como: número de alunos, indisciplina, falta de apoio da equipe diretiva, falta de recursos ou até mesmo conformismo ou desmotivação pelo não reconhecimento e valorização pessoal e profissional. Algumas dessas dificuldades consolidam, muitas vezes, o discurso: mudar para quê? O que vou ganhar com isso? Ninguém valoriza mesmo!

No entanto, o que percebi é que professoras como Claret, Ruby, Florenza e Valentine, no processo formativo do NUPE e mesmo depois de transcorridos dois anos do término do grupo, permanecem enfrentando o desafio da ruptura paradigmática e atuam na contramão de processos hegemônicos, buscando inovar suas práticas pedagógicas.

E, então, é sobre esse tema instigador – “a inovação” – que pretendo dialogar a partir deste momento.

5 INOVAÇÃO

Anima perceber que pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para os silêncios. Quem sabe são eles uma possibilidade de esperança. Mencionar inovação, em um contexto tão adverso, é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades (CUNHA, 2006, p. 19).

Início a imersão nesta temática que há muito me instiga e encanta dialogando, prioritariamente, com Cunha (1998, 2006), Cardoso (1997) e Carbonell (2002). Esses autores contribuirão para a fundamentação da análise do presente estudo, no que se refere às entrevistas e observações realizadas com as interlocutoras na perspectiva de identificar e compreender as possíveis inovações nas práticas docentes desencadeadas, a partir do processo formativo, mediado pelo grupo de estudos, inspirado nos pressupostos do NUPE - Unisinos.

A escola passa por inúmeros desafios, tais como a globalização, a mídia e as políticas neoliberais que acabam influenciando diretamente os projetos pedagógicos das escolas e as práticas em sala de aula. O neoliberalismo como um projeto hegemônico que regula a economia em escala global incide em diversos âmbitos da sociedade. Nas políticas educativas, isso se traduz em um discurso monopolizado em que a economia manda na educação em prejuízo da cultura e da política, para medir o funcionamento das escolas e o rendimento escolar. Por outro lado, configura-se uma redução do papel do Estado na escola, abrindo portas à privatização e à impotência da escola pública (CARBONELL, 2002).

Outro desafio que se pode destacar é a incerteza devido à produção acelerada de conhecimento e às mudanças imprevisíveis desse mundo globalizado. O autor afirma, também, que “[...] a incerteza é um elemento constitutivo da sociedade atual que, como contrapartida, busca continuamente referentes de segurança e certeza. Daí a importância de correr riscos e não temer o erro, fontes inestimáveis de aprendizagem e progresso” (CARBONELL, 2002, p. 18).

No entanto, esses desafios podem ser considerados como entraves/dificultadores de práticas inovadoras, porém não são determinantes de inviabilidade dessas práticas. Isso porque o *local* pode empreender alternativas e iniciativas que escapam ao controle neoliberal. E, é nessa perspectiva, que o autor aponta que a escola pode ser um espaço de confronto e

resistência à reprodução dos valores dominantes, em que é possível trazer à luz projetos inovadores.

Assim, a inovação não é uma simples renovação, reforma ou uma mudança qualquer. Na concepção de Cardoso (1997):

A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional, e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (CARDOSO, 1997, não paginado).

Nesse sentido, o que poderíamos considerar algo como “novo”? Rios (2002) contribui fazendo questionamentos como: será alguma coisa desconhecida? Algo ainda não experimentado? Algo que tem um caráter inovador? O novo implica necessariamente melhoria? E, no entanto, esclarece que se trata de ir em busca do que é inovador, do que não é apenas novidade, mas original. Numa perspectiva da “busca da origem, daquilo que é provocador, estimulador, de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho” (RIOS, 2002, p. 157).

Assim, vê-se a importância do olhar crítico que incomoda, desinstala e exige mudanças para as quais, muitas vezes, não estamos preparados, implicando humildade para reconhecer nossos limites na busca de novos conhecimentos e coragem para enfrentar os riscos de assumir a atitude crítica. Esta, por sua vez, pode ser impulsionadora de rupturas no processo de ensinar e aprender.

Para Cunha (2009), a inovação requer:

[...] uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (CUNHA, 2009, p. 182).

A autora pontua também que a inovação se realiza em um contexto histórico e social. Assim, por ser um processo humano, “[...] a inovação existe em um determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou o meio social” (CUNHA, 2009, p.182).

Cabe ressaltar, também, o que Carbonell (2002) problematiza quando aborda os fatores que dificultam e os que favorecem a promoção da inovação na escola. Quanto às dificuldades, o autor traz questões importantes como: as resistências e as rotinas dos professores; o individualismo e o corporativismo interno; o pessimismo e o mal-estar docente; os efeitos das reformas; os paradoxos do duplo currículo; o divórcio entre a pesquisa universitária e a prática escolar. Já quanto aos fatores que favorecem, ele destaca: equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva; redes de intercâmbio e cooperação, assessores, colaboradores críticos e outros apoios externos; a proposta da inovação e a mudança dentro de um contexto territorial; o clima ecológico e os rituais simbólicos; a institucionalização da inovação; a consciência de que “quando a inovação não avança, retrocede”; vivência, reflexão e avaliação.

De modo geral, esses fatores contribuem para minha reflexão e colaboram para a compreensão do tema. Nesse sentido, questiono: quando podemos caracterizar uma prática como inovadora? Como podemos inovar na Educação Infantil?

Então, nesse momento, parto para a análise dessa categoria que se deu, a partir da dimensão sobre os *impactos e as mudanças provocados por essa formação na prática docente*, tendo em vista sua perspectiva de romper com o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Assim, com o objetivo de analisar essas práticas pedagógicas, tomarei como referência as condições e as características da inovação utilizadas por Cunha (2006) que, por sua vez, inspirou-se em Sousa Santos (1998, 2000) e em Lucarelli (2000, 2004), os quais destaco a seguir:

Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com procedimentos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.

Gestão participativa, por meio do qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência desde a concepção até a análise dos resultados.

Reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.

Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade.

Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem a conhecer.

Protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Então, passo, neste momento, a apresentar as práticas pedagógicas que foram relatadas pelas professoras como inovadoras. Para, posteriormente, analisá-las tendo como base as condições e as características acima citadas. Dentre as diversas práticas relatadas, destaco: Projeto Maleta mágica, No Mundo das Histórias Infantis, Projeto Abelha e Conhecendo os Animais.

5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Primeiramente, antes de relatar as práticas desenvolvidas, desejo apresentar as professoras Florenza, Ruby, Claret e Valentine.



Florenza¹ - cursou magistério tem curso superior em Pedagogia, atua há dez anos no magistério e atualmente é professora da Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal. A prática que será apresentada foi realizada com a turma do turno da manhã a qual integram vinte alunos.



Ruby² - cursou magistério, tem curso superior em Pedagogia e possui especialização em Gestão Educacional. Atua há vinte e dois anos no magistério como professora alfabetizadora e também como orientadora educacional na rede estadual de ensino. A prática relatada por Ruby foi realizada com a turma do primeiro ano das séries iniciais, sendo que esta se constituía por vinte e cinco alunos.

¹ Helianthus Annus Florence

² Helianthus Annus Ruby Eclipse



Claret³, cursou magistério, tem curso superior em Pedagogia-Supervisão e Administração escolar. Atua há quinze anos na Educação Infantil e Séries Iniciais da rede municipal de ensino e, atualmente, trabalha como supervisora pedagógica na Secretaria da Educação. A prática relatada se realizou com uma turma da Educação Infantil constituída por 25 alunos.



Valentine⁴ cursou magistério e tem curso superior em Pedagogia. Trabalha há cinco anos no magistério. Atuou em Escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí por quatro anos. No ano de 2010, passou a trabalhar em outro município com o berçário, turma na qual realizou o projeto relatado.

Na entrevista realizada, essas professoras relataram várias práticas diferenciadas que poderiam ser analisadas. No entanto, selecionei uma prática de cada uma delas para apresentar. É o que faço a seguir.

- **Projeto Maleta Mágica**

Esse projeto adquiriu significado junto aos alunos e caracterizou-se pela participação da família. Por meio dele, foi possível observar o engajamento de todos no processo:

“(...) Como neste ano eles gostam muito de historinha e usam muito a imaginação... quando conto uma história, eles já criam outra. (...) Então, agora estou fazendo um projeto da maleta, eles levam esta maleta para casa, eu botei dentro dela os contos infantis. (...) Eu criei várias atividades diferentes partindo dos contos e histórias. E, a partir disso, eu coloquei várias coisas dentro da mala: joguinhos, máscaras, cdzinhos, livrinhos de histórias e um diário de visita. Tens que ver o que vem escrito ali (...) as famílias estão gratificadas com este pequeno gesto. Eu mandei um bilhete explicando que eu ia envolver a família neste projeto, então este diário que eles levam para casa dentro da maleta no outro dia eles trazem ele de volta. No outro dia, eles escolhem na rodinha um coleguinha para levar a maleta. Acho que tudo isso assim, veio do nosso grupo essas ideias. Porque me fazem refletir sobre algumas coisas que a gente conversava lá, sobre a prática de sempre tentar melhorar, de como trabalhar com os projetos, muitas vezes

³ Helianthus Annus Claret

⁴ Helianthus Annus Valentine

conversamos sobre isto... e as famílias estão muito gratificadas com este projeto da maleta. (...) E neste projeto da maleta, observo que vai fazendo com que eles desenvolvam o respeito com o colega, a solidariedade... ao escolherem o colega que levará a maleta estão desenvolvendo a autonomia. E eles estão tendo muito cuidado com a maleta, porque foi conversado, porque a gente olha todo dia e todos sabem que tem que cuidar porque sabem que aquilo não é somente seu, é da turma, que é emprestado...” (Florenza).

- **No Mundo das Histórias Infantis**

Pela construção coletiva, a participação e o protagonismo do aluno no projeto desenvolvido.

“Nós fizemos um projeto, no ano seguinte ao grupo, eu tinha um primeiro ano. Os alunos gostavam muito de histórias. Então, um aluno sugeriu da gente trabalhar as histórias da Disney, foi ele que deu a sugestão dizendo: Prô com “A” tem a historinha do Aladim, com B tem a história da Branca de Neve. E a partir daí nós criamos juntos o projeto: No mundo das histórias infantis. Então, a gente trabalhou todo o ano com o projeto das histórias infantis e no final do ano construímos um livro com o abecedário das histórias infantis. E isto foi uma proposta deles. E ... eu sei que antigamente eu sempre trazia mais pronto! (...) e ali eu não tinha pronto, porque eles traziam...a gente seguia a ordem do alfabeto conforme eles se organizavam... então, a gente estava trabalhando o B e eles traziam histórias e DVDs que tinham com a letra seguinte e aí a gente ia organizando... foi muito legal, muito legal mesmo”!

Olha a construção deles foi mais rica, as produções e a escrita foram bem mais ricas. porque eles sempre relatavam as histórias que eles tinham escutado, os filmes que a gente tinha assistido ou alguma outra coisa que a gente registrava nos relatórios que a gente fazia. Ah!! Isso foi uma inovação!!! Os relatórios. Tudo era relatado, tudo o que a gente fazia de atividade no projeto. Como nós fazíamos o nosso relato/registro no grupo de estudos. (...). Isso eu não fazia anteriormente. Antes, quando a gente fazia uma atividade, eu não tinha isso registrado, que a gente assistiu tal filme, escutou tal história. Então, a gente passou a registrar sempre no caderno: Hoje nós assistimos um filme... hoje nós escutamos a história tal e cada um escrevia no seu caderno. A gente produziu mais, escreveu mais o que nós realizávamos. E com isso, a escrita deles no final do ano estava muito boa, os textos ficaram mais ricos, isso foi uma experiência bem legal! A gente trabalhou o ano inteiro com as histórias infantis, claro que surgiram datas comemorativas que eu não podia deixar passar. Mas, foi bem legal” (Ruby).

- **Projeto Abelha**

Por perceber o seu significado de aprendizagem no coletivo e a possibilidade de um exercício de pesquisa no grupo.

“E teve outro projeto depois deste... com abelhas... Que surgiu com o fato de ter entrado uma abelha na sala de aula e, deste pequeno inseto, foi possível ampliar para o mel, para o bem que ele faz, para os prejuízos também, porque muitas vezes, se vê a abelha como animal que vai te fazer mal. E este também foi um projeto bem bacana!”

(...) Porque tudo que parte da realidade se torna mais interessante e também aquela necessidade de ter que buscar mais, deles trazerem materiais e não só a professora vir sempre com o material pronto, e de poder aproveitar o que eles também trazem para a sala de aula. Isso para eles se torna bem mais gratificante e tem-se uma aprendizagem significativa, e vão ter uma aprendizagem com certeza, para a vida toda. Dificilmente, eles vão esquecer do trabalho que eles participaram, que eles construíram. Percebo que neste projeto da abelha, a partir do que te relatei, se destacou o desenvolvimento da pesquisa por parte daqueles alunos. Saliento, também, a motivação que ocorre no desenvolvimento desse tipo de trabalho, as atividades se tornam prazerosas, não é uma coisa imposta” (Claret).

- **Conhecendo os Animais**

Pela sua ousadia em desenvolver projetos nessa faixa etária.

“Bom, (...) quando eu conheci a turma, a diretora explicou que era uma turma bastante agitada, (...) logo que eu entrei na sala, me chamou a atenção que tinha muitos bichinhos. Eles tinham umas máscaras de animais feitas de plástico junto com os brinquedos e eles viviam imitando ao colocar a máscara. E isso, me chamou a atenção. Então, levou algumas semanas para eu me organizar e mudar algumas coisas na rotina deles. Logo em seguida, teve a entrega da avaliação e eles não tinham muita coisa... antes, era só o brincar. Pois aí, eu revi aquela questão de que no berçário não dá para desenvolver nada! Penso que registro não precisa ser no papel, pode ser registrado como faço nas brincadeiras, a gente procura registrar através de fotos. E não é para ter vários registros no papel mesmo! Bom, como eu percebi o interesse deles pelos animais? Nas brincadeiras eu ia fazendo o som dos animais e dizendo os seus nomes... E resolvi então criar um projeto sobre os animais. Então, falei com a diretora e ela amou a ideia. Aproveitando, já expliquei para ela que eu gostaria de realizar atividades envolvendo os pais, porque eu costumo trabalhar assim. Lá os pais não têm o envolvimento que ocorria aqui (...). Também, tem o fator de que eu entrei depois na escola, não tive tanto contato com eles. (...) Então, eu fiz uma caixa de MDF e coloquei ali um caderno, com todo o procedimento, com os objetivos do projeto, o porquê deles estarem levando a caixa, coloquei também figuras de animais, cola, caneta... e cada um que levasse a caixa deveria relembrar músicas, brincadeiras de criança sobre os animais. Ou seja, cantar em casa com o filho, brincar com ele, depois escolher uma figura do animal que eles mais gostavam, podendo relacionar a música ou a brincadeira com a figura escolhida, e depois de escolher a figura, relatar quem participou da brincadeira na família: primos, avós, tios, dindos... E te digo, teve uns relatos muito legais!!! E até para mim foi importante, para conhecer a realidade deles, porque aqui eu já conhecia, por trabalhar já há cinco anos... Lá, devido ao meu horário, eu não acompanho nem a entrada das crianças com os pais e nem a saída deles... assim, eu não tenho o contato diário com os pais. Tenho pouco contato com eles, mais é na reunião e através da agenda. Mesmo assim, eles gostaram da ideia... porém, alguns pais ainda dizem que não vão levar a caixa, dando algumas desculpas que é pesada...Aí a gente vai deixando estes por último, vai conversando, explicando que os outros já levaram... vamos ver! As crianças ficam tão felizes com aquela caixa que, quando ela está na sala, eles apontam para ela e dizem: “meu”.

[...]. Eles têm um ano e meio, eu tinha um tabu em relação ao berçário. Quando eu fiquei sabendo que eu ia trabalhar com um berçário, eu fiquei desapontada! Mais por causa da linguagem... E, hoje, eu vejo que eu perdi esse jeito de olhar para o berçário. Eles aprendem muito rápido e cada dia é diferente! Eles se superam na questão da linguagem, na brincadeira, na imitação. Esse trabalho com eles é bem gratificante! (...) Se observa como eles mudam e aprendem com as brincadeiras. Como eu brincava com eles com fantoches, quando eu percebi, eles estavam pegando as meias e faziam como fantoche. Então, eu percebi que eles estavam criando esta noção... eles imitam tudo o que a gente faz!

A diretora também contribuiu com o projeto e ficou empolgada. Ela comprou fantoches, livros de bichinhos específicos para o berçário, aqueles que a criança aperta e dá o som do animal. Porque ela viu as professoras comentando a respeito do trabalho e os próprios pais falavam com ela ao trazer a caixa. Eu acho que este foi um projeto diferente pra mim! Claro que a expectativa varia de turma para turma. E no berçário as atividades são muito demoradas, um trabalhinho tu não faz em um dia. A rotina deles é muito maçante, a questão da alimentação é muito importante. Toda hora eles estão comendo, aí troca... Então, para ti sair daquilo ali, desta rotina que é importante para as crianças, e fazer uma atividade, leva uns dois dias para concluí-la” (Valentine).

Muitas são as reflexões que se podem fazer a partir desses relatos. Dessa forma, analisarei as seguintes práticas: O Desenvolvimento de Projetos no Berçário: conhecendo os animais e o Projeto Maleta Mágica. A primeira, pela sua ousadia no desenvolvimento de projetos nessa faixa etária e pela repercussão na comunidade escolar. A segunda, pelo seu significado junto aos alunos, o envolvimento da família no processo. Destaco também o fato de ter acompanhado parte do seu desenvolvimento, através de observações.

O Desenvolvimento de Projetos no Berçário: Conhecendo os Animais

Neste projeto, percebe-se que a prática desenvolvida pela professora Valentine no berçário rompe com a forma tradicional de ensinar e aprender nessa faixa etária. Evidencia em sua prática metodológica um novo fazer, demonstrando novas possibilidades de construção de conhecimentos nos diferentes eixos da Educação Infantil. O que, conforme Cunha (2006, p. 66), significa o “[...] reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto”.

Outro aspecto observado na prática da professora é sua sensibilidade em interpretar os desejos e os sentimentos das crianças através das diferentes expressões. Essa percepção favoreceu o desenvolvimento de atividades que extrapolassem o espaço da sala de aula. Suas atividades romperam com os métodos convencionais de se trabalhar por projetos com a

Educação Infantil, pois estes, muitas vezes, são desenvolvidos a partir de datas comemorativas.

Também, enfatiza outra possibilidade extremamente significativa que é o protagonismo das crianças e das suas famílias no processo de ensino e aprendizagem, conforme foi demonstrado nas atividades com a “caixa conhecendo os animais”. Essa atividade foi construída a partir do interesse aflorado pelas crianças e teve continuidade com a participação ativa das famílias. Assim, podemos resgatar Cunha (2006) ao afirmar que:

[...] o protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens (CUNHA, 2006, p. 68).

Além do protagonismo, também se percebe o comprometimento e a responsabilidade da professora na sua relação com seus alunos, revelando entusiasmo e paixão ao narrar o desenvolvimento de seu projeto. É nessa relação, que se encontra a mediação como ponte da afetividade e do conhecimento.

Essa experiência relatada pela professora desvela ainda as suas incertezas e desapontamentos ao ser desafiada a trabalhar com as crianças do berçário, principalmente, em relação as suas linguagens. Entretanto, através de sua sensibilidade e conhecimento, demonstrou competência no desenvolvimento das atividades com essas crianças; mudando, assim, o seu olhar em relação ao berçário, possibilitando a reconfiguração dos saberes. Desse modo, suas incertezas e desapontamentos podem ser considerados elementos que desencadearam o movimento em direção à possibilidade de inovação, pois Cunha (2006) afirma que:

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2006, p. 61).

O engajamento e o apoio da diretora é destacado pela professora como um facilitador que contribuiu no desenvolvimento do projeto. Como afirma Carbonell (2002, p. 31), o processo inovador é favorecido à medida que os diversos agentes da comunidade educativa “[...] mostram certo grau de aceitação e cumplicidade”. A professora demonstra em seu relato uma “atitude aberta à mudança”, com uma postura crítica frente aos objetivos da Educação Infantil, com uma flexibilidade em lidar com os entraves apresentados no decorrer do processo. Isso, por exemplo, pode ser observado quando ela afirma: “[...] *porém, alguns pais ainda dizem que não vão levar a caixa, dando algumas desculpas que é pesada... Aí a gente vai deixando estes por último, vai conversando, explicando que os outros já levaram... vamos ver*”! Nesse sentido, além da flexibilidade, por ter compreensão da importância de possibilitar aos bebês situações que os mobilizem a explorar, vivenciar e descobrir ativamente o mundo, manteve uma ação intencionalmente persistente para atingir tal objetivo.

Devido às repercussões desse projeto na escola, a professora recebeu o convite de divulgá-lo no município em uma mostra pedagógica organizada pela Secretaria da Educação. Considerando a pouca divulgação de trabalhos pedagógicos com essa faixa etária, entendo que o fato de apresentá-lo possibilita a construção de uma caminhada na perspectiva da valorização desse espaço educativo e dos profissionais que ali atuam. E, ainda, na condição de protagonista, a professora apresentou o projeto, assumindo-se como produtora e autora de conhecimentos ao representar pela primeira vez a escola nesse evento.

O projeto da Maleta Mágica

No projeto que estava em andamento na turma da professora Florenza, observa-se a sua construção de uma forma coletiva, pois houve a participação efetiva dos alunos desde sua elaboração inicial. No transcorrer do projeto, também, identifica-se uma estreita relação da professora com os seus alunos, o que favoreceu o comprometimento dos mesmos com o projeto, participando, criando, trazendo materiais relativos ao assunto. Também, aponta-se para outra característica que o define como inovador que é a postura mediadora de Florenza, em que percebemos a relação entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento.

Observa-se que o objetivo de seu projeto é, também, o envolvimento e a parceria com a família, pois Florenza vislumbra uma atitude interativa, na qual se deseja resgatar momentos lúdicos e prazerosos entre as crianças e as famílias.

Assim, na construção do diário, pode-se observar indícios de gestão participativa, pois elaboram uma escrita coletiva do que foi vivenciado. O que rompe com a estrutura verticalizada de poder do professor e, por sua vez, corresponsabiliza os alunos e os pais no

processo de aprendizagem. Sobre a dimensão da gestão participativa, Cunha (2006) explica que:

[...] não significa que o professor abdica de seu papel profissional, que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido. A gestão participativa requer atitudes reflexivas frente ao acolhimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade (CUNHA, 2006, p. 66).

A mediação se manifesta a partir da sensibilidade da professora em perceber, através de observações das brincadeiras e de conversas dos alunos, o tema de interesse que estava emergindo naquele grupo. E, nesse processo, teve que tomar decisões que exigiram conhecimentos teóricos e práticos que envolveram várias áreas de conhecimento.

Nesse sentido, Florenza explicita, no desenvolvimento do projeto, o protagonismo dos alunos, na busca da participação efetiva e da autonomia, conforme seu relato: “[...] *nesse projeto da maleta, observo que vai fazendo com que eles desenvolvam o respeito com o colega, a solidariedade... ao escolherem o colega que levará a maleta estão desenvolvendo a autonomia*”. E, como nos lembra Freire:

[...] a autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 120).

Identifica-se, assim, nesta atividade, o exercício de um processo de escolhas, decisões e pactuações, enfim, um processo de autonomia, *um vir a ser*. E é nesse sentido, também, que se manifesta a perspectiva orgânica no processo de desenvolvimento da experiência, o que demonstra mais uma característica da inovação pedagógica.

5.2 DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS

Questionadas sobre as dificuldades encontradas no decorrer dos projetos desenvolvidos, as professoras Valentine e Florenza apontaram:

- os materiais e os recursos financeiros;
- o desenvolvimento de projetos coletivos na escola;
- a resistência e o descrédito de algumas colegas com a metodologia; e
- a resistência da família.

Já quanto aos fatores que contribuíram para o desenvolvimento do projeto, apontam os seguintes:

- o interesse dos alunos;
- o envolvimento e engajamento da família;
- as possibilidades de troca entre os professores na escola; e
- a coletividade entre os pares.

Evidencia-se, nos relatos, que os elementos facilitadores identificados por elas são, ao mesmo tempo, os desafios que ainda se apresentam no cotidiano e que devem ser enfrentados a cada momento. Outra ruptura pedagógica que me parece estar ocorrendo, além dos projetos de sala de aula, pode ser evidenciada no movimento iniciado por Valentine e suas colegas ao buscarem meios para realizar um projeto coletivo na escola. Valentine aponta que “[...] o grupo é unido. (...) Até na última reunião pensamos em realizar um projeto envolvendo a escola inteira. (...) Pensamos em sentarmos todas juntas, ver o que a comunidade precisa, ver uma necessidade, e daí todas trabalharem o mesmo assunto. A gente está pensando nessa proposta... E, na construção do Projeto Político-Pedagógico, a gente vai colocar, também, essa questão, porque vários autores falam da importância do trabalho em coletividade”.

Nesse sentido, Carbonell (2002, p. 31) contribui com sua reflexão afirmando que:

A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudança e com a vontade de compartilhar objetivos para melhoria ou a transformação da escola; e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador. Este é favorecido à medida que os diversos agentes da comunidade educativa mostram certo grau de aceitação e cumplicidade, compartilhando idéias e projetos comuns em que podem envolver-se.

Contudo, nos relatos das professoras entrevistadas, essa atitude aberta à mudança também é percebida. De modo geral, identifica-se nelas uma postura diferenciada, de compartilhamento, de parcerias e de respeito ao aluno. Dessa forma, as professoras, livres de procedimentos autoritários, facilitaram o “exercício da curiosidade” e o “bom clima pedagógico democrático”, pois se observa que em sala de aula desenvolveram um processo dialógico em que se mostra a partilha de decisões.

Assim, parece-me que, ao fugirem de práticas convencionais na Educação Infantil, essas professoras, “[...] renovando o ar em marcha ininterrupta, observando atentamente e descobrindo novas rotas” (CARBONELL, 2002, p. 25), enfrentam o desafio de romperem com o ensino tradicional e lançam-se à inovação!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, envolvida por um emaranhado de sentimentos, pego-me pensando o quanto estes dois anos de estudo e pesquisa fizeram-me ampliar o conhecimento sobre a formação de professores. Este momento significa um registro concreto da minha caminhada como professora e coordenadora deste Grupo de Estudos, sendo possível me distanciar para ampliar o meu olhar sobre tal experiência.

Reconheço que, em alguns momentos desta caminhada, foi difícil me libertar de determinadas certezas. No entanto, os diálogos com minha orientadora, professora Mari M. dos Santos Forster, as leituras e discussões propostas no curso de mestrado, as reflexões instigantes promovidas nas aulas da professora Maria Isabel da Cunha e do professor Luís Henrique Sommer, as sugestões das professoras na qualificação deste projeto de pesquisa, possibilitaram-me, aos poucos, compreender a importância deste processo de (des)construção para ampliar meus saberes. E, em meio a momentos de *emoções cognitivas*¹, embrenhada em leituras e reflexões, consegui avançar e visualizar uma senda por onde a pesquisa poderia ser engendrada. E a tessitura desse processo possibilitou também que eu conhecesse um pouco mais a mim mesma, pois, como todo o “conhecimento é autoconhecimento” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 80), revisei minhas crenças, minhas (in)certezas, meus valores e compreendi melhor minhas militâncias e escolhas.

Dessa forma, entendo que esta caminhada foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal, pois, ao longo dessa trajetória, consegui aprofundar conhecimentos, ressignificar práticas e conhecer novas perspectivas em relação à temática *formação continuada* que, para mim, permanece sendo instigante e provocativa. Como já mencionei, foram muitos os desafios, as dúvidas, os questionamentos, mas, entretanto, prevaleceu o espírito investigativo e a vontade de dar visibilidade às experiências significativas que se realizam no chão das escolas públicas!

Em uma perspectiva de conceber a formação de professores como um processo *continuum* (MARCELO GARCIA, 1995), em construção permanente, no qual o professor está em uma constante busca, em constante reflexão, pretendo, com humildade, colaborar com este estudo abrindo possibilidades para reflexões na elaboração de programas de formação continuada para professores. Contudo, ressalto novamente que, ao realizar esta investigação,

¹ Para Israel Scheffer (apud SHÖN, 1995), emoções cognitivas têm a ver com o processo de confusão e incerteza, o qual se vivencia na aprendizagem.

minha intenção não é trazer respostas definitivas e nem prescrever receitas para o tema discutido, mas colaborar com o debate no campo educacional, com o propósito de ir ao encontro do que tem sido o objetivo constante de reflexões e práticas em universidades e escolas, tendo em vista “[...] a melhoria da qualidade da educação que estamos construindo no Brasil” (RIOS, 2002, p. 155).

Assim, retomando o objetivo central desta pesquisa que foi compreender as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo NUPE – Unisinos, na prática docente das professoras participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008. Apresento, então, a partir desse processo de pesquisa, o resultado deste estudo, sendo que foi possível compreender que:

- a proposta do Curso de Formação de Continuada desenvolvida pelo NUPE - Unisinos produziu sentido e significado para a formação docente e repercutiu em mudanças que impulsionaram práticas docentes inovadoras;
- as práticas docentes das professoras demonstraram rupturas com o modelo tradicional de ensinar e aprender na Educação Infantil;
- o fato do curso ter sido específico para a área da Educação Infantil valorizou esses profissionais;
- a metodologia do curso possibilitou a reflexão sobre as práticas cotidianas em sala de aula, rompendo com concepções ingênuas e deu base a uma postura mais crítica, provocando um movimento em busca da mudança pedagógica;
- o curso oportunizou a socialização entre professoras de diferentes escolas o que favoreceu conhecer realidades distintas, ampliando seus conhecimentos e possibilitando a abertura de um novo “olhar” sobre o fazer pedagógico;
- a diversidade de profissionais que constituíram o grupo, por trabalharem em diferentes áreas da Educação Infantil, proporcionou às integrantes que conhecessem, com mais proximidade, as responsabilidades e dificuldades de cada ofício, sendo esse um elemento que possibilitou maior apoio da Secretaria de Educação aos professores;

- as professoras sentem necessidade de continuidade do projeto, com o objetivo de discutir e debater assuntos específicos à Educação Infantil; e
- a criação e a consolidação de espaço formativo e tempo para as professoras de Educação Infantil colabora e potencializa a reflexão de suas práticas cotidianas.

E, nesta ebulição de achados, que se deram a partir das análises, pude compreender que o Curso de Formação possibilitou às professoras uma postura reflexiva e emancipatória frente ao seu contexto e a realidade escolar, visto que se sentiram provocadas a organizar, de forma diferenciada, suas práticas docentes, mas, também, porque se colocaram de maneira provocativa frente aos novos desafios. Nessa perspectiva, busco as contribuições de Carbonell (2002) que define como fundamental para a formação de professores a criação de tempos, espaços e estímulos para aprender e enriquecer-se uns aos outros. Assim, a constituição de um espaço de troca e de discussões para ir avançando no modelo de escola desejado consolida redes “[...] entre os professores e as escolas para recolher, coordenar, teorizar e difundir o capital pedagógico inovador” (CARBONELL, 2002, p.112).

No entanto, são inúmeros os questionamentos que ainda permanecem... Considerando que o número de professoras participantes do Grupo de Estudos Girassol representa um pequeno percentual diante do número total de professoras do município, questiono-me sobre a possibilidade de dar continuidade a este projeto com o intuito de abranger a totalidade de professoras da Educação Infantil. Assim como, também, tendo em vista que professoras e diretoras de diferentes escolas vivenciaram essa experiência formativa, quais seriam as possibilidades de criar essa modalidade de formação continuada como processo formativo nas escolas de Educação Infantil da rede municipal? E, ampliando mais o olhar: Como a proposta de Formação Continuada repercutiu em outros municípios e em outros grupos? Outras práticas inovadoras poderiam ser descobertas? Contudo, ainda são muitas as questões que podem ser discutidas.

No entanto, encerro estas considerações registrando o quanto esse processo investigativo foi relevante para a minha formação pessoal e profissional, que segue em processo e inacabada... A música serviu-me de inspiração ao iniciar esta trajetória e, agora, é com a poesia de Thiago Mello que encerro...

(...) agora vou assim no meu caminho.
Publicamente andando
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.
Aprendi (o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho. (...) ²

² Este é o site de onde retirei a poesia:

Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_tm.htm#Asens>. Acesso em: 26 dez. 2010.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; PESSATE, Leonir C.Alves (orgs). **Processo de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville, SC: Univille, 2006.
- ANDRADE, Fabíola de Fátima. **Uma polêmica**: a formação continuada de professores da Educação Infantil em São Bernardo do Campo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.
- ASSIS, Maria Luiza Fava Lopes Camargo de. **A influência do curso de extensão PROEPRE** - fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- BAQUERO, Marcelo; GONÇALVES, Maria Augusta S.; BAQUERO, Rute V. A. **Reflexões sobre a pesquisa nas ciências humanas**. Santa Cruz do Sul: Babarói,1995.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora,1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. Série saber com o outro. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1.
- BRASIL. Leis, decretos, etc.. **LDB** - Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Centro de documentação e informação, edições Câmara, 2010. 60 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Edital nº 01/2003, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2006. Catálogo.
- _____. Ministério da Educação. **Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências na Educação Infantil**: caderno do professor. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2007. 112p.;il

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** - CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, Ana Paula P.O. **Educação e inovação**. Millenium, n. 6, mar./1997. Disponível em: <HTTP://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

CEPERA, Altinary Aparecida. **Educação Infantil e Formação Profissional Docente: Um Estudo sobre o Programa PEC**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.30, v. 17, p.17-32, jul./dez. 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira *et all*. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs). Feira de Santana: UEFA Editora, 2009.

_____; AZEVEDO, Michele Aline; VOLPATO, Gildo; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; RODRIGUES, Heloiza. **As experiências e suas características: a inovação como possibilidade**. In: Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. CUNHA, Maria Isabel da. (Org). Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p.61-96.

DANTAS, Soraneide Soares. **A formação/ ação multiplicadora da prática infantil**: um estudo das práticas formativas do PIDEPE RN. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

DUARTE, Vanice de Castro. **PROCAP**: Uma experiência de Educação Continuada em Juiz de Fora. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, São Paulo, 2004.

ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 19, 2008, Porto Alegre. Anais... Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. LEITE, Carlinda (org). Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc, 2010.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: ops efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FELDMANN, Maria Graziela; MENEZES, Maria Aparecida; D'AGUA, Solange Vera Nunes. Formação Contínua de Educadores: possibilidades e mudanças. **Anais do ENDIPE** - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. POA-RS, 2008. (CD-ROM, n. 2).

FERNANDES, Juliana Gonçalves Diniz. **Desvelando uma instituição de Educação Infantil**: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, v. 13, 2008.

GURGEL, Márcia Maria. A reflexão no processo de formação continuada. **Anais do ENDIPE** - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. POA-RS, 2008. (CD-ROM, n. 1).

JESUS, Cíntia Gonçalves de; GARBOGGINI, Cristiano Amaral. Formação Contínua em serviço: Estudo sobre o perfil e as necessidades de formação dos professores da rede municipal de Teodoro Sampaio – SP. **Anais do ENDIPE** - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. POA-RS, 2008. (CD-ROM, n.1).

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinariedade na Pré-escola: Anotações de um educador 'on the road'**. São Paulo: Pioneira, 1995.

LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, Adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MÄDCHE, Flávia C.; ENRICONI, Maria H.S; WOLFF, Rosane. Interfaces da formação continuada. **Anais do I Fórum de Pedagogia**. Epistemologia e políticas Educacionais da Pedagogia: Desafios e Contradições. Unisinos, São Leopoldo, 2008. (CD-ROM).

MÄDCHE, Flávia C; MALLMANN, Marly T. Grupo de estudos: repensando a educação tendo a infância como compromisso. IN: **Práticas pedagógicas em matemática e ciências na Educação Infantil**: caderno do professor coordenador de grupo de estudos/ Ministério da Educação; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A formação de professores**: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (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.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELIM, Ana Paula Gaspar. **"Olhar" o professor de Educação Infantil**: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2005.

MENEZES, M. M.; ZUCCHETTI, D. T.. **As cidades e seus (des)encontros**: por uma educação que poetize a existência e teatralize a vida. Educação Unisinos, São Leopoldo, n.1, v. 11, p.42-50, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Maria José Coutinho. **Projeto "Professor Nota 10"** - um impacto na prática de formação continuada de professores do Distrito Federal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PALMA, Gisele. **A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma organização do tempo e do espaço escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A reflexão no processo de formação continuada. **Anais do ENDIPE - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. POA-RS, 2008. (CD-ROM, n. 1).

RIOS, Terezinha Azeredo. **Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos/ (organizadores: Dalva E. Gonçalves Rosa, Vanilton Camilo de Souza); Daniel Feldman...(et al.)**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Evaldo Ferreira. **Experiências Formativas do PROSEI**: Diversos olhares da formação continuada de professores de ciclos iniciais de ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Pará, 2007.

SCHIMIDT, Ivone Tambeli. Reflexões sobre o impacto da formação continuada na prática de docentes no Ensino Fundamental. **Anais do ENDIPE** - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. POA-RS, 2008. (CD-ROM, n.1).

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância, Formação e Experiência**: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da Educação Infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M (org) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998. p. 173-191.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v. 4, p.151, nov. 2001.

UNISINOS. **Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação**: Desenvolvimento de Pesquisa e Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino. Área de Especialidade: Educação Matemática e Científica. [Projeto]. São Leopoldo, 2004. 46 p.

_____. **Relatório de Atividades do Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação (NUPE) 2007**. São Leopoldo, 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO- QUESTIONÁRIO

Eu _____ RG _____

Domiciliada à _____

no município de _____, declaro que concordo em participar como voluntária do projeto de pesquisa: “Formação Continuada: Impactos e ressignificações na formação docente”, sob responsabilidade da pesquisadora mestranda Andréia Veridiana Antich, orientanda da Pesquisadora Professora Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida que:

a) Este questionário é importante para o melhor entendimento sobre as percepções construídas em relação ao processo formativo vivenciado no grupo de estudos constituído no curso de formação continuada desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS.

b) Não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) Tenho liberdade de retirar o meu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo deixar de participar do estudo sem que isso acarrete qualquer tipo de prejuízo a minha pessoa;

e) Serei informada dos resultados obtidos, independentemente, do fato de mudar meu consentimento de participar da pesquisa.

Toda e qualquer dúvida que se apresentar com relação à pesquisa e ao longo da mesma será esclarecida através do e-mail andreiaveri@terra.com.br ou pelo telefone (051) 8185-5009.

O termo será assinado em duas vias, ficando uma em posse da participante e a outra com a pesquisadora responsável.

Sendo assim, concordo em participar do projeto de pesquisa em questão.

São Sebastião do Caí, ____ de _____ de 2010.

Entrevistada

Pesquisadora Responsável
Andréia Veridiana Antich

APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****MESTRADO EM EDUCAÇÃO****IDENTIFICAÇÃO:** _____**IDADE:** _____**FONE:** _____ **E-MAIL:** _____**NOME FICTÍCIO: (PARA SER USADO NA PESQUISA)** _____**FORMAÇÃO:** **MAGISTÉRIO** **concluído em** _____ **GRADUAÇÃO EM** _____ **em andamento** **concluído em** _____ **ESPECIALIZAÇÃO EM** _____ **em andamento** **concluído em** _____ **MESTRADO EM** _____ **em andamento** **concluído em** _____**TEMPO DE MAGISTÉRIO:** _____**ÁREA EM QUE TRABALHAS ATUALMENTE:** **EDUCAÇÃO INFANTIL** **ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS** **ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS** _____ _____ _____

FUNÇÃO ATUAL:**() PROFESSORA:**

Turma em que leciona:	Nº alunos	Escola:
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

() DIRETORA:

Escola _____

Nº alunos: _____

() OUTRA:

Querida amiga do Grupo de Estudos,

Recordar é reviver momentos de nossas vidas...

Neste momento, convido-te a pegar uma folha de papel e a deixar tuas ideias fluírem...

1) Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque...

2) Em relação à experiência de formação continuada vivenciada no Grupo de Estudos, tenho as seguintes impressões a registrar sobre:

- a) a metodologia utilizada:
- b) os materiais disponíveis:
- c) as profissionais que participaram do grupo:
- d) a Mostra Pedagógica:

3) Diversas temáticas foram trabalhadas no Grupo de Estudos. Destaco como a (as) mais significativa(s) para mim....., pois.....

4) As dificuldades com que me deparei durante o grupo de estudo foram.....

5) As experiências vividas podem trazer, ou não, mudanças de várias ordens em nossas ações. Quanto a impactos dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos em minha prática docente, posso identificar...

6) O nosso Grupo de formação continuada da Educação Infantil foi o primeiro no município a vivenciar a experiência de formação continuada por Grupo de Estudos proposta pelo NUPE. Para finalizar esse momento de recordação, pergunto-te:

*Como te sentiste ao participar dessa experiência formativa? Como a vês em relação a outras atividades de formação continuada de que participaste?

* Tu te identificaste com essa proposta de formação por Grupo de Estudos? Compreendeste seus objetivos?

Agradeço a atenção,
Um abraço carinhoso:
Andréia

APÊNDICE C - QUADRO DAS DIMENSÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO

	MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO	Temáticas significativas	Impactos na prática docente
RUBY	<p>Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me que decidi participar porque como alfabetizadora, percebia que a transição da escola de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental, era bem difícil para alguns alunos. Muitos vinham de uma rotina que contemplava esporadicamente momentos dirigidos, a Educação Infantil, na concepção de alguns professores ainda era “brincar”. Não era propiciado aos alunos um ambiente alfabetizador, que de acordo com Emília Ferreiro significa organizar a sala de aula de maneira que cada parte ofereça materiais que favoreçam a aquisição de conhecimentos, como o canto da leitura, materiais diversos com ilustrações e escritas, alfabeto ilustrado, seqüência numérica, painel de aniversariantes, entre outros.</p>	<p>Entre as diversas temáticas trabalhadas no Grupo de Estudos, acredito que a mais significativa, não só para mim, como para as demais participantes, foi a do Projeto Girassol, desenvolvido pela coordenadora Andréia, cuja empolgação contagiou a todas, acabando por se expandir o projeto pelas nossas escolas. Estes trabalhos e refletidos no grupo fizeram com que eu repensasse minha prática.</p>	<p>Acredito que todas as vivências que tivemos, as experiências que compartilhamos, as trocas realizadas, trouxeram muitas mudanças em minha vida e nas minhas práticas. Construí e reconstruí com minhas colegas o conceito da escola atual de Educação Infantil que deve ser mais do que um lugar agradável, onde apenas se brinca. Deve ser um espaço estimulante, educativo, seguro, afetivo, com professores realmente preparados para acompanhar a criança no seu processo de descobertas e crescimento. Precisa propiciar a possibilidade de uma base sólida que influenciará todo o desenvolvimento futuro dessa criança.</p>

	<p>Sabia que o curso era específico de Educação Infantil, e essa era a minha oportunidade de compartilhar com as colegas a importância de valorizar a presença da cultura escrita na Educação Infantil, pois entendo que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos. E é na Educação Infantil, que as crianças recebem, muitas vezes, as primeiras informações sobre a escrita, quando brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, explorando todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos etc., e principalmente, quando o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos.</p>		
VALENTINE	<p>Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque...gosto de idéias novas e procuro sempre estar atualizada, além do curso ser promovido pela Unisinos, uma universidade conhecida por sua credibilidade.</p>	<p>Para mim foi o projeto do girassol desenvolvido pela professora Andréa, pois ao escutar o relato desse projeto consegui perceber a importância da pesquisa, dedicação e comprometimento com o assunto desenvolvido. Fiquei tão entusiasmada que tive vontade de ir para sala de aula fazer essa experiência com meus alunos, foi simplesmente contagiante.</p>	<p>Posso identificar... tudo, mudei completamente meu ponto de vista sobre o ensino na Educação Infantil! Procurei trabalhar por projetos e sempre de acordo com o interesse dos alunos, tive um grande crescimento nessa caminhada. O uso adequado de recursos, a temática e a própria metodologia foram repensados e alterados.</p>

CHIANTI	Fiquei muito empolgada com a possibilidade de poder participar de um curso a fim de aprimorar meus conhecimentos, mas como eram três prós e somente uma vaga, tive que participar de um sorteio com mais duas colegas, na disputa da vaga. Fiquei muito feliz em ter sido contemplada com a chance de poder participar do grupo de estudos.	A do girassol (Projetos), pois achei tão interessante que fiz com meus alunos e deu muito certo a repercussão foi ótima e envolveu toda a comunidade escolar. Gostei muito da questão do lixo e das reciclagens, pois acho muito importante desenvolver a consciência ecológica desde bem cedo nas crianças. Amei aprender músicas e brincadeiras novas...	As experiências vividas podem sim trazer muitas mudanças às nossas ações a partir do momento em que paramos para repensar as nossas ações. Que quanto mais lúdica for a maneira de ensinar melhores serão os resultados.
DANDY	Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque, oportunidades que nos proporcionam trocas de experiência sempre são muito válidas e nos trazem ótimas aprendizagens.	Destaco como a (as) mais significativa(s) para mim. exemplos os exemplos citados pela orientadora no projeto girassol, pois nos levaram a refletir sobre os projetos que realizamos em nossas escola trazendo novidades e sugestões para serem trocas pelo grupo, principalmente mostrando que com amor tudo é possível na educação infantil.	Quanto a impactos dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos em minha prática docente, posso identificar a importância da formação continuada na educação infantil, valorização das trocas de experiências e formação de mais grupos de estudo.
INDIAN	Decidi participar porque trabalhava com Educação Infantil e penso que um educador precisa sempre estar disposto a conhecer novas idéias para que seus alunos possam se desenvolver da melhor maneira possível.	Gostei muito dos encontros que desenvolvemos atividades com música, pois muitas das idéias mostradas pelas colegas eu desenvolvi com meus alunos. Outra temática que foi marcante para mim foi – as formas geométricas- quando trabalhamos a construção da casa com caixas de leite, pois juntamente com meus alunos construímos uma casa em nossa sala de aula.	As experiências vividas foram muito significativas, pois, como já relatei, levei as mesmas para a sala de aula.

FLORENZA	Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque... sempre procuro inovar, adquirir idéias novas, gosto muito de mudança. Penso sempre que as poucas horas que o meu aluno está comigo devem significar muitas para ele. O próprio nome do curso me fez pensar que seria um momento de troca, ação, rotina diária, aprendizagem, relacionamento,... significando muito mais que outros cursos apresentados por aí!	Todos os encontros foram proveitosos, mas como preciso escolher, cito aquele encontro que para trabalhar alimentação recriamos a obra do artista Giuseppe Arcimboldo, pois penso que é através da prática que o meu aluno desenvolve, torna-se crítico, aprende a refletir sobre a realidade e foi assim que fizemos durante essa atividade.	Quanto a impactos dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos em minha prática docente, posso identificar... análise e mudanças positiva da minha própria prática pedagógica, perceber que não há uma fórmula certa para trabalhar com a educação infantil.
GIANT	Decidi participar do curso de formação continuada por Grupo de Estudos para me atualizar, ampliar meus conhecimentos, adquirir novas experiências, trocar idéias e experiências vivenciadas em sala de aula com colegas que atuam na Educação Infantil e séries iniciais. Também para aprender coisas novas, diferentes e práticas para aplicar no meu dia-a-dia na sala de aula.	Entre as diversas temáticas que foram trabalhadas no Grupo de Estudos destaco como mais significativas: brincando com o corpo e com a diversidade na Educação Infantil e a Prática de pesquisa na Educação Infantil. Temos em nossas escolas crianças com características diversas, as quais precisam ser respeitadas em suas diferenças e, ao mesmo tempo, devem ser desafiadas a desenvolverem, tanto quanto possível, as suas capacidades. Considero a prática de pesquisa um tema muito significativo que deveria ser mais explorado em nossas escolas.	O Grupo de estudos com certeza trouxe inúmeras mudanças em minha prática docente, comecei a trabalhar mais com projetos, incentivando o gosto pela pesquisa, também realizamos e vivenciamos em sala de aula, várias brincadeiras aprendidas no grupo, assim como músicas e histórias.

VANILA	Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque... pensei muito nas crianças em que eu cuidava, pois sempre penso em buscar idéias e novos saberes para a minha pratica na Educação Infantil.	A(as) mais significativa(s) para mim: brincando com o corpo e a diversidade na EI e a experiência em berçário....., pois a diversidade na EI em vários momentos fizeram parte da minha pratica, pois cuidei de um menino com Síndrome de Dow., também na época trabalhava em berçário,assim tudo que eu aprendia aplicava com os bebes.	Posso identificar que aprendi a ser mais flexível em alguns aspectos da minha prática, senti um novo compromisso com a educação e a buscar sempre algo novo para as crianças...
ECLIPSE	Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque... sei que o professor deve estar em constante formação.A formação continuada está associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.A formação continuada é necessária pois a escola é um espaço privilegiado de formação e socialização entre os professores,onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências.	Destaco como a (as) mais significativa(s) para mim foi o trabalho por projetos, pois percebi que é preciso desacomodar-se, buscar o “inevitável” proposto por Paulo Freire, ou seja, uma educação possível de ser concretizada, cheia de significados para todos os envolvidos no processo educativo. Porém, “desacomodar-se” não é fácil! Trabalho por projetos possibilita um grande desenvolvimento na prática educativa.	Posso identificar que a Formação Continuada é necessária. As redes estadual e municipal de ensino precisam trabalhar em conjunto com as universidades, assim todos aprendem. O professor deve dominar fundamentos de toda ordem.Precisa ser autônomo intelectualmente, ter um pensamento lógico coerente, para isso que serve a teoria.A formação continuada é permanente e é integrada no seu dia a dia nas escolas.“Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”.Paulo Freire

SORAYA	Quando fiquei sabendo do curso de Formação Continuada por Grupo de Estudos, decidi participar porque sabia que seria uma oportunidade de trocar experiências, de aprender coisas novas, e principalmente, de refletir sobre minha prática docente.	Para mim o mais significativo foi o tema: A criança na Educação Infantil. Durante o encontro que tratamos desse assunto, constatamos que a criança na Educação Infantil é inquieta, curiosa, espontânea e carente de afeto. Como é a área que atuo, é meu papel suprir essa falta de afeto dos pais... Pude perceber que para muitas crianças a escola é o único lugar em que se ganha atenção e carinho.	Tive um crescimento profissional muito grande, e acima de tudo, comecei a pensar de outro modo sobre a escolha dos assuntos a serem trabalhados. Eles devem partir do interesse dos alunos, não deve o professor chegar e impor o assunto, pois quanto mais o assunto for do interesse dos alunos maior será a aprendizagem.
CLARET	Participar de grupos de formação continuada, no magistério, considero ser algo fundamental, pois acredito que significa ampliar conhecimentos, atualizar-se. Portanto ao saber do Grupo de Estudos em Educação Infantil logo me interessei em fazer parte desta formação com a perspectiva de trocar idéias e experiências, discutir sobre temas atuais pertinentes a Educação Infantil e principalmente estar em contato com colegas que atuam na mesma área, conversando, estudando e refletindo assuntos relevantes em nosso fazer diário.	Relembrando as diversas temáticas trabalhadas destaco como mais significativa a que se referia “A prática da pesquisa na Ed. Infantil” por considerar o tema significativo em nossa realidade atual, sendo a pesquisa muitas vezes esquecida em nossas escolas, considero também muito importante as sugestões trocadas com as colegas bem como as colocações de experiências vividas em nossas turmas, as atividades em grupo e leituras acrescentaram muito para aprimorar nossa prática diária. A visita feita ao Nupe, no Seminário de Estudos e a Mostra Pedagógica, acredito terem sido um marco fundamental para completar nossa trajetória, pois oportunizaram estar mais junto à realidade teórica, mas não deixando de lado nossa prática no dia a dia, proporcionando atualização e	Acredito que o professor deve estar em um contínuo processo de formação, refletindo constantemente a sua prática e os grupos de estudos são ferramentas fundamentais para a qualificação profissional, pois tratam de assuntos da atualidade e fazem com que seus participantes construam em conjunto novos conhecimentos ou até mesmo reforcem conhecimentos já adquiridos. Posso afirmar que o grupo de estudos trouxe mudanças para minhas ações em sala de aula, passei a trabalhar com projetos e estimular o gosto pela pesquisa com meus alunos. O grupo ainda reforçou a integração entre os professores de Ed. Infantil do município, tornando-nos mais interligados ocorrendo constantemente trocas mesmo

		aperfeiçoamento pedagógico.	<p>fora dos encontros.</p> <p>Participar do Grupo foi algo gratificante principalmente por ter convicção de que através dos encontros de formação é possível estabelecer vínculos de crescimento pessoal e profissional, além da construção de novos conhecimentos que conseqüentemente possibilitarão uma compreensão mais clara da realidade educacional, além de pensar que os estudos em grupo auxiliam na construção de idéias inovadoras, com práticas mais contextualizadas e significativas desestabilizando crenças abrindo espaço para novos horizontes a serem desvendados.</p>
FLORISTAN	Não respondeu	Exemplos trazidos pela orientadora no Projeto do Girassol.	A importância da Formação Continuada na Educação Infantil, valorização das trocas de experiências.
SMITHII	Gosto de me atualizar e fazer trocas, para assim contribuir com meu grupo de trabalho. Como educador sempre seremos aprendizes. Quando o convite foi feito pela SMEC, logo fiquei sabendo que teríamos o privilégio de sermos coordenados pela colega Andréia, o que veio a fortalecer a vontade, já que	As sugestões de como brincar no berçário, assim como a importância da música na vida dos bebês foi significativa pra mim, já que se trata de um tema polêmico, onde o “como desenvolver os bebês unindo o cuidar e o desenvolver” paralelamente é sempre conflitante.	Nesta minha longa caminhada na educação, sempre acreditei em realizar um trabalho embasado no amor, respeito às diferenças e humildade em ouvir e aprender sempre. Nossos encontros do curso só vieram a fortalecer meus conceitos e rever outros. Nos momentos de trocas entre colegas, pude

	<p>conheço seu trabalho e sabia que viria ao encontro de um belo curso.</p>	<p>Mas o tema que mais me marcou foi o projeto Girassol, pois pude levá-lo para a prática e proporcionar através do lúdico, momentos marcantes e maravilhosos em minha escola, de forma curiosa e significativa.</p>	<p>perceber que os problemas na educação são parecidos, que a forma que procuramos resolvê-los são as mesmas, sendo que ainda é a boa vontade, o carinho e a busca contínua o caminho mais viável.</p>
SUNSET	<p>Ao saber do curso de formação continuada por Grupos de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque como educadora preciso sempre aprimorar meus conhecimentos, refletir sobre minhas práticas educativas, conhecer e compartilhar trabalhos juntamente com o Grupo de Estudos. Além do mais, o tema proposto (Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências na Educação Infantil), a meu ver, foi instigante e encantador. Por tratar-se da base, do alicerce da educação. A Educação Infantil é onde se iniciam as descobertas, curiosidades, e onde nós educadores devemos construir com elas conhecimentos e aprendizagens significativas buscando uma educação para a vida.</p>	<p>Diversas temáticas foram trabalhadas no Grupo de Estudos. Destaco como a mais significativa para mim a “Prática de pesquisa na Educação Infantil”, pois iniciei uma reflexão sobre o estímulo à pesquisa na Educação Infantil. Algo que muitas vezes esquecemos que é no início da fase escolar, onde a curiosidade e a imaginação estão aflorando, que devemos instigar o aluno a pesquisar, problematizar, refletir, aprofundar e (re) construir suas idéias, pensamentos e teorias – como crianças pesquisadoras – para no futuro termos adolescentes e adultos pesquisadores.</p>	<p>Quanto a impactos dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos em minha prática docente, posso identificar uma ordem mais crítico-reflexiva em meu trabalho, com a Escola e com os educadores e alunos. Pude apresentar à Escola a experiência da Formação Continuada, onde a reflexão-ação-reflexão sobre as práticas docentes foram melhores compreendidas, sendo que primeiramente houve um pouco de resistência e contrariedade perante novas situações de aprendizagem envolvendo pesquisa com crianças da Educação Infantil. Portanto, além de instigar o educador a ser sempre um pesquisador, ele precisa acreditar na formação de crianças pesquisadoras desde a Educação Infantil.</p>

EVENING	Ao saber do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque tinha interesse em acompanhar e saber como seria esta formação, pois trabalhei por um bom tempo com a pré escola e sempre gostei muito. No período em que o curso aconteceu não estava atuando como professora de sala de aula, mas foi muito gratificante poder partilhar com as colegas atividades que já tinha realizado e vivenciar as novas idéias e propostas apresentadas no grupo de estudos.	Entre as temáticas que foram desenvolvidas recordo da importância do brincar, o trabalho com projetos.	Posso identificar que foi maravilhoso poder ter vivenciado diferentes experiências com as colegas, como não estava em contato direto com as crianças em uma turma de sala de aula apliquei muitos dos conhecimentos adquiridos, em minha vida materna, no período em que realizei o curso de formação, minha filha cursava a educação infantil (Luiza - 4 anos) e pude partilhar as experiências vividas por ela naquele momento tão significativo. Atualmente não trabalho com a Educação Infantil e nem atuo em Escola para poder dar continuidade as práticas vividas no curso.
TITONIA	Ao sabor do curso de formação continuada por Grupo de Estudos, lembro-me de que decidi participar porque representava um momento de reflexão e provocações sobre o desenvolvimento infantil, seus comportamentos, suas capacidades, sensibilidades e o despertar de seus interesses, bem como uma forma de capacitação aos profissionais da educação infantil, com quem já mantinha um vínculo profissional de	Destaco como a (as) mais significativa(s) para mim a musicalidade e a expressão corporal, pois é despertando emoções e sentimentos diferentes que o corpo manifesta habilidades e sensibilidades adormecidas. A construção do esquema corporal, deixa-nos atravessar pela experiência afetiva, pelo toque evidenciando nossa paisagem interior. O lúdico, neste sentido, operando como movimento de humanização.	Quanto a impactos dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos em minha prática docente, posso identificar especialmente a necessidade de afeto e proteção nessa fase de desenvolvimento. A ternura na Educação Infantil é fundamental, assim como a certeza de que a privação de determinados estímulos podem comprometer o processo de desenvolvimento infantil.

	grande interação e afinidade.		Então qual o efeito que produzimos com nossa prática? E qual o efeito que produzem em nós?
--	-------------------------------	--	--

Impressões sobre a experiência vivenciada quanto à:				
	Metodologia	Materiais disponíveis	Participantes do G.E	Mostra Pedagógica
RUBY	Partindo da metodologia construtivista, liderou nossos trabalhos com eficácia, tendo domínio do assunto, relacionando teoria e prática, usando e abusando de técnicas e recursos.	Sem registro	(...) em relação à experiência de formação continuada vivenciada no Grupo de Estudos, confesso ter superado minhas expectativas. Os profissionais que participaram do grupo, “vestiram a camisa” e trabalharam realmente em parceria, lendo, analisando, refletindo, compartilhando e trocando experiências riquíssimas. A “culpa” de todo esse empenho, deve-se a um empenho maior ainda, que foi o da nossa coordenadora Andréia, que não mediu esforços e usou de muita criatividade para manter o interesse e o gosto por participar dos encontros.	A nossa Mostra Pedagógica, que proporcionou aos participantes momentos inesquecíveis ao prestigiarem os trabalhos realizados em sala de aula com os alunos. Trabalhos diversificados, que contaram com várias técnicas e recursos, frutos dos encontros valiosos que tivemos, os quais refletiram na nossa prática.

VALENTINE	Foi através do diálogo, debates, leitura, trocas...	Foram vários, cito alguns: livros, TV, DVD, rádio, entre outros...	Todas muito divertidas, que estavam em busca do aprimoramento profissional, conhecia algumas, porém não o trabalho desenvolvido em sala de aula, formamos uma grande família.	Adorei! Foi um momento único, convidei todos os pais para participar da amostra que estava linda, com belos trabalhos e para minha surpresa foram todos. Este com certeza foram os frutos de muito esforço e dedicação, inesquecível.
CHIANT	Muito boa, com uso de palestras e técnicas variadas.	Muito bom, até hoje por vezes ainda pego o livro que ganhamos no curso para rever algumas idéias.	As profissionais sempre muito atenciosas e envolvidas com o trabalho que estavam realizando, procurando sempre relatar suas vivências a fim de enriquecer o grupo de estudos com suas experiências, com um envolvimento sem distinção de classes.	A mostra pedagógica foi impressionante, mostrou trabalhos lindos que foram realizados em meio a tantos projetos desenvolvidos durante o período.
DANDY	Foi Adequada, utilizada de uma forma clara e precisa pela orientadora do grupo.	Foram adequados e suficientes, sempre bem diversificados conforme necessidade dos estudos.	Na maioria pertenciam a mesma rede de ensino e buscavam um estudo coletivo na qual gerou grandes amizades e descobertas.	Foi bem organizada, integrando desde o executivo a comunidade em geral, muito criativa, dinâmica mostrando realmente como foram nossos encontros.

INDIAN	A metodologia foi muito boa, fazendo com que o Grupo de estudos crescesse a cada encontro.	Os materiais eram diversificados e interessantes.	A profissionais competentes, comprometidas e abertas à novas descobertas.	A mostra foi maravilhosa, podemos mostrar para outras pessoas tudo o que foi desenvolvido no curso.O Grupo se empenhou muito para que a Mostra Pedagógica fosse um sucesso.Também preciso registrar o empenho e dedicação da professora Andréia.
FLORENZA	Não sei se estou relacionando corretamente, mas quando falamos em metodologia lembro da ação do educador,no caso do nosso grupo, penso na tua ação Andréia que foi sempre muito importante para nós, pois soubeste conduzir o grupo de maneira espontânea,fizeste com que nos sentíssemos à vontade para colocar nossas ideias, dúvidas ,medos e aflições .Posso dizer que particularmente a cada encontro recebia uma “injeção de ânimo”, e de uma ideia que surgia no grupo conseguia multiplicar em outras para a minha rotina diária.	Foram variados, diferentes,alguns já usados outros não,várias sugestões de materiais nos foram mostrados e como utilizá-los.	Muito atenciosas, preocupadas, comprometidas.	Muito organizada, de grande valia para interação, troca de ideias, momento de valorização da educação infantil.

GIANT	Coerente a nossa realidade e a necessidade do grupo, propondo leituras, discussões sobre a prática vivenciada com as crianças no dia a dia por cada uma das colegas do grupo, tarefas individuais e coletivas, confecção de painéis...	Os materiais disponíveis eram simples, atuais, acessíveis e fácil de entender.	Sem registro	A Mostra Pedagógica foi algo muito gratificante, pois ali tivemos a oportunidade de expor, mostrar e divulgar as atividades e experiências construídas no decorrer dos estudos.
VANILA	A metodologia utilizada com debates, trocas de experiências, troca de ideias foi de suma importância, pois assim em nossa prática diária podíamos aplicar essas novas ideias.	A coordenadora Andrea trazia em cada encontro variados materiais sempre interessantes	Penso que todas as professoras que participaram estão comprometidas com a educação, buscando sempre o melhor para seus alunos	Foi uma das experiências mais enriquecedoras que eu já participei, pois na Mostra podíamos ver o quando cada participante realiza atividades maravilhosas em sala de aula nos mais variados assuntos.
ECLIPSE	Foi bastante diversificada, às vezes fugindo do convencional, onde só o professor fala. A professora levava as cursistas ao pincel, relataram suas experiências. Incitou em cada um a vontade pelo conhecimento, levando-me a persistir no estudo e buscar novos conhecimentos.	Tínhamos um livro onde era relatado algumas experiências (projetos) de outras escolas, o que me levou a buscar novos conhecimentos, instrumento de pesquisa para a coleta de informações.	Com sua tutoria fundamental à interação dos cursistas, figura que estabeleceu o vínculo mais próximo entre nós alunos.	Na nossa Mostra pedagógica teoria e prática estavam articuladas, pode-se ver que o nosso curso de formação continuada – NUPE, foi de qualidade, principalmente, a preocupação do nosso grupo de mostrar qualidade, dedicação, envolvimento e comprometimento com a educação.

SORAYA	Em relação à experiência vivenciada no Grupo de Estudos, tenho a dizer que, a metodologia utilizada vinha a alcançar nossos objetivos.	Os materiais disponíveis foram diversificados.	Os profissionais que participaram do grupo são pessoas brilhantes, empenhadas com seu trabalho, que amam o que fazem; pois para trabalhar na área da educação é essencial o amor.	A Mostra Pedagógica serviu para as professoras da Educação Infantil do município demonstrarem um pouco do trabalho desenvolvido com as crianças. Foi muito interessante, lindos trabalhos foram expostos e a partir deles várias outras idéias surgiram.
CLARET	O Grupo de Estudos possibilitou momentos gratificantes de interação e reflexão sobre a prática. A metodologia utilizada foi coerente a realidade atendendo as necessidades do grupo, oportunizou atividades individuais e coletivas, leituras, estudos, confecção de painéis, e principalmente muitas discussões sobre a prática diária vivenciada por cada uma das participantes, considero de suma importância para a realidade do grupo, os encontros terem sido realizados em diversas escolas possibilitando assim conhecer diferentes realidades de atuação.	Os materiais disponibilizados eram atuais e coerentes com o tema em questão, sempre acessíveis e de fácil compreensão.	Durante nossa caminhada de formação fomos muito bem assessoradas pela professora Andréia Antich, responsável pelo grupo, sendo sempre prestativa e preocupada em oferecer materiais significativos a nossa realidade. Demonstrou coerência, conhecimento e principalmente ser uma profissional comprometida com a prática educativa, demonstrando ter conhecimento teórico e prático sobre o tema em questão, contribuindo também com suas vivências e experiências como professora de uma turma de Ed. Infantil. Considero que foram contempladas as expectativas em relação às angústias apresentadas contribuindo	Como fechamento a um trabalho de envolvimento e responsabilidade demonstrada ao longo da trajetória a Mostra Pedagógica foi algo gratificante que contemplou a divulgação de experiências construídas no decorrer dos estudos, neste momento foi possível tornar presente as vivências de cada envolvido na proposta, tornando assim o grupo mais unido e feliz com as metas alcançadas.

			para nosso crescimento profissional.	
FLORISTAN	Adequada utilizada de uma forma clara e precisa pela orientadora do grupo.	Foram bem diversificados atendendo as necessidades do grupo.	Na maioria pertenciam a mesma rede de ensino e estavam integrados buscando um estudo coletivo.	Bem organizada integrando desde o executivo a comunidade em geral.
SMITHII	Os métodos foram maravilhosos, pois em nenhum momento senti desânimo ou tédio em participar dos encontros.	Os materiais eram diversificados e ricos para nossa aprendizagem, principalmente as trocas que fazíamos trazendo para nossas escolas sugestões diversas e maravilhosas, que logo eram exploradas.	Nosso grupo de estudos era unido, amigo, criativo e animado o que colaborou ainda mais para que nossos encontros se tornassem momentos mais que especiais.	O nosso belo trabalho culminou com uma linda Mostra Pedagógica, com a participação das escolas, alunos, demais educadores e comunidades escolares. Foi uma mostra rica e criativa, onde contribuiu com idéias e sugestões para as escolas do município.
SUNSET	A metodologia utilizada foi construtiva e reflexiva, tivemos muitos momentos de diálogo entre o Grupo, troca de experiências práticas (sempre relacionando à teoria), construção de atividades coerentes ao tema proposto, leituras individuais e em grupo, músicas e brincadeiras. Sendo que também considerei muito válida, a visita às Escolas de Educação Infantil do Município; um momento não de fazer análises	Diversificados, como por exemplo, textos, atividades utilizada pelos educadores em sala de aula, livros de histórias infantis, artigos, CDs de músicas e histórias e materiais da Coordenadora do Grupo utilizados em sua experiência como educadora.	Na maioria, participativas e envolvidas com o trabalho do Grupo. Acredito que foi para todas um momento de conhecimento, laços de amizade e também, de alegria e descontração.	Foi maravilhosa, pois pude presenciar o empenho e o envolvimento dos Coordenadores do NUPE e do nosso Grupo de Estudos em compartilhar sua prática docente, trazendo inúmeras idéias educativas, reflexivas e também, foi um momento em que pude perceber um novo estímulo às novas buscas e qualificação da

	críticas negativas, mas de muito aprendizado, e ainda, excelente foi à visita ao campus da Unisinos em São Leopoldo com a participação nas oficinas. Para mim considero a seguinte frase: “Novos saberes e novas reflexões”.			proposta da Educação Infantil.
EVENING	A proposta metodológica do curso foi muito boa, pois sempre tínhamos trabalho de grupo, leituras, trocas de experiências que enriqueciam ainda mais aquele momento dedicado a formação.	A proposta do NUPE ofertava um material de apoio e suporte para os encontros que eram enriquecidos com leituras e trocas de idéias, sugestões de trabalhos, confecção de materiais e atividades diversas.	Os profissionais que participaram desta formação eram professores que estavam atuando em sala de aula com a Educação Infantil. Naquele momento tínhamos educadoras que atuavam desde o berçário até a pré escola, isso fez com que o curso ficasse ainda mais interessante pois as experiências trazidas e apresentadas pela colegas enriqueciam a proposta de trabalho apresentada pela coordenadora do grupo de estudos - NUPE.	Sem registro.
TITONIA	A metodologia utilizada foi adequada no sentido da exploração da sensibilidade, ouvir o que toca o humano, o coração da gente..., cantar, fazer ruído, barulho, letras de músicas, ritmos diferentes, jogo de formas, crachás, dinâmica das cores,	Os materiais disponíveis foram os mais variados: as músicas, os livros, as paródias, sugestões de todas as formas, bibliografias, <i>sites</i> , o próprio local escolhido para a realização do mesmo, sempre		Acredito, assim como as profissionais que participaram do grupo: educadoras, palestrantes, comunidade envolvida, autoridades convidadas, público em geral que participou da Mostra Pedagógica, tudo foi

	<i>jingles</i> , reprodução de histórias, rodas circulares, trava-línguas, histórias rítmicas, jogos de escolha e muito mais.	tudo muito adequado.		muito bem entendido e o grau de envolvimento demonstrou a importância que o projeto abrangeu.
--	---	----------------------	--	---

	DIFICULDADES ENCONTRADAS	A vivência desta experiência formativa sentido e significado
RUBY	Ao pensar em escrever sobre a palavra dificuldade, percebo que ela só apareceu ao final do curso, no momento da despedida. Foram momentos tão ricos, os encontros foram sempre tão gostosos, cada vez num lugar diferente, pois conhecemos todas as escolas das participantes, sempre muito bem acolhidas, com lanches deliciosos e reuniões proveitosas.	<p>Nosso Grupo de formação continuada em Educação Infantil, foi o primeiro no município a vivenciar essa experiência proposta pelo NUPE, e para mim, foi maravilhoso, pois como educadora, estamos sempre em busca de uma formação contínua para podermos ampliar nosso campo de trabalho. Dentro do contexto educacional atual, a formação continuada é a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, pois proporciona ao professor autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades.</p> <p>A importância do professor é proporcional à sua atuação enquanto educador, a partir da coragem que possui para fazer do educar um ato de cumplicidade, de troca e de vida. Essa foi e sempre será, a importância da nossa coordenadora para nós, pois seu valor transparece. Ela educou acolheu a missão de nos orientar e incentivar, exerceu sua capacidade e despertou em nós qualidades adormecidas.</p>
VALENTINE	Apenas as questões de horário para os encontros, mas não tive muitas dificuldades.	<p>Fiquei muito feliz em poder participar e contribuir com essas idéias inovadoras. Já fiz outros cursos, mas com certeza afirmo que este foi especial, as atividades propostas, sugestões de trabalho, a interação com professoras de diferentes realidades fez desses encontros uma transformação tanto no âmbito profissional como no pessoal. Saber que tem belos trabalhos desenvolvidos e que você pode fazer parte de um é realmente gratificante, aprendi muito com estes encontros que servirá como ponto de partida para futuros cursos e seminários.</p> <p>O objetivo maior do curso era reconhecer que o professor tem grande responsabilidade pela formação dos nossos futuros cidadãos, fazer não apenas um bom trabalho, mas dedicar-se a ele, pesquisar, sair do papel, fazer um projeto que realmente mude a visão e a realidade desses alunos, oportunizar momentos mágicos, como várias técnicas, dinâmicas e o principal, amor. Obrigado professora Andréa por esses</p>

		ricos ensinamentos, que você de uma forma tão interessante, contagiante nos apresentou.
CHIANTI	Na época foi a de, às vezes não ter alguém para substituir-me em sala de aula e no final do curso fui mãe novamente e, para não perder o curso tinha que levar meu bebê junto par amamentar. Essa segunda parte até que era bem legal pois todas ficavam brigando para dar um colinho pro Rafael que saiu até em fotos do grupo.	Foi muito bom poder compartilhar momentos de aprendizagem e trocas de bagagens com pessoas de mais experiência com Educação Infantil que eu, pois todas tinham muito vivencias do que eu. Procurei aproveitar ao máximo cada momento anotando e gravando depoimentos que peneirei e levarei por toda vida. Acredito que por ser um grupo menor foi mais fácil de trocar mais idéias e questionar tirando as dúvidas que tínhamos. Gostaria que fossem proporcionados mais cursos com essa intenção de trocas e aprimoramentos.
DANDY	Não lembro de dificuldades durante os estudos.	Me senti grata,e realizada profissionalmente, pois conforme alguns relatos cada vez mais tive a certeza da escolha certa profissionalmente. Classifico esta formação por grupo de estudos como: Completa, integrada, e dinâmica, a diferença é o vínculo que o grupo constrói com o tempo. (...) Gostaria de poder participar novamente.
INDIAN	Não encontrei dificuldades.	Feliz por poder participar de um grupo de estudos que vivenciou várias experiências significativas. Foi muito interessante e significativo para mim. Depois desta experiência fiz o possível para participar de outro grupo “ do Pró Letramento ” que também aprendi muito.
FLORENZA	Não lembro-me de ter encontrado dificuldades sentia muito prazer em participar.	Como já citei anteriormente participar do NUPE foi o mesmo que reviver a minha prática, analisá-la.Em muitas ocasiões foi o momentos que tive para refletir sobre a prática e os meus educandos. Essa formação para mim teve um significado maior, pois estava diretamente ligada a minha prática pedagógica. Penso que estar num grupo de estudos como este faz com que ampliamos nosso conhecimento,lutando para um mesmo ideal junto com a educação infantil.Acredito ter compreendido os objetivos, tentando desenvolvê-los sempre.

GIANT	Em algumas vezes me deparei com a dificuldade de locomoção, pois sempre dependia de carona, mas considero que foi muito importante para o grupo, os encontros terem sido realizados em diversas escolas, pois assim tivemos a oportunidade de conhecer diferentes realidades de atuação, isto foi bastante significativo e valioso.	Me senti muito feliz em poder participar deste grupo, no qual todas as participantes foram muito especiais, principalmente a ministrante do grupo, pois todas lidam e convivem diariamente com crianças. Foi gratificante principalmente por ter adquirido novos conhecimentos, também a troca de idéias e experiências foram bastante significativas para o enriquecimento de trabalho em sala de aula.
VANILA	Não me lembro quais foram.	Vejo como uma experiência maravilhosa e a melhor que participei ate hoje, pois acrescentou muito a minha pratica em sala de EI (...) penso que os objetivos foram alcançados assim formamos novos conceitos, pensamos novos jeitos de atuar com as crianças e sermos melhores do que fomos, agradeço cada momento compartilhado com as outras professoras e em especial com a coordenadora.
ECLIPSE	As dificuldades com que me deparei durante o grupo de estudo foi ausentar-me da escola pois nunca se encontra alguém para colocar nosso lugar mesmo quando queremos fazer um curso de aperfeiçoamento.	Me senti muito feliz, procurei sempre interagir com todos,ler os textos, socializar experiências vividas.O sucesso do curso acontece quando se tem conhecimento do publico-alvo. Quem é o cursista? Quais são as suas expectativas? Qual a sua realidade profissional? Isto foi feito no nosso curso, portanto foi um sucesso. Me identifiquei muito com a formação por grupo de estudos. Impossível falar em qualidade de ensino sem falar de formação do professor questões que estão intimamente ligadas. Deve-se ir em busca de uma prática diferente e construtivista.Tem que se procurar o novo!

SORAYA	A única dificuldade com que me deparei durante o grupo de estudo foi a falta de compreensão de alguns pais, pois quando os encontros eram no turno da tarde era necessário que os alunos fossem dispensados mais cedo. Apesar de explicar a importância do curso, muitas vezes os pais achavam desnecessários, pois infelizmente muitos ainda vêem a escola como “depósito”, onde os filhos vão somente para serem cuidados, sem dar-se conta que o Educar também é fundamental.	Me senti muito feliz em ter a oportunidade de participar dessa experiência formativa. Me identifiquei com essa proposta de formação por Grupo de Estudos. Entre as atividades de formação que já participei essa foi a que mais contribuiu para o meu crescimento profissional, seus objetivos foram compreendidos, seguidos e passados adiante. Gostaria muito de ter uma nova oportunidade como essa, pois a vida é um constante aprendizado e as coisas boas devem ser repetidas.
CLARET	Quanto as dificuldades não tenho muito que relatar, pois os encontros sempre contemplaram as expectativas, atingindo os objetivos oportunizando a qualificação profissional dos envolvidos e também propondo sempre atividades contextualizadas, instigando a troca e parceria entre os participantes.	Participar do Grupo foi algo gratificante principalmente por ter convicção de que através dos encontros de formação é possível estabelecer vínculos de crescimento pessoal e profissional, além da construção de novos conhecimentos que conseqüentemente possibilitarão uma compreensão mais clara da realidade educacional, além de pensar que os estudos em grupo auxiliam na construção de idéias inovadoras, com práticas mais contextualizadas e significativas desestabilizando crenças abrindo espaço para novos horizontes a serem desvendados. O grupo de estudos foi algo diferente, sendo que éramos professores de diversas realidades cada um com suas limitações e potencialidades a serem refletidas. Geralmente estamos acostumados a participar de grupos apenas com professores da mesma escola sem especificação de turma. Como já mencionado anteriormente eu acredito na proposta de formação continuada e a proposta por nós realizada foi ótima e muito produtiva no que se refere à reflexão/ação, pois estávamos em constante busca, superando nossos limites, sempre inovando, tendo como meta o sucesso de nossa prática nas nossas escolas. Foi um privilégio ter feito parte desta proposta de formação continuada onde se buscou a qualificação da prática docente com muito estudo, troca de informações e intercâmbio de experiências, numa constante superação de desafios. Como nos coloca Carlos Resende “O completo é o que existe. O ideal é uma

		busca. O sucesso é uma conquista. A busca deve ser uma constância. A conquista se constrói com trabalho. Por isso meu sonho continua...” O grupo de estudos é a busca constante da conquista profissional, que se constrói através da reflexão e da ação, portanto o sonho deve sim continuar.
FLORISTAN	Não recordo de nenhuma dificuldade encontrada pelo grupo.	<p>Me senti muito bem e tranqüila podendo participar e integrar com o grupo, repensar e ter a certeza dos meus conceitos sobre educação.</p> <p>Com certeza foi excelente nosso grupo de estudos, aguardamos novos encontros.A orientadora foi maravilhosa, soube orientar de maneira muito dinâmica e produtiva.</p>
SMITHI	Realmente para mim não houve dificuldades em participar, uma vez que fui incentivada pela supervisora infantil da SMEC.	<p>Não havia participado de outro curso de formação continuada, mas afirmo que este foi especial em todos os sentidos. Construimos materiais didáticos, trocamos experiências, criamos laços de amizade que estão presentes até hoje. Sinto-me privilegiada por ter feito parte deste grupo, sei que contribuí também para o nosso crescimento e hoje estou mais preparada, mais segura nas atitudes pedagógicas, posso contribuir com idéias e sugestões para engrandecer o trabalho de minha escola.</p> <p>Teorias são muito válidas para serem analisadas, mas nestes encontros permanentes onde a prática é colocada e avaliada por um grupo com idéias diferentes se torna enriquecedor.</p> <p>Tudo muda diariamente, temos que acompanhar estas mudanças e evoluções de nossa sociedade, para assim avaliar nossos conceitos e reais valores, para só assim buscar desenvolver um trabalho significativo e compreender melhor o meu aluno, oportunizando uma melhor qualidade de vida para assim serem crianças realmente felizes.</p>
SUNSET	A dificuldade com que me deparei durante o Grupo de Estudos foi na realização das atividades individuais, pois como estava na Supervisão Escolar e não em sala de aula, precisei pedir permissão e algumas horas para realizar e aplicar as atividades propostas com as turmas da	(...) ao participar dessa experiência formativa me senti muito satisfeita, pois foi um momento novo para mim, ao me integrar numa proposta de Formação Continuada em rede. Foi uma ocasião de muito crescimento pessoal e profissional, conhecer as Escolas do nosso Município, outras práticas, experiências novas e metodologias diferenciadas foram muito enriquecedoras. Leituras e artigos dialogados e estudados trazem a nós um amplo meio de nos qualificarmos.

	Educação Infantil.	Enfim, pude me identificar com essa proposta de uma análise crítico-reflexiva, onde nossas contribuições para a educação estão em considerar o ser humano essencialmente dinâmico e produtivo e não meramente receptivo.
EVENING	As dificuldades com que me deparei durante o grupo de estudo foram tempo para poder participar dos encontros, e não estar em sala de aula naquele momento para poder aplicar todos os conhecimentos e experiências socializadas.	<p>Considero que grupos de estudo com formação continuada são os mais ricos e que realmente trazem subsídios para a mudança da prática docente. Em todos os encontros promovidos - NUPE sempre tivemos grandes trocas e podemos nos aprofundar em determinados temas significativos a prática docente. No momento, recordo dos trabalhos desenvolvidos em grupos, sempre muito ricos, coloridos e com grande profundidade nos temas abordados. O fato dos encontros ocorrerem dentro das escolas de Educação Infantil favoreceu imensamente o contato e o convívio nestes espaços, apresentando sempre muita energia, afetividade, alegria e bem estar dos educandos, fator este fundamental na formação do indivíduo.</p> <p>Atualmente, acompanhando e organizando encontros de professores dentro da proposta de aplicação dos novos Referenciais Curriculares, promovidas pelo governo do Estado, através do Curso Lições do Rio Grande, sei da importância desta formação ter continuidade.</p> <p>Tive a oportunidade também de acompanhar outros grupos de estudos promovidos pelo NUPE e acho que é por aí que a educação deve andar, pois só assim é que teremos uma mudança mais significativa na formação do educador, onde ele pode trocar experiências, sugestões de atividades, projetos significativos... Considero esta forma de estudo, uma das melhores propostas de formação do professor, o qual necessita estar em constante atualização.</p>
TITONIA	As dificuldades com que me deparei durante o grupo de estudo foram mínimas, o único detalhe talvez que mereça ser destacado é a questão de compatibilização de horários.	O nosso Grupo de formação continuada da Educação Infantil foi o primeiro no município a vivenciar a experiência de formação continuada por Grupo de Estudos proposta pelo NUPE. (...) lembro que foram momentos de rigor pedagógico, mas também de muita intensidade e vigor, integração. Trazer as brincadeiras das famílias para a sala de aula, com exposição dos materiais, das brincadeiras de roda, dos bonecos confeccionados, das músicas com exercícios de corporeidade, dos projetos desenvolvidos,

		<p>foram expressão de vida e de fantasia da nossa história pessoal e perspectiva de elaboração de novos projetos.</p> <p>Foi e é para mim motivo de grande satisfação participar dessa experiência formativa e pela apreensão da profundidade dos conceitos que foram apreendidos através das experiências gratificadoras</p> <p>Participar dessa experiência formativa foi diferente porque permitiu refletir sobre as experiências decisivas que a criança realiza ao brincar, um espaço seu, do qual se sinta dona. Tentativas estas que representam a elaboração de suas angústias e o manejo de suas próprias capacidades. Pessoalmente me identifiquei bastante pela afinidade que venho tendo com a educação infantil e os objetivos que o Grupo de Estudos se propôs a alcançar.</p>
--	--	--

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO -
ENTREVISTA**

Eu _____ RG _____

Domiciliada à _____

no município de _____, declaro que concordo em participar como voluntária do projeto de pesquisa: “Formação Continuada: Impactos e ressignificações na formação docente”, sob responsabilidade da pesquisadora mestranda Andréia Veridiana Antich, orientanda da Pesquisadora Professora Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida que:

a) Esta pesquisa é importante para o melhor entendimento das repercussões do curso de formação continuada- desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS - nas práticas pedagógicas das professoras participantes desta experiência formativa.

b) A entrevista, que concederei à pesquisadora, será gravada para que o conteúdo da mesma possa ser analisado integralmente. Após ser realizada a sua transcrição, a receberei para leitura, com vistas a ajustes, se julgados necessários;

c) Não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) Tenho liberdade de retirar o meu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo deixar de participar do estudo sem que isso acarrete qualquer tipo de prejuízo a minha pessoa;

e) Serei informada dos resultados obtidos, independentemente, do fato de mudar meu consentimento de participar da pesquisa;

Toda e qualquer dúvida que se apresentar com relação à pesquisa e ao longo da mesma será esclarecida através do e-mail andreiaveri@terra.com.br ou pelo telefone (051) 8185-5009.

O termo será assinado em duas vias, ficando uma em posse da participante e a outra com a pesquisadora responsável.

Sendo assim, concordo em participar do projeto de pesquisa em questão.

São Sebastião do Caí, ____ de _____ de 2010.

Entrevistada

Pesquisadora Responsável
Andréia Veridiana Antich