

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL À CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Ana Paula de Oliveira Iten – FURB

Rita Buzzi Rausch – FURB

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores da Educação Infantil promovida pelo Programa Institucional Arte na Escola à constituição de comunidades de prática. Os participantes de nossa pesquisa foram dez professoras de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal de Ensino de Indaial (SC), participantes do Programa Institucional Arte na Escola. A geração de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e o memorial de formação. A técnica utilizada para a interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2010). Os principais aportes teóricos abordados neste artigo pautaram-se em Nóvoa (2011), Canário (2006) e Imbernón (2009). Os resultados evidenciaram que o Programa Institucional Arte na Escola contribuiu na constituição de comunidades de prática nas instituições de Educação Infantil em que os participantes atuam, promovendo um processo colaborativo e reflexivo entre os professores sobre suas práticas docentes. Nesse sentido destacamos a importância de instigar nas formações continuadas a constituição de comunidades de prática como uma possibilidade de mobilizar saberes e práticas que contribuem com o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Comunidades de prática. Educação Infantil. Arte.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores da Educação Infantil está no cerne das discussões acerca da educação e é evidenciada em diferentes estudos publicados nos últimos anos, entre eles destacamos: Kramer (1989); Candau (1997); Machado (1998), entre outros. Sobre o termo formação continuada de professores, Gatti (2008, p.57) aponta que não há ainda um consenso no campo dos estudos sobre formação de professores que delimite, exatamente, o conceito de formação continuada e aponta diferentes compreensões entre elas, todos os estudos estruturados e formalizados que são realizados após a graduação, “e que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. Neste sentido, compreendemos que formação continuada de professores é um processo interativo e dinâmico que se constitui de sujeitos com experiências diferenciadas e que buscam mudanças, tanto individuais como coletivas. Ela é caracterizada por processos de formação que

acontecem após a formação inicial, e que buscam articular conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência.

Nesse sentido, nos embasamos nas ideias de Nóvoa (2011), Canário (2006) e Imbernón (2009) para delinear aspectos acerca da constituição de comunidades de práticas na formação continuada de professores. Comunidades de prática, comunidades formativas ou movimento pedagógicos podem ser consideradas abordagens que buscam desenvolver nas instituições escolares espaço e tempo para formação de professores. Assim, na Educação Infantil, consideramos estes arranjos possibilidades de criar redes entre crianças, professores e demais profissionais, diferentes seguimentos do poder público, comunidade envolvida nos contextos educacionais. Redes estas que buscam mobilizar diferentes conhecimentos para alcançar objetivos em comum, criando suas próprias narrativas.

Assim, buscamos analisar as contribuições da formação continuada de professores da Educação Infantil promovida pelo Programa Institucional Arte na Escola à constituição de comunidades de prática.

O presente artigo foi estruturado em um capítulo introdutório, logo na sequência apresentamos as principais contribuições teóricas acerca da formação de professores com enfoque nas comunidades de prática e no terceiro capítulo a metodologia empregada na geração e análise dos dados da pesquisa. Em seguida abordamos a discussão dos dados gerados na pesquisa. Finalizamos com as considerações finais que trazem apontamentos sobre as contribuições do PIAE a formação docente no que se refere à constituição de comunidades de prática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: MULTIPLICIDADE DE VOZES

Iniciamos nossas discussões com as reflexões de Nóvoa acerca dos estudos e discursos que envolvem a formação de professores: “há um *excesso de discurso*, redundantes e repetitivos, que se traduz em uma *pobreza de práticas*” (2011, p. 28, grifo do autor). O autor infere que na formação de professores, há um efeito de moda que é o discurso excessivo, as opiniões sem concretude, o que nos expõe ao risco de perdermos o rumo sobre a própria formação. Neste sentido, é importante reconhecermos que também estamos a mercê de repetir alguns discursos, por isso procuramos buscar nos estudos dos aportes teóricos de nossa pesquisa noções que podem potencializar reflexões acerca da formação continuada de professores. Considerando que cada espaço e tempo de formação possuem suas

singularidades, pois são arranjadas por pessoas com todas as suas complexidades, com contextos próprios que não devem ser generalizados. Ou seja, são noções para pensarmos sobre a formação de professores, e não regras a serem seguidas, como receitas para uma “ideal” formação continuada.

Adentramos nas noções sobre a formação continuada de professores com a ideia de comunidades de prática, comunidades formativas ou movimento pedagógicos. Esta abordagem que delineada por uma possibilidade de buscar desenvolver na escola espaço e tempo para formação de professores, é abalizada por diferentes autores. Encetamos esta discussão com Nóvoa (2011), que defende que a formação de professores deve passar para dentro da profissão. O autor sugere que os próprios professores podem ser responsáveis pela formação do seu grupo de profissionais, ou seja, as práticas concretas de intervenção só acontecerão se forem almejadas pelos próprios professores. Os professores mais experientes podem exercer uma função primordial na formação de professores iniciantes na profissão, pois será mais significativa se partir de investigações e problemáticas do próprio cotidiano docente. Neste sentido, concordamos ainda com Nóvoa (2011, p. 14) quando alerta que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento nas redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional

São estas redes de professores, ou comunidades de prática, que potencializam as reflexões acerca de práticas pedagógicas vivenciadas pelos próprios profissionais envolvidos. Os professores que se comprometem com a reflexão sobre suas ações podem buscar no coletivo, subsídios para evoluírem diante de suas dificuldades. Vale destacar que esta mobilização de experiências deve estar alicerçada em uma perspectiva conceitual dos saberes e não somente na perspectiva prática pedagógica, pois são os arranjos entre os conhecimentos teóricos já consolidados e as experiências vivenciadas pelos professores que poderão ressignificar a profissão docente. Sobre estes aspectos normativos na formação de professores atentamos também para as contribuições de Canário (2006, p. 81), que alerta:

A importância das situações normativas em que um formador ensina deve, portanto, ser relativizada, o que não quer dizer que elas não sejam relevantes. Pelo contrário,

constituem momentos decisivos de informação sistematizada e de formalização das experiências vividas no contexto de trabalho. Mas é na medida em que se integram em um dispositivo de formação mais amplo que as “ações formativas” podem ganhar sentido e produtividade.

Neste sentido, inferimos que os espaços e tempos de formação continuada precisam buscar equilíbrio entre momentos voltados para estudos normativos, em que objetivos podem ser traçados e por meio da pesquisa, leituras, os professores possam ressignificar suas práticas docentes. O diferencial nesta perspectiva é que os professores partem das problemáticas da própria instituição escolar, das suas dificuldades cotidianas para buscarem de forma coletiva soluções e respostas, por meio de seminários, cursos, leituras. Portanto não se retira os aspectos normativos da formação, mas atribui-se diferentes sentidos no interior da profissão docente afim de mobilizar conhecimentos, que não são determinados por agentes externos à escola. Ainda sobre as comunidades de prática, Nóvoa (2002, p. 59) infere que:

Práticas de formação continuam organizadas em torno dos professores individuais 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. Práticas de formação contínua que tomem como referencia as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Assim, podemos destacar a valorização que o autor atribui aos processos de formação continuada, que se volta para esferas coletivas, com a interação entre os pares. Com a consolidação de redes de formação os professores podem se engajar nos projetos das escolas, com autonomia e responsabilidade no desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva de comunidades de prática, Imbernón (2009, p. 80) sugere uma definição:

As comunidades de prática são grupos constituídos com finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (hoje o conceito de gestão do conhecimento ou prática reflexiva como processo de prática compartilhada).

O autor aponta que esta abordagem possibilita que os professores constituam seus próprios objetivos, sendo que a participação de cada indivíduo no grupo é determinante para o processo. O termo “comunidade” pode ser considerado, segundo o autor (2009), como uma

rede onde diferentes sujeitos estabelecem relação entre si com o mesmo objetivo. Desta forma, pensar em uma comunidade de prática é necessariamente pensar que deve haver o compartilhamento de experiências entre os professores, de conhecimentos com uma colaboração mútua afim de ressignificar a ação educativa. Neste sentido, a comunidade de prática pode ser entendida como um espaço onde os professores intercambiam conhecimentos e buscam ampliar reflexões com base nas práticas vivenciadas por cada um.

Nesta abordagem, Imbernón (2009) ainda subdivide as comunidades de prática em: comunidades formativas e comunidades de aprendizagem. Elas são próximas enquanto objetivos, porém referente à função dos sujeitos nestas comunidades elas se diferem. Na comunidade formativa os professores procuram desenvolver sua própria cultura no sentido de proporcionar, a cada participante, maneiras de expor suas concepções e conhecimento, por meio da interação. Já as comunidades de aprendizagem buscam, por meio da aprendizagem dos estudantes, transformar a escola num espaço de diálogo e cooperação a fim de possibilitar a todos, professores e estudantes, desempenhos significativos em relação à aprendizagem. As comunidades de prática, portanto, possuem por base o diálogo, a comunicação, o que vai além das estruturas segmentadas de uma instituição escolar, ela potencializa a autonomia e a responsabilidade de professores e estudantes.

Rui Canário (2006) analisa a transformação que a formação de professores tende a sofrer, passando de um modelo rígido e fragmentado, para uma organização mais branda, com maior flexibilidade, assim como o mercado de trabalho está se transformando. Estas mudanças são válidas para a formação de professores, pois possibilita uma articulação de rede que em décadas passadas era impensável. Sair de uma lógica encastelada para uma perspectiva de rede, certamente, desenvolve uma cultura de interação entre os professores. Os professores se organizam em coletivos que consolidam-se nos próprios contextos de trabalho. Nesta perspectiva, de criar dispositivos que propiciem a formação de professores em redes ou comunidades de prática, Canário (2006, p. 74) sugere que:

[...] é esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

Assim, criar meios que potencializem as redes de formação, ou comunidades de prática, ou comunidades de aprendizagens, é que novas configurações de formação continuada de professores podem se consolidar, com princípios de colaboração, diálogo e

partilha. Esta perspectiva de coletivos de professores demonstra ser uma saída possível para ressignificar a formação continuada e mobilizar conhecimentos acerca da aprendizagem. “Reinventar a escola”, esta é a proposta abalizada por Canário (2006, p. 92), e que deve configurar o objetivo maior da formação de professores.

Reinventar a escola pressupõe uma atitude crítica e de profunda insatisfação com a escola atual, mas também a convicção de que é possível e desejável criar uma “outra” escola, radical e qualitativamente distinta da de hoje. Esse empreendimento apela necessariamente, a um outro tipo de debate, no qual as questões da escola possam ser equacionadas em uma ampla perspectiva dos problemas da sociedade e das escolhas que temos que fazer.

Dois aspectos são fundamentais nesta proposição, o primeiro é atitude crítica e o segundo é o desejo de reinventar uma escola. Problematizar situações escolares e buscar soluções com reflexões críticas e não reproduzir o que já está posto como modelo é desafiante. O olhar crítico pressupõe relações interativas em que as experiências vividas são insumos para reflexões acerca da prática pedagógica. O desafio está na vontade de mudar a escola em uma realidade tão desoladora em que a escola e conseqüentemente a formação de professores se encontra. Ainda, segundo o autor, o exercício da responsabilidade e da autonomia dá sentido à formação de professores, e tem como finalização a atitude crítica em relação à educação.

Portanto, a escola é um lugar próprio para ressignificar a cultura de formação continuada dos profissionais da educação e constituir as comunidades de prática, deslocando de uma ideia insular, onde cada indivíduo é uma ilha dentro de toda a organização escolar, para uma compreensão ampla de uma cultura de formação permanente e coletiva. Esta transição de um contexto de ações individualistas e que não proporcionam a interação entre os sujeitos “para uma visão global da escola, entendida como uma totalidade organizacional, é decisiva para a emergência da criatividade da escola e a sua afirmação como território inovador” (CANARIO, 2006, p.76). Compreender que a escola é um espaço de experiências diferenciadas, valores construídos ao longo da vida e de pessoas, que na sua singularidade constituem as redes escolares. Redes entendidas como pontos (pessoas) que se cruzam formando comunidades de prática, com uma interligação capaz de ressignificar a formação de professores

3 METODOLOGIA

O campo empírico da pesquisa foi o PIAE, do Polo da Universidade Regional de Blumenau que está vinculado, em nível nacional, à Rede Arte na Escola. Desde 1993 o PIAE atua com os projetos Formação Continuada e MEDIATECA e, a partir de 2010, o Programa passou a atuar também com o projeto Jogo Teatral na Escola. Conforme Cabral e Schramm (2013, p. 01)

O PIAE está vinculado, em nível nacional, à Rede Arte na Escola - RAE, que envolve instituições culturais e de ensino, presentes em 46 cidades de 23 estados brasileiros. Congrega 47 Polos, 12 mil professores atendidos presencialmente, 1.337 participantes de grupos de estudo, e 1,7 milhões de alunos beneficiados em todo território nacional, conforme dados do relatório apresentado na reunião de Conselho Deliberativo Instituto Arte na Escola, em São Paulo, no dia 18 de outubro de 2012.

O PIAE busca promover ações educacionais envolvendo diferentes manifestações da Arte. Salientamos especificamente o Projeto Formação Continuada, pois os sujeitos da nossa pesquisa participam deste projeto, que vem atuando na comunidade interna e externa da Universidade Regional de Blumenau com ações de formação contínua de professores de arte e outras áreas de conhecimento, em todos os níveis de ensino da Educação Básica. O Projeto oferece cursos para professores que não possuem formação específica na área de arte. Conforme Cabral e Schramm (2013), o projeto tem como principal objetivo qualificar professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, mediante ações sistemáticas nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro, contribuindo para a prática e reflexão dos processos educacionais em arte e seu ensino. “O projeto Formação Continuada assume o compromisso social da Universidade com a comunidade, integrando-se de forma sistemática com os projetos MEDIATECA e Jogo Teatral na Escola”. (CABRAL; SCHRAMM, 2013, p. 03)

Entre as ações do projeto Formação Continuada estão os encontros com as temáticas: teatro, artes visuais e música. Assim como seminários semestrais, onde alguns professores socializam os projetos pedagógicos realizados com suas turmas e que envolvem propostas com linguagens da arte. Além destas ações há também visitas a museus, galerias de arte e bienais. Como exemplo, mencionamos a visita ao Museu Oscar Niemeyer, no ano de 2012, e a Bienal do MERCOSUL, no ano de 2011.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, são todas professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Indaial, participantes do Projeto de Formação

Continuada, que integra o PIAE. Como já salientamos, o Projeto de Formação Continuada é oferecido aos professores da Educação Infantil desde o ano de 2010, em parceria com a Secretária Municipal de Educação do município de Indaial. O grupo congrega 30 integrantes, sendo uma representante de cada Unidade de Educação Infantil do município de Indaial. Entre estas participantes também há representantes da Secretaria Municipal de Educação. O grupo encontra-se mensalmente, em torno de quatro horas, nas dependências da Universidade Regional de Blumenau, sendo que os encontros são organizados em diferentes temáticas envolvendo artes visuais, teatro e música, de acordo com os objetivos do PIAE.

Para caracterizar e selecionar as professoras participantes da pesquisa foi realizado, um questionário com todos os participantes do projeto de Formação Continuada do PIAE do município de Indaial. O critério para a seleção das participantes foi o maior tempo de participação no PIAE, portanto entre dois e três anos. Apresentamos a seguir (Quadro 1) alguns dados identificados neste questionário sobre os participantes selecionados para a pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios para a identificação das professoras para que as mesmas tenham suas identidades preservadas.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professor	Formação Acadêmica	Área de especialização	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de participação no PIAE
Amanda	Especialização	Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais	23 anos	2 anos	2 anos
Alice	Especialização	Ludopedagogia	10 anos	8 anos	2 anos
Carla	Especialização	Psicomotricidade na Educação Básica	4 anos	4 anos	3 anos
Gladis	Especialização	Educação Especial	13 anos	8 anos	3 anos
Soraia	Especialização	Educação Infantil e Anos Iniciais	13 anos	4 anos	2 anos
Sara	Especialização	Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais	8 anos	8 anos	3 anos
Samanta	Especialização	Pedagogia e Música	17 anos	7 anos	3 anos
Silvia	Especialização	Ludopedagogia	10 anos	8 anos	2 anos
Sirlei	Especialização	Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais	20 anos	4 anos	2 anos
Zilma	Especialização	Gestão, orientação e Supervisão Escolar	14 anos	3 anos	2 anos

Fonte: Dados elaborados pela autora com fonte no questionário.

Os procedimentos para a geração dos dados foram o memorial de formação e as entrevistas abertas semiestruturadas. O memorial de formação foi elaborado por cada professora participante, entre os meses de novembro de 2013 a fevereiro de 2014, pois se

configuram os meses de recesso escolar. E as entrevistas seguiram um tópico guia, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, no mês de abril de 2014.

Para a análise dos dados foram empregadas as técnicas de Análise de Conteúdo, em que Utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo com base nos pressupostos de Bardin (2010), para análise dos dados. “A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”. (BARDIN, 2010, p.12). Esta se constitui por meio da inferência, com base em indicadores que estão além das mensagens e se articulam aos conhecimentos prévios do pesquisador.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Uma das tendências de formação docente, enfatizada na literatura especializada, nos últimos anos é a noção de comunidades de prática redes de formação ou movimentos pedagógicos, entre outros termos, que sugerem uma formação continuada voltada para dentro da profissão docente. Nóvoa (2011) abaliza acerca desta noção de comunidade de prática, afirmando que os próprios professores podem ser responsáveis pela formação do seu grupo de profissionais, ou seja, as práticas concretas de intervenção só acontecerão se forem desejadas pelos próprios professores. Os professores mais experientes podem exercer uma função primordial na formação dos professores iniciantes na profissão, pois esta se torna mais significativa quando parte de investigações e problemáticas do próprio cotidiano docente.

Nesse sentido, percebemos nos registros e dizeres de sete professoras, que o PIAE contribuiu para que alguns aspectos das comunidades de prática se constituíssem ao longo da formação dessas professoras, em diferentes espaços e tempos. Consideramos dois contextos apontados pelas professoras que se assemelham a algumas características das comunidades de prática, abordada na literatura especializada. O primeiro contexto é os seminários de relatos de experiência, que são encontros realizados semestralmente, em que cada professora compartilha, em forma de relato, algumas de suas práticas pedagógicas que envolveram as linguagens da arte. O segundo contexto se refere os grupos que se constituíram no interior das instituições de Educação Infantil. Nas mensagens a seguir percebemos alguns indicadores das contribuições do PIAE no que se relacionam à constituição de comunidades de prática:

*“Gosto muito dos seminários, é uma maneira de refletir sobre o nosso trabalho, **aprender com as colegas** que estão apresentando, é uma **troca de experiência**”.* (Silvia, memorial).

*“É a troca que me dá a formação, a **troca com os meus parceiros**”* (Amanda, entrevista)

E, no registro da seguinte professora, também observamos aspectos sobre estas trocas de experiências desenvolvidas nos seminários de relatos de experiências:

*“É uma **constante troca de experiência vivida** em sala de aula que são trazidas aos demais através de relatos de experiência, onde o professor relata como foi desenvolvido o projeto em sua unidade. Desta forma **aprendemos ainda mais**, pois cada um **tem algo a acrescentar**”.* (Sara, memorial)

Como podemos perceber, as professoras valorizam a “troca de experiência” entre docentes, nos seminários de relatos de experiência e ao longo dos encontros do PIAE. Estes momentos, que mobilizam trocas de experiências, são referenciados por Imbernón (2009, p. 45), pois eles podem “potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar, também, a formação em todos os campos de intervenção educativa”. O autor defende uma formação continuada de professores que privilegie, entre outros aspectos, o intercâmbio, ou a troca de experiências, a fim de ampliar as possibilidades de inovação na educação. Canário (2006) também enfatiza as trocas de experiências no sentido de mobilizar as interações entre os professores e potencializar tempos e espaços de colaboração. O autor utiliza o termo “rede” para simbolizar que cada professor, assim como estudantes e demais pessoas envolvidas no processo educativo, podem construir suas ações em uma dimensão coletiva, ressaltando uma cultura de interação. Neste sentido, atentamos para o registro da professora Sara: *“cada um tem algo a acrescentar”*. Podemos inferir que estes momentos de interação, principalmente os seminários de relatos de experiência, potencializam as redes defendidas pelo autor. Pois buscam somar conhecimentos resultantes de diferentes experiências para potencializar as

práticas pedagógicas de cada professor. Seguimos nossa análise com outros dizeres das professoras:

*“na unidade que eu trabalhei eu vejo bastante o **envolvimento**. [...] então acho que **influenciou em tudo** na unidade. **Todo mundo participa, todo mundo ajuda**. [...] A unidade toda trabalha, **é um todo**, é geral. É um projeto que a gente faz **em grupo**”.* (Sara, entrevista).

*“Isso foi um grande destaque, sim, poder ser **articuladora e mediadora** do que a gente tem aprendido. Poder contribuir dessa forma para os outros professores e não ficar só para a gente. Aí não seria uma **equipe** e a gente conseguiu envolver **todo mundo**”.* (Sirlei, entrevista)

A fala da professora Zilma, a seguir, também vai ao encontro dos demais trechos citados anteriormente:

*“O pessoal fez um trabalho **em grupo, todo mundo junto**, não teve ninguém que dissesse ah eu não vou fazer, não é assim [...]”* (Zilma, entrevista)

Diante do exposto pelas três professoras podemos inferir que as contribuições do PIAE foram no sentido de potencializar aspectos de uma formação colaborativa, entre os profissionais de uma mesma Instituição de Educação Infantil. Nos trechos em que as professoras utilizam o termo “todo mundo”, percebemos que buscam abranger todos os sujeitos envolvidos nas propostas pedagógicas das instituições. Esta noção de mobilizar coletivos, ou equipes de professores e crianças, que se engajam em uma proposta pedagógica que se constituem nas instituições educativas é defendida por Nóvoa (2013, p. 205, grifo do autor)

Grande parte das nossas intenções será inconsequente se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas. Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais do que o somatório de competências individuais. Falo da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Em seus estudos, Nóvoa vem defendendo esta noção de colaboração entre os professores, com intuito de constituir “redes”, ou “tecido profissional enriquecido”. Assim, se estabelecem relações de contribuições entre profissionais e crianças com as mesmas perspectivas em um projeto pedagógico. Podemos, dessa forma, inferir que, diante dos dizeres das professoras, as ações do PIAE potencializam a formação destas “redes” vão ao encontro dos princípios defendidos por Nóvoa. Os termos “envolvimento”; “equipe”; “todo mundo participa” indicam que há uma participação de outras professoras no desenvolvimento das propostas envolvendo arte. Propostas estas mobilizadas ao longo dos encontros no PIAE e que são disseminadas nas instituições de Educação Infantil por meio das professoras participantes do PIAE. Imbernón (2009, p. 61) sugere alguns princípios para que uma formação de uma comunidade de aprendizagem entre os professores:

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem de colegialidade participativa e não uma colegialidade artificial. [...] Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática, partir da prática do professorado. [...] Elaborar projetos de trabalho conjunto.

O que o autor sugere é a constituição de grupos de aprendizagem que partilham do mesmo cotidiano pedagógico e buscam, em equipe, solucionar problemas e criar alternativas para concretizar suas propostas pedagógicas. Buscando relacionar alguns dos princípios defendidos pelo autor com os dizeres e registros das professoras, podemos inferir que alguns aspectos, como trabalho colaborativo, envolvimento do grupo, foram indicados pelas professoras como algo que já incorporado nas instituições em que atuam, principalmente no que se refere aos projetos envolvendo as linguagens da arte.

Da mesma forma, os dizeres a seguir nos remetem a esta noção de constituir um “tecido profissional enriquecido” por meio das trocas de experiências entre os professores de uma mesma instituição de Educação Infantil, vejamos:

*“Eu acho que os outros professores veem você trabalhando e também se **inspiram** a fazer as coisas, **pois contagia**”.* (Samanta, entrevista)

Neste mesmo sentido outras três professoras comentam:

*“[...] me fez querer **instigar nas outras meninas** que não participavam do PIAE **a aprender também.**”* (Carla, entrevista)

*“Algumas professoras foram **provocadas e mudaram** o trabalho. A gente viu nas outras professoras, também, o **encantamento [...]**.” (Sirlei, entrevista)*

*“Então na verdade eu acredito assim, que **são respingos** mesmo, que vão contribuir pro pedagógico dessa forma, e a gente consegue atingir mais um professor que esteja mais aberto, menos outro, mas não **há quem fique de fora [...]**”. (Amanda, entrevista)*

Como podemos perceber nos dizeres supracitados, há alguns indicativos da constituição de coletivos entre as professoras, e que se deu por meio de um “contágio”, ou “respingos”. Podemos entender que, as professoras que não participam do PIAE são “instigadas”, “provocadas” ou “contagiadas” pelas professoras participantes no que se refere às propostas que envolvem as linguagens da arte. “Encantamento”, este também é um termos utilizado por Sirlei para se referir ao movimento que acontece entre as professoras participantes e não participantes do PIAE. Nesse sentido, Nóvoa (2011, p.12) defende que:

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para reflectirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma colecção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir.

Neste sentido, o autor defende um trabalho coletivo, em que os professores busquem ampliar seus conhecimentos por meio de estudos e diálogos. E como podemos perceber nas falas das professoras, esse movimento de compartilhar experiências e conhecimentos é também incitado por suas participações no PIAE.

Portanto, esta noção de que o trabalho dos professores mais experientes podem se configurar referenciais para o coletivo de profissionais, configura uma possibilidade de ampliar a colaboração nas comunidades de prática. Assim percebemos que há indícios que evidenciam a constituição de comunidades de prática nas instituições de Educação Infantil e que se relacionam com a participação das professoras no PIAE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto de que os resultados alcançados ao longo deste estudo não são finitos em si mesmos, visto que são atravessados por inferências e interpretações realizadas ao longo deste artigo e que possibilitem outras compreensões. Por meio dos dizeres e registros das professoras participantes pudemos compreender contribuições do PIAE à formação continuada das mesmas, aos seus processos formativos. Nesse sentido é preciso retomar o objetivo deste artigo que é analisar a constituição de comunidades de prática a partir da formação continuada de professores da Educação Infantil promovida pelo Programa Institucional Arte na Escola.

Nesse sentido, ao longo das análises, percebemos que as professoras indicaram que o PIAE contribuiu com o processo de constituição de comunidades de prática, tanto no grupo de professoras participantes do PIAE, como nas instituições de Educação Infantil em que as mesmas atuam. Nos seminários de relatos de experiência as possibilidades de interlocuções entre professores potencializaram as trocas de experiências, sendo que indicaram que estes momentos são importantes para as ressignificações de suas práticas. Além disso, movimentos que se delineiam em comunidades de prática também foram constituídos no interior das instituições de Educação Infantil, conforme os registros e dizeres das professoras, sendo que sinalizaram também que os grupos se fortaleceram, objetivando ações comuns envolvendo principalmente as linguagens da arte.

Portanto, compreendemos que o PIAE contribuiu para as trocas de experiências entre docentes de diferentes contextos. Assim como inferimos que as professoras participantes do programa buscam mobilizar, instigar, outras profissionais da mesma instituição a buscarem conhecimentos relacionados às linguagens da arte.

Retomamos a noção de “comunidades de prática”, evidenciado ao longo deste artigo, que se delineia na formação de “redes” composta por professores, estudantes que buscam juntos reinventar os contextos escolares. Assim, “a rede” é tecida de fios que se cruzam para formar um todo, que nos encontros sustentam uma trama. Dessa forma, na tecedura da Educação Infantil podemos compreender que são as redes (entre crianças, professores, poder público e demais pessoas envolvidas nos contextos da Educação Básica) que podem sustentar a reinvenção da Educação Infantil. Reinvenção esta que parte da busca por conhecimentos já consolidados, por inovações das práticas pedagógicas, entre outras mobilizações de saberes, de ressignificações. Finalizamos estas considerações indicando que os resultados alcançados

apontam caminhos para novas investigações, no sentido de ampliar as discussões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010

CABRAL, Rozenei M. W; SCHRAMM, Marilene de L. K. Arte na escola: um olhar sobre a história, limites e desafios da formação continuada e midiateca. In: SILVA, N. A; RAUSCH, R. B. (org). **Extensão universitário: movimentos de aproximação entre sociedade e universidade**. Blumenau: Edifurb, 2010.

CANARIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

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

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

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Mello, 2011.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013