



EM BUSCA DA INOVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

IN SEARCH OF INNOVATION IN THE SCHOOL CONTEXT: THE NEED FOR PUBLIC POLICIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Jacqueline Silva da Silva
Mateus Lorenzon
Silvana Neumann Martins

RESUMO

A constituição de uma sociedade da informação, ao lado da heterogeneidade de culturas que frequentam o espaço escolar, passou a exigir uma série de transformações no currículo escolar. A fim de atender a essas demandas, uma série de políticas públicas e reformas no ensino foram propostas. Entretanto, os resultados, muitas vezes, ficaram aquém do esperado. Neste texto, propomos uma discussão acerca da necessidade das políticas públicas, que visam modificar os modelos curriculares, contemplar estratégias que garantam o desenvolvimento profissional docente. Na primeira seção do estudo, propomos uma análise de alguns modelos reconhecidos internacionalmente como inovadores, a fim de identificar os elementos subjacentes que permitiram a sua consolidação em nível de sistemas de ensino. Na segunda seção, a partir de teorizações que abordam o ofício do professor, defendemos a ideia que as políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente precisam contemplar três dimensões: formação pessoal, formação colaborativa e a reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Inovação pedagógica. Desenvolvimento profissional

ABSTRACT

The constitution of an information society, along with the heterogeneity of cultures that attend the school space, started to demand a series of transformations in the school curriculum. In order to meet these demands, a number of public policies and educational reforms have been proposed. However, the results often fell short of expectations. In this text, we propose a discussion about the need of public policies, which aim to modify the curricular models, contemplate strategies that guarantee the professional development of teachers. In the first section of the study, we propose an analysis of some internationally recognized models as innovators, in order to identify the underlying elements that allowed them to be consolidated at the level of educational systems. In the second section, based on theories that approach the teacher's office, we defend the idea that public policies for professional teacher development must contemplate three dimensions: personal formation, collaborative formation and reflection.



KEYWORDS: Public policies. Pedagogical innovation. Professional development

INTRODUÇÃO

A busca por mudanças na organização do trabalho pedagógico e a transformação do espaço escolar, tornou-se um desafio no contexto contemporâneo. Esses termos evidenciam a necessidade de readequação da escola às reconfigurações nos modos de produção econômica e na constituição de uma sociedade com intenso fluxo de informação e conhecimento. Além disso, é preciso reconhecer que a democratização no acesso à Educação Básica para todas as classes sociais, fez com que a escola abrigasse uma heterogeneidade de culturas e estudantes. Frente a isso, a mudança das práticas pedagógicas, dos métodos de ensino e nos instrumentos de avaliação tornou-se, sobretudo, um dever ético por parte dos docentes para responder às demandas contemporâneas.

A legislação em vigor, que estabelece diretrizes para a educação brasileira (Lei nº 9394/96 - BRASIL, 1996), respalda a constituição de modelos inovadores de ensino quando afirma que as instituições de Educação Básica podem se organizar seguindo uma pluralidade de modelos. Entretanto, o Ministério da Educação, em decorrência da construção do Mapa Brasileiro de Inovação e Criatividade na Educação Básica, identifica 178 instituições que contemplam em suas práticas pedagógicas e planos de ação propostas inovadoras.

Deste modo, percebemos que a existência de um paradoxo, visto que há uma série de estudos que apontam a necessidade de mudanças nas instituições de ensino (HERNANDEZ *et al*, 2000; CARBONELL, 2001) e uma legislação que dá respaldo a essas mudanças. Entretanto, quando analisamos os dados, percebemos que poucas instituições promovem mudanças significativas em seus modelos curriculares. Essas informações tornam-se ainda mais relevantes quando tratamos da Educação Infantil, visto que propostas de excelência internacional para a primeira infância, tais como as de San Miniato (FORTUNATTI, 2014) e Reggio Emilia (LINO, 2007; MALAGUZZI, 2016) são altamente difundidas entre educadores e discentes de cursos de formação de professores. Quando



analisamos as práticas desses futuros profissionais, percebemos que mesmo conhecendo as teorizações e reconhecendo sua importância, há pouco efeito prático no próprio trabalho docente.

A compreensão de como os *modelos curriculares* que nascem em uma instituição de ensino e se consolidam em nível de sistema, nos oferece importantes subsídios para entender como os processos de inovação curriculares estão intimamente associados ao desenvolvimento profissional docente. Assim, neste artigo - decorrente da disciplina de *Seminário de Políticas Públicas* do Programa de Pós Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES - propomos uma discussão acerca da necessidade das políticas públicas que visam modificar os modelos curriculares, contemplar estratégias que garantam o desenvolvimento profissional docente.

Na seção **“A Inovação no Contexto Escolar: Sobre o que estamos falando?”** esclarecemos o entendimento sobre o conceito de inovação didática e em seguida, analisamos como os sistemas de ensino da região de Reggio Emilia na Itália se constituíram e se consolidaram como propostas inovadoras de ensino. Na segunda seção - **“Saberes do Ofício e Desenvolvimento Profissional Docente”** - discutimos, a partir das teorias de Tardif (2012) e Gauthier *et al* (2013) o conceito de saberes e a importância deles para a transformação da prática pedagógica. Nesta seção, discorreremos também, sobre a necessidade da formação continuada contemplar três dimensões: os processos de autoformação, a formação colaborativa e a reflexão sobre a própria prática. Na última seção do artigo, discutimos as possibilidades e desafios de pensar políticas públicas de formação continuada de professores que tenham por finalidade garantir a inovação no contexto escolar.

A INOVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

Ao buscarem modelos curriculares inovadores e de qualidade em nível de sistema de ensino, Formosinho (2007) apresenta três grandes abordagens: as pré-escolas da Escola Moderna portuguesa (NIZA, 2007), a *High Scope* (FORMOSINHO, 1998; 2007) e a abordagem de Reggio Emilia/Itália (LINO, 2007). Mesmo existindo aspectos bastante



singulares que diferenciam as abordagens citadas, todas elas convergem para apontar a necessidade do planejamento pedagógico ser pensado a partir de uma imagem rica e potente de infância. O modelo de Educação Infantil¹ de Reggio Emilia é conhecido como “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenhos de ambiente, que tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a, p. 23).

Ao analisarmos o contexto histórico do surgimento dessa proposta, é possível identificar seus aspectos singulares:

A história de nossa abordagem [...] começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. [...] Corri até lá com minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada.

[...]

Em oito meses, a escola havia lançado raízes. O que ocorreu em Villa Cella foi apenas a primeira fagulha. Outras escolas foram abertas na periferia e nos bairros mais pobres da cidade (MALAGUZZI, 2016, p. 58).

O excerto transcrito acima, apresenta uma síntese dos processos que permitiram a construção das primeiras escolas de Educação Infantil que integrariam, posteriormente, a rede de ensino de Reggio Emilia. O seu caráter de inovação, segundo Malaguzzi (2016), é que as escolas infantis na Itália sempre foram mantidas pela Igreja Católica e, escolas

¹ A escolha para falar sobre os modelos curriculares de Reggio Emilia refere-se ao fato do reconhecimento internacional da qualidade dessas propostas. A divulgação da excelência desse sistema de ensino, iniciou-se na década de 1990, quando a revista norte-americana *Newsweek* que listou a *Diana School* como uma das dez melhores escolas para a primeira infância. A partir disso, uma série de associações internacionais começou a visitar e realizar intercâmbios com o sistema de ensino da região e aplicar a proposta em diferentes contextos, entre os quais destacamos a Suécia (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) e *St. Louis-Reggio Collaborative* nos Estados Unidos (CADWELL, RYAN e SCHWALL, 2012). No Brasil, destacam-se RedSOLARE (DOURADO, 2016) e a tradução de publicações para o português (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a, 2016b).



construídas e mantidas pela comunidade não eram bem vistas pelas autoridades governamentais, que as acusavam de ser “um modelo de educação que corrompia as crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 62). Mesmo com as campanhas difamatórias promovidas, o autor destaca que a motivação dos docentes que atuavam em escolas construídas e mantidas pela comunidade eram excepcionalmente alta. Esses professores, ao perceberem as limitações das propostas educativas até então existentes reuniram-se em torno da convicção “que as coisas relativas às crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 59).

Percebemos assim, que a consolidação desse modelo curricular para a primeira infância também teve seus percalços, principalmente ao que se refere a pressão sofrida por instituições governamentais. Entretanto, havia algo que motivava os professores a continuarem em seu esforço de consolidação de uma proposta inovadora. Poderíamos induzir, que as explicações para essa motivação devem-se ao fato de que os professores sentem-se autores e participantes da mudança. Carbonell (2001, p. 28), ao estudar propostas de mudança curricular, afirma que “as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores”. Entendemos que as mudanças permanentes no contexto escolar exigem um envolvimento de todos os profissionais, o que não ocorre nas reformas propostas aos sistemas de ensino

[...] as reformas verticais, concebidas de cima para baixo, assim como os modelos de mudanças baseados no saber dos especialistas e nas prescrições legais, reproduzem na escola a divisão técnica e social do trabalho entre as pessoas que pensam e planejam e as que se limitam a receber instruções e executá-las mecânica e passivamente” (CARBONELL, 2001, p. 27).

Essa pressuposição que teoria/elaboração e prática/aplicação são dimensões distintas faz com que o modelo curricular seja constantemente repetido, sem modificações permanentes na estrutura e nas práticas pedagógicas. Rinaldi (2016) entende que essa concepção precisa ser superada, pois somente se os educadores refletirem e discutirem as formas pelas quais as crianças aprendem é condição essencial para a mudança. Entendemos assim, que para que as inovações ocorrem é preciso ampliar os locais de pesquisa para o próprio espaço escolar a fim de permitir “que tanto os professores quanto



os alunos reflitam, em seu cotidiano, sobre as maneiras pelas quais aprendem e constroem o saber” (RINALDI, 2016, p. 184).

Outro aspecto que precisa ser analisado é que os professores, ao reunirem-se em torno da pressuposição da necessidade de aprender com as próprias crianças, começaram a criar estratégias de formação e desenvolvimento profissional. Silva (2011) identifica que o desenvolvimento profissional nas escolas citadas é compreendido como um princípio do trabalho pedagógico que envolve, sobretudo, a construção de significados sobre acontecimentos cotidianos. A formação continuada dos professores não é decorrente somente de formas externas de apoio, mas busca a articulação com as experiências cotidianas.

Nos processos de desenvolvimento profissional e formação continuada de docentes dos professores que trabalham nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia são empregadas duas estratégias principais: a documentação pedagógica e a pesquisa-ação/investigação (RINALDI, 2016). A documentação pedagógica apresenta-se articulada com a escuta sensível, isto é, uma atitude de abertura para outro, no qual cada docente passa “[...] olhar cada indivíduo levando em conta sua formação e sua história pessoal, e com grande sensibilidade” (RINALDI, 2016, p. 252). Fochi (2015) entende que a documentação pedagógica compreende a três momentos distintos. O primeiro deles, é a escuta sensível com as crianças. Nesse processo de escuta, o docente observa as múltiplas formas de comunicação das crianças e as estratégias cognitivas usadas por elas para solucionar seus problemas. Após essa etapa do trabalho, o docente organiza um conjunto de registros para documentar as situações observadas. Esses documentos podem, por exemplo, ser expostos no espaço escolar com o intuito de narrar acontecimentos cotidianos. A terceira etapa é a transformação desses materiais em documentos de pesquisa, no qual o docente reflete sobre as situações por ele acompanhadas. Essa última etapa implica o reconhecimento da necessidade de adequar suas práticas aos interesses e necessidades das crianças, eles percebem que o hábito e o saber da experiência são limitados. O processo de reflexão, inerente a prática de documentação, oportuniza aos professores construir novas estratégias de ação e intervenção na realidade.



A pesquisa-ação ou investigação, é para Rinaldi (2016) decorrente da necessidade de avançar na pressuposição da documentação como acúmulo de arquivos e registros que dão visibilidade para a aprendizagem das crianças. É por meio da pesquisa-ação que os registros são tomados como um material de pesquisa que retroalimentará as práticas que os docentes realizam *para e com* as crianças:

Pesquisa-ação é o método usado na pesquisa qualitativa, normalmente por professores para registrar suas próprias observações com exatidão, enquanto revelam os significados que seus sujeitos trazem para suas experiências de vida. A mudança e a evolução podem ser produtos desses esforços cooperativos em uma escola (GANDINI, 2012, p. 218).

Em relação a interrelação existente entre os processos de investigação, desenvolvimento profissional e inovação, cabe destacar o projeto desenvolvido por Hill (2012) no *Child Development Lab School* (Estados Unidos). A diretora da instituição relata que a proposta pedagógica foi fortemente influenciada pela abordagem das escolas de Reggio Emilia, o que fez com que o grupo de docentes refletissem acerca da filosofia, estrutura e organização do espaço, contudo “a mudança mostrou ser um conceito bastante esquivo e difícil. Havia fortes sentimentos de territorialidade e de nostalgia embutidos na cultura da escola, e a sugestão de mudar parecia assustadora e até triste para alguns membros da comunidade” (HILL, 2012, p. 92). Para efetivar as mudanças almejadas, a autora destaca que foram desenvolvidos projetos de pesquisa-ação, no qual um tema era longamente estudado e os docentes elaboram estratégias de intervenção, a partir dos significados atribuídos aos acontecimentos vivenciados.

Nessa análise realizada sobre os processos de mudança e inovação presentes na abordagem de Reggio Emilia, percebemos que há pressuposto orientador, que consiste na ideia de que “[...] cada dia não é uma caixa fechada, embrulhada, algo que foi preparado para você por outros [...], mas, ao contrário, que é um tempo possível de se construir com os outros” (RINALDI, 2016, p. 181). Os próprios docentes sentem-se motivados a desenvolver um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática, por perceberem que o imprevisto e a complexidade fazer parte do processo educacional. Assim, o desenvolvimento profissional é compreendido como uma dimensão ética da prática educativa.



A partir do histórico da abordagem de planejamento, percebemos o seu caráter inovador. Entendemos que Carbonell (2001, p. 19) a inovação compreende a

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2001, p. 19).

O conceito de inovação remete a um conjunto de modificações realizadas em um determinado contexto. Essas alterações são, geralmente, decorrentes da análise do meio e da percepção da necessidade de mudança. Diferentemente de uma reforma, a inovação ocorre no interior da escola e das classes (HERNÁNDEZ *et al*, 2000; CARBONELL, 2011). São assim, propostas de mudança emergentes do próprio cotidiano escolar e que não são impostas por meio de diretrizes ou normatizações externas.

O campo da educação, segundo Hernández *et al* (2000) é um espaço no qual comumente falamos da necessidade de reforma da educação e o desenvolvimento de práticas inovadoras. Entretanto, poucas reformas conseguem se efetivar ou tornarmos permanentes. As políticas públicas que visam reformar os sistemas de ensino, são assim, comumente associadas com o fracasso e com a produção de resultados *aquém* do esperado. Na próxima seção do estudo, iremos discorrer sobre a relação entre a inovação educacional e os saberes docentes.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Quando analisamos as políticas públicas para a formação inicial e continuada para os professores no contexto brasileiro, percebemos que elas estão edificadas em torno da necessidade da transformação dos sistemas de ensino. Mesmo que muitas delas apresentam bons resultados e são edificadas sobre uma sólida concepção teórica sobre formação continuada, as dificuldades de operacionalização dessas propostas e os constantes cortes de orçamento expõem a sua fragilidade. Ao tomarmos o exemplo do



Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, política pública elaborada com o objetivo de formar docentes de acordo com as diretrizes expostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a procura pelas vagas oferecidas ficou aquém do esperado. Além disso, observa-se elevados índices de evasão, sendo que algumas estatísticas divulgadas na mídia, apontam que 52% dos matriculados desistiram do programa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Frente a essas constatações, torna-se necessário analisar criticamente as proposições destes programas a fim de identificar quais as suas limitações. Rocha (2015) identifica que a mudança e inovações no Ensino, passam necessariamente por processos de formação continuada dos docentes. Para o autor, a formação inicial deixa lacunas que precisam ser suprimidas por um contínuo processo de desenvolvimento profissional. E para que esses processos formativos apresentem resultados positivos é necessário tomar o docente como sujeito central nos processos de mudança (TARDIF, 1991; IMBERNÓN, 2010; ROCHA, 2015).

A necessidade de programas de formação estar centradas no sujeito docente são justificadas no momento em que compreendemos o que é a ação pedagógica. Corroboramos com autores, dentre os quais Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2002), quando afirmam que o ofício docente não é uma ação técnica, neutra e dissociada da teoria. Os autores citados entendem que a prática pedagógica é resultante de uma ação de mobilização de saberes por parte dos professores. Em diferentes textos resultantes dessas teorizações, podemos encontrar uma polissemia de termos e conceitos. Optamos, para este estudo, de empregar a designação utilizada por Gauthier *et al* (2013) que afirma que o reservatório de saberes é constituído pelos seguintes saberes:

Imagem 1: Saberes constituintes do reservatório do docente

Disciplinares	Curriculares	das Ciências da Educação	da tradição pedagógica	experienciais	da ação pedagógica
Conhecimento acerca do conteúdo	Conhecimento sobre o programa de ensino	Informe sobre as teorizações em relação a Pedagogia	Modos de agir em educação historicamente constituídos	Saberes particulares produzidos na ação	Saberes experienciais tornados públicos

Fonte: Adaptação de Gauthier *et al* (2013).



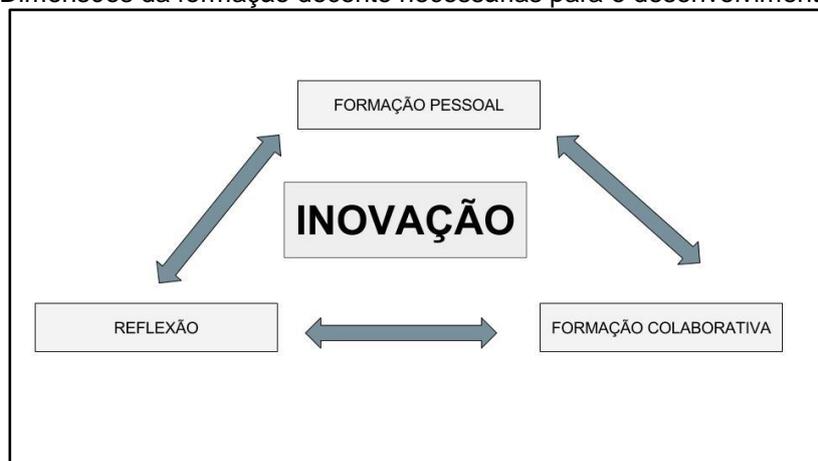
A prática pedagógica é resultante das inter relações estabelecidas entre os distintos saberes. Tardif (2012) alerta que esses saberes não se manifestam de forma homogênea, mas alguns ocupam um espaço maior em detrimento dos outros:

Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa óptica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedades de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2012, p. 21).

Se tomarmos como exemplo as inúmeras estratégias destinadas a formação continuada dos professores (cursos de extensão, jornadas de formação, palestras etc.) percebe-se que são poucas as propostas que propõe-se trabalhar com os saberes experienciais dos docentes. Se tomarmos como base a afirmação de Carbonell (2001, p. 21) destaca que “a mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que não devem atender tanto aos interesses coletivos quando aos individuais”, percebe-se que essas formações voltadas ao trabalho com um saberes curriculares, disciplinares e da Ciência da Educação produzirão efeitos quase nulos na prática docente, o como afirma Hernández *et al* (2000), produzirão mudanças epidérmicas.

Frente a essa situação paradoxal - na qual a mudança e inovação tornam-se uma necessidade e as políticas públicas de formação continuada, por não contemplarem os saberes práticos dos docentes, não produzem os efeitos desejados - cabe nos questionar de que forma os programas de formação continuada precisam ser organizados para resultar em mudanças significativas no campo da educação. Na Imagem 2, sintetizamos as três dimensões da formação docente necessárias para o desenvolvimento de propostas inovadoras no contexto escolar.

Imagem 2: Dimensões da formação docente necessárias para o desenvolvimento profissional



Fonte: Autores

Cada uma das três dimensões apresentadas - formação pessoal, reflexão, formação colaborativa - podem ser aprofundadas a partir da articulação com diferentes autores. Nesse viés, pretendemos discutir a formação pessoal a partir do pensamento de Nóvoa (1995a, 1995b), para quem o *eu* profissional e o *eu* pessoal são duas dimensões indissociáveis. Em relação a formação colaborativa, evidencia-se a necessidade de criar estratégias nas quais os professores possam dialogar acerca de suas práticas, a fim de evidenciar concepções implícitas. Por fim, articula-se o conceito de reflexão com o pressuposto de Gauthier *et al* (2013) da necessidade de transformar o saber da experiência em um saber da ação pedagógica.

O primeiro tópico apresentado é a formação pessoal, Carbonell (2001, p. 111-112) afirma que “a formação pessoal - cultural e profissional - precisa de tempos intensivos de autoformação que não podem ser substituídos pelos cursos nem diluir-se no coletivo”. Nessa perspectiva, percebe-se que a autoformação é uma importante dimensão na construção de propostas inovadoras.

Quando fala-se em formação continuada de professores, é preciso reconhecer que cada docente é um sujeito com uma determinada história de vida que age como um condicionante das práticas que desenvolve. Assim, é necessário perceber que a prática docente comporta uma dimensão de identidade pessoal, no qual os sujeitos deixam transparecer seus interesses e também de valores e princípios que carrega consigo. Nóvoa



(1995, p. 16) afirma que “todos sabemos que certas é métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula”. Políticas públicas que visam a transformação do espaço escolar precisam contemplar momentos nos quais os docentes podem evidenciar sua história de vida e realizar uma investigação autobiográfica sobre seu processo formativo.

Entretanto, os processos formativos para a mudança e inovação não podem, apenas contemplar um processo de autoformação, pois isso levaria evidentemente a um processo de individualização dos sujeitos, e as mudanças exigem também uma dimensão coletiva. Rinaldi (2016, p. 248) afirma assim que “desenvolvimento pessoal e profissional e educação são coisas que nós mesmos construímos na relação com os outros, com base em valores escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto”. A formação colaborativa é o momento no qual os docentes dialogam sobre as situações que estão vivenciando e que por meio do diálogo com o outro constroem espaços de ressignificação da sua realidade

A colaboração com outros profissionais, segundo Nóvoa (1995) é um momento oportuno para a consolidação de saberes emergentes. Ao discutirem e socializarem suas compreensões da realidade com os pares, a formação colaborativa oportuniza a constituição de um *Ein Zwischen* (GADAMER, 2004), isto é, de um espaço de construção de sentido que ocorre após um diálogo. A colaboração entre os pares, segundo Gandini (2016, p. 176) oportuniza um aumento na “sensação de responsabilidade pelas ações que realiza”. Entretanto, para que isso ocorra é preciso que os docentes saibam distinguir a crítica profissional das críticas pessoais. O trabalho de desenvolvimento profissional que ocorre em nível colaborativo exige comporta uma dimensão ética que precisa ser praticada.

Por fim, destacamos a necessidade de desenvolver a reflexão nos professores. Ghedin (2009) enfatiza que a reflexividade não é um método ou técnica, mas sim um estado de espírito. Em decorrência disso, ela não pode ser ensinada de forma técnica mas precisa ser praticada constantemente. Conforme já destacado, Tardif (2002) entende que a docência é uma ação que contempla diferentes dimensões de saber, sendo que um destes é o proveniente da experiência. Mesmo este saber ocupando uma dimensão relativamente



importante na prática dos professores, é preciso reconhecer que sua prática não pode estar fundamentada somente nele, visto que corre-se o risco de entregar-se ao hábito e a intuição.

A intuição é uma imagem à parte do saber docente, pois se insere numa relação de negação do saber. De fato, seguir sua intuição implica, em última análise, ouvir as mensagens de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro a sua própria razão. A intuição já foi definida como sendo uma imagem sem pensamento. Assim, quando alguém tem a intuição de realizar um determinado gesto, está respondendo a uma espécie de comando interior, sem passar pela deliberação racional. Muitos sustentam até que a intuição é um guia mais seguro do que a razão. [...] Seguir a sua própria intuição é confundir a força com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 22-23).

Quando analisamos os saberes que os professores mobilizam para as suas práticas docentes, percebe-se a predominância do saber da experiência. Isso pode ser explicado, segundo Gauthier *et al* (2013) pelo fato de que os professores sentem que esse saber pertence a eles, isto é, eles foram produzidos para responder situações reais. O saber da experiência vai constituindo um modo de ser e agir por parte desses professores, o que faz com que ele torne-se um hábito. Para que ocorram mudanças nas formas de trabalhar, torna-se necessário refletir acerca dessas experiências e analisá-las racionalmente, a fim de identificar as suas múltiplas facetas. Em complementaridade a essa perspectiva, Carbonell (2001, p. 112) afirma que “a experiência não é suficiente. Não basta gastar muito tempo em sala de aula para gerar conhecimento formativo; a experiência deve submeter o indivíduo à autocrítica, à análise, ao questionamento, ao olhar do outro; isto é, à reflexão que proporciona uma compreensão mais profunda de nossa prática pedagógica”.

Por fim destacamos que, se analisarmos as três dimensões propostas para a formação continuada dos professores, logo perceberemos que estão fundamentadas em dois tópicos principais. O primeiro consiste na ideia do professor como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento profissional, sendo que ele ocupa um papel de protagonista nas formações propostas. A segunda pressuposição subjacente, deve-se ao fato de que a escola é concebida como um *lócus* e espaço de inovação, local na qual são construídas



estratégias de intervenção, que além do conhecimento teórico, envolvem aspectos culturais e sociais da comunidade na qual estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos articular três conceitos distintos: desenvolvimento profissional, inovação escolar e políticas públicas. No início do texto, apontava que mais do que algo supérfluo, as inovações no contexto escolar tornaram-se uma necessidade ética no contexto. Mais que mudanças que visam promover a mercantilização e a visibilidade, as inovações no interior na escola são formas de garantir a aprendizagem para todos os educandos. A partir da apresentação do modelo curricular das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, evidenciamos alguns aspectos que corroboraram para a sua consolidação. Na segunda seção do estudo, dissertamos sobre a concepção de prática pedagógica como a ação de mobilizar um grupo heterogêneos de saber que possibilitam a ação do professor, e a partir dessa discussão, apresentamos as três dimensões que precisam ser contempladas para favorecer práticas de inovação. Por fim, destacamos a centralidade do docente nos processos de mudança curricular. A forma propulsora da inovação, segundo Carbonell (2001), reside nos próprios professores e nas redes de colaboração estabelecidos por eles.

Frente a isso, percebemos que se tomamos a inovação como uma resposta a um contexto problemático e que tensiona os professores para a necessidade de mudança, é preciso desenvolver políticas públicas que contemplem as dimensões apresentadas. Em um momento que percebemos uma terceirização dos processos de formação continuada dos professores e a expansão de redes de ensino que oferecem cursos de instrução baseados em um modelo de ensino instrutivo e unidirecional. Entretanto, é preciso reconhecer que há condições para a consolidação de propostas inovadoras nas escolas brasileiras, tais como o tempo destinado ao planejamento e estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 21 de janeiro de 2017. 22:28

CADWELL, L.; RYAN, L. G.; SCHWALL, C. A ateliê: um sistema de espaços físicos e conceituais. In.: GANDINI, L. et al (org.). **O Papel do ateliê na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 166-189.

CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar: A Mudança na Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOURADO, M. Prólogo. In.: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 16-18.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016b.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

FORMOSINHO, J. O. Contextualização do modelo curricular high/scope no âmbito do Projeto Infância. In.: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.

_____. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis em reconstrução. In.: FORMOSINHO, J. O. **Modelos Curriculares para a Educação da Infância**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007. p. 13-42.

FORTUNATI, A. **A Abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças: Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade por um currículo possível**. Pis/Itália: Edizioni ETS, 2014.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II: complementos e índices**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GANDINI, L. **O papel do ateliê na Educação Infantil**. Porto Alegre, 2012.



GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2013.

GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade.** Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed,

HILL, L. Limites transpostos e lições aprendidas: a evolução de um ateliê. In.: GANDINI, L. **O papel do ateliê na Educação Infantil.** Porto Alegre, 2012. p. 91-109.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LINO, D. O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In.: FORMOSINHO, J. O. **Modelos Curriculares para a Educação da Infância.** Porto/Portugal: Porto Editora, 2007. p. 93-122.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e princípios básicos. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org). **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

NIZA, S. O Modelo curricular Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In.: FORMOSINHO, J. O. **Modelos Curriculares para a Educação da Infância.** Porto/Portugal: Porto Editora, 2007. p. 123-142.

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

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora LDA, 1995. p. 11-30.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ROCHA, G. F. D. **Formação Continuada de Professores de Matemática na EFAP:** Os significados de um grupo de professores. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação Profissional em Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos - SP, 2015.

SILVA, J. S.. **O Planejamento no Enfoque Emergente:** uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Tese (doutorado) apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS:



2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Programa do MEC que busca graduar professor sem diploma tem evasão de 52%**. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31575/programa-do-mec-que-busca-graduar-professor-sem-diploma-tem-evasao-de-52/> Acesso: 21 de janeiro de 2017. 23:37.