

Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.12i1.075094>

**ESCRITAS DE PROFESSORES: TRILHAS  
NARRATIVAS PARA TORNAR-SE UM  
PROFESSOR-PESQUISADOR**

**TEACHERS' WRITING:  
NARRATIVE WAYS TO BECOME  
A RESEARCHER-TEACHER**

Maristela MARÇAL \*

Edna Scola KLEIN \*\*

Maria Ângela de Melo PINHEIRO \*\*\*

Ana Maria Falcão de Aragão SADALLA \*\*\*\*

Guilherme do Val Toledo PRADO \*\*\*\*\*

**Resumo:** A reflexividade docente é o pano de fundo deste artigo que considera o professor um profissional que atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios os mais adequados para atingir as metas desejadas, sendo a narrativa uma delas. Além disso, acreditamos que a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional. A partir deste pressuposto, narramos os caminhos que têm sido trilhados por professores-pesquisadores, partícipes de dois projetos em parceria entre a escola e a universidade públicas, em que a escrita narrativa de textos é uma prática na direção da promoção da reflexividade docente. A construção desta escrita ocorre

---

\* Pedagoga da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva.

E-mail: [estrelamarcal@hotmail.com](mailto:estrelamarcal@hotmail.com)

\*\* Mestre em Biologia pela Unicamp. E-mail: [ednasklein@superig.com.br](mailto:ednasklein@superig.com.br)

\*\*\* Mestre em Educação pela Unicamp. E-mail: [mariapinheiro.2005@uol.com.br](mailto:mariapinheiro.2005@uol.com.br)

\*\*\*\* Doutora em Educação pela Unicamp. E-mail: [anaragao@terra.com.br](mailto:anaragao@terra.com.br)

\*\*\*\*\* Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp. E-mail: [toledo@unicamp.br](mailto:toledo@unicamp.br)

a partir de registros das experiências vividas, de leituras, de trocas de conhecimento com os alunos e colegas de trabalho, de observação e interação com o outro e com o seu espaço, realizada sistemática e cotidianamente por todos os participantes, o que promove uma transformação profunda no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Reflexividade docente. Narrativa de professores. Parceria escola-universidade.

**Abstract:** Teachers' reflection is the background of this article, considering the teacher as a professional who acts as the subject in the formulation of the purposes and aims of her/his work as well as the strategies and ways she/he regards as the most adequate ones to achieve the desired goals, and narrative is one possible. Besides, we believe that reflection is constituted, necessarily, by the possibility of trying to fundament teachers' everyday decisions theoretically, in order to move towards more intentional and less intuitive actions. Considering this premise we report the ways which have been trodden by teachers-researchers who have participated in two projects in which public school and public university have been partners and the narrative writing of texts is a practice which helps to promote teachers' reflection. The writing of this study occurs based on the register of experiences, reading, interchanges with students and workmates, observation and interaction with others and with one's space, all of which happen systematically and on a daily basis as far as all the participants are concerned, promoting a deep transformation in the teaching/learning process.

**Keywords:** Teachers' reflection. Teachers' narrative. School - university partnership.

“Quando escrevo, repito o que já vivi antes”.  
(Guimarães Rosa)

## BREVE INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar as narrativas como importante elemento de pesquisa e formação, a partir de alguns caminhos trilhados por professores que se compreendem pesquisadores do próprio trabalho pedagógico e educativo no cotidiano escolar de uma escola pública municipal (Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva*, Campinas, São Paulo). Caminhos constituídos pela participação em dois projetos que contou com apoio e financiamento pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo) na rubrica Melhoria do Ensino Público, em parceria com professores da universidade (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP).

O primeiro projeto na escola aconteceu no período compreendido de agosto de 1998 a julho de 2001 e denominava-se “Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo” (FAPESP processo 97/O2322-O). Este programa tinha como objetivo a melhoria do ensino de botânica, numa perspectiva interdisciplinar, e foi realizado com alunos de 6<sup>a</sup> séries<sup>1</sup>. Participavam dele cinco professores de diferentes disciplinas e alguns pesquisadores das áreas de Educação e Botânica (UNICAMP e IAC-Instituto Agrônomo de Campinas). O segundo projeto aconteceu no período compreendido de agosto de 2003 a setembro de 2007 e denominava-se “Projeto Escola Singular: Ações Plurais (FAPESP processo 03/13809-O). O objetivo principal deste projeto era promover a reflexividade docente em contexto de trabalho e aprimorar o projeto político pedagógico da escola. Participavam dele vinte professores, de diferentes disciplinas, tanto das séries iniciais quanto de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, a equipe de gestão da escola e alguns pesquisadores da área de Educação (FE/UNICAMP).

Foi a partir destas experiências que se exercitou a escrita narrativa. O fato de haver subsídios aos professores para realizarem pesquisas das práticas profissionais, verba para compra de equipa-

<sup>1</sup> Consideramos a seriação, como referência para este artigo, mesmo que o ensino de 9 anos e o ciclos já estejam implementados na rede municipal de ensino de Campinas, desde 2007.

mentos a serem utilizados nas pesquisas e nas aulas e, principalmente, a responsabilidade de se reunirem de três a quatro horas para estudo e reuniões, colocou-os no papel de professores-pesquisadores e trouxe o compromisso de mostrarem suas descobertas, dúvidas, reflexões, narradas através de relatórios, publicações, participações em congressos, seminários etc.

O que se segue é a narrativa pedagógica, conforme proposta por Nogueira et al (2008), dessa caminhada reflexiva na pesquisa e na formação em contexto de trabalho (CANÁRIO, 2007), utilizando-se de trechos de nossas próprias narrativas e a de nossas colegas, numa perspectiva paradigmática hermenêutica-interpretativa (BOLIVAR, 2002), para apresentar as trilhas formativas e investigativas que se produziram e foram percorridas.

### TRILHAS NARRATIVAS

A narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos enquanto profissionais – assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental, porque a nossa memória, enquanto profissionais da educação, é pouco valorizada em nossa cultura. E há muitas histórias por contar! Ao narrar nossas experiências, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos, no âmbito da educação. (PRADO; SOLIGO, 2007).

No início, no primeiro projeto, os textos produzidos eram bem descritivos e versavam apenas sobre as atividades realizadas com os alunos. Transcorrido um período, com muitos encontros e reuniões, iniciou-se a escrita em duplas e novas formas de escritas surgiram: o prazer de escrever, o encontro com o ser escritor de cada um, o encontro com os colegas, o deixar claro para o outro o que se pretendia dizer e o diálogo com os leitores dos textos produzidos, comentados, analisados em conjunto, tendo-se um outro olhar sobre esses textos, que eram reelaborados e resignificados. Com isso, compreensões próprias acerca do trabalho docente foram acontecendo.

Se compararmos a escrita do primeiro relatório (em julho/99) com a do segundo (em abril/2000), houve um salto qualitativo. Quando da elaboração do segundo relatório, foram elencadas algumas questões de pesquisa escolhidas pelos participantes do projeto (interdisciplinaridade, o aluno observador e a ampliação dos conhecimentos

botânicos, entre outros). Dessa forma, três capítulos desses relatórios foram escritos de forma coletiva, por duplas de professores e traziam reflexões sobre questões relacionadas com a prática, entremeadas por dados coletados e analisados durante o processo de pesquisa e formação: trechos de aulas e reuniões, trabalhos de alunos, fundamentação teórica etc. Em julho de 2001, ao término desse Projeto, os relatórios finais constituíram capítulos, referentes a diversos tópicos escolhidos pelos participantes, no formato de um livro, que veio a ser publicado em 2006. (KINOSHITA, TORRES et al. 2006).

É importante destacar que, embora uma narrativa seja sempre uma sequência de acontecimentos, não necessariamente essa sequência é cronológica e linear. Pode-se narrar os fatos ocorridos numa perspectiva linear; pode-se eleger um fato mais recente e, a partir dele, abordar os demais fatos que a ele se relacionam; pode-se eleger um tema e contar o que tem a ver com ele, sem uma ordem temporal de apresentação dos fatos. Em qualquer caso, as escolhas são sempre necessárias. À medida em que uma história é narrada, os fatos surgem acompanhando a memória do narrador, “que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas”. (BENJAMIM, 1987, p.209).

Toda narrativa é um texto em que o autor narra os acontecimentos de sua própria perspectiva, procurando apresentá-los como aqueles a que confere o *status* de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência, seja individual seja em determinado grupo. Possivelmente, ele levantará o véu apenas da parte que, de si próprio, pretende que se saiba e que se venha a ser lembrada. Diferentemente de outras narrativas, (auto)biográficas por exemplo, não há compromisso em historicizar toda a complexidade do acontecimento vivido. Pode ser uma obra literária ou científica, na qual o autor, ou um dos personagens, evoca fatos a que tenha assistido ou de que tenha tomado parte. É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Segundo Rosa (2005, p. 267), “os relatos, ao auxiliarem a memória na recuperação dos acontecimentos e a análise em outro momento, permitem uma nova leitura”.

O trecho abaixo, elaborado de modo coletivo e inserido nas narrativas de alguns dos professores-pesquisadores, indica algumas reflexões, marcadas através do processo da escrita:

*Para o nosso grupo, a possibilidade de pensar em uma ação de pesquisa, enquanto professor do ensino fundamental foi sendo construída aos poucos. Nós discutimos várias vezes, nestes anos todos do Programa de Ensino, como faríamos esta pesquisa e fomos percebendo que ela foi se dando, na realidade, no dia-a-dia, à medida que o Programa foi acontecendo. Desde a postura que temos ao entrarmos na sala de aula, até a forma de trabalharmos um tema, a busca de materiais, textos, formas de expressão do conhecimento; a escolha das atividades, de formas variadas de avaliação; a análise de alguns trabalhos e das respostas obtidas pelos alunos... Tudo isto nos possibilitou um material inestimável para a nossa ação e reflexão como pesquisadores. (Trecho do relatório final 2000, Professor pesquisador 1).*

Neste outro exemplo, temos o texto individual de uma professora, em que ela narra o momento de sua inserção no grupo:

*No universo escolar há uma escassez de espaços e momentos onde a comunicação seja compartilhada e integrada. Teoricamente isto é suscitado, mas na prática acontece raramente. Foi neste percurso que encontrei esse grupo no meu caminho. (...) Já estava contagiada com todo aquele movimento solidário, comprometido, num processo de mudanças, com várias opiniões, identificações dos vários profissionais envolvidos. (...) Conosco as diferenças de ideias, conhecimentos, posicionamentos se complementaram e integraram. A motivação e o próprio ato educativo orientaram os professores à ação da busca e descoberta, proporcionando a nossa formação contínua. A perspectiva da indagação e investigação nos levou a analisar a prática docente pesquisada (professor pesquisador), articulando-se à teoria e a nossas vivências escolares. (Trecho do relatório final de 2000, professora pesquisadora 2).*

Com isso, conquistou-se, tanto os professores da escola, quanto os professores da universidade, uma compreensão mais alargada da importância de refletirmos coletivamente e registrarmos nossas reflexões pela escrita narrativa, para produzirmos conhecimentos e saberes que pudessem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem

dos conteúdos escolares, principalmente aqueles relativos ao campo da Educação e Biologia.

Ao finalizar o “Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”, ficou uma lacuna para este pequeno grupo de professores-pesquisadores na escola, pois, com esta finalização, a rotina voltou como era antes e sentiu-se a falta das reuniões semanais em que havia espaço para fazer-se o planejamento das aulas de modo coletivo e trocar conhecimentos constituídos nas experiências docentes. Além disso, o grupo de professores estava em um processo desgastante com a troca de direção escolar, com questões de perdas salariais e estruturais na Rede Municipal de Ensino de Campinas com o aumento da violência e indisciplina na escola, acarretando uma fase de muitos desafios e dificuldades.

Desta forma, quando surgiu a possibilidade de outra proposta de trabalho coletivo, de novo em parceria com a Universidade, os profissionais da escola sentiram-se estimulados a reestruturarem-se e buscarem soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem no contexto do trabalho docente.

A partir daí, um grupo de professores da escola apoiado, em um primeiro momento, por uma professora da Universidade começou a organizar discussões sobre os dilemas vividos na escola e a buscar propostas para, juntos, encontrarem algumas soluções, a partir do segundo semestre de 2003.

Durante todo o ano letivo de 2004, estabeleceu-se a organização de um trabalho que conjugou escola e universidade públicas (com a participação de outros pesquisadores), buscando-se não só reconhecer os problemas, as necessidades, os questionamentos e os dilemas originados na realidade escolar, mas também trazer as fundamentações teóricas baseadas nas contribuições da Psicologia e da Pedagogia que pudessem subsidiar a tomada de decisões na busca coletiva de superação dos conflitos cotidianos.

A parceria estabelecida entre escola e universidade públicas tem origem em um grande eixo de discussão - o processo ensino-aprendizagem -, aqui entendido como sendo composto por diversos atores (professores, alunos, especialistas, dirigentes, pais, funcionários, enfim, a comunidade escolar), num cenário específico (estrutura, organização e funcionamento da escola), pelos conteúdos e estratégias de aula e de avaliação, bem como pelas metas norteadoras do projeto pedagógico como um todo. (BARROSO, 1997).

A partir da definição dos eixos de pesquisa deste projeto, foi enviada à FAPESP uma solicitação de auxílio, junto à rubrica Melhoria do Ensino Público. Com isto vinte professores da escola passariam a ser apoiados com bolsas de estudo, além de a escola ter a possibilidade de adquirir equipamentos de informática e rádio-difusão que pudessem incrementar as ações didático-pedagógicas da equipe escolar.

O Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” foi aprovado em outubro de 2004, passou a ter o apoio da FAPESP e, a partir daí, os grupos de professores subdividiram-se segundo um critério que não era mais o de componentes curriculares ou séries. Continuaram os encontros enquanto um Grupo de Trabalho (GTs), mas os professores organizaram-se também em subgrupos (denominados *Gtzinhos*), constituídos por professores de 1ª a 8ª séries e por membros da equipe de gestão e uma funcionária, em que eram discutidas as seguintes temáticas: dimensão afetiva da aprendizagem, interdisciplinaridade, trabalho diversificado, inclusão e ações didático-pedagógicas.

A *reflexividade* docente foi o pano de fundo deste trabalho, uma vez que o professor é compreendido como um profissional que atua como *sujeito* na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas. Além disso, acreditamos que a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação pedagógica cada vez mais intencional e comprometida. (SADALLA, 2006).

O ensino reflexivo (SCHON, 1992) aqui é definido como sendo formado por professores críticos que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva com seus pares.

O cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de microdecisões, as quais, muitas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente à ação. A releitura da situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de possíveis contradições entre o que fez e o que poderia ter sido feito, ou ainda, a intencionalidade da situação exitosa.

Logo no início do projeto, buscou-se, na literatura, a fundamentação teórica necessária à discussão da temática da indisciplina



escolar, de modo a compreender aquelas ocorrências. As reuniões eram conduzidas de forma que todos os integrantes do GT discutissem textos previamente selecionados, bem como eram analisados procedimentos e ações intencionais adotadas pelos profissionais da escola, sendo os êxitos e as dificuldades debatidos coletivamente.

### NARRATIVAS ESCRITAS

*As dificuldades iniciais para se escrever, relatar, organizar as ideias vêm de uma constatação que o professor não tem o hábito de escrever. E não o tem mesmo. Não tivemos, na nossa formação inicial na Universidade, o incentivo ou a devida importância para desempenhar o papel de pesquisador na escola fundamental. Organizar as ideias para os planejamentos anuais também foi sendo aprendido na medida em que entramos na escola para lecionarmos. Escrever sobre o que estudamos e descobrimos, buscar a teoria e argumentar com ela é quase inexistente no dia-a-dia do professor. (Relato de uma professora, transcrição de uma reunião de março de 2006).*

Nas reuniões realizadas na escola, no primeiro semestre daquele ano letivo, o registro foi feito pelos próprios membros do grupo, em um livro da escola destinado a este fim. No início do segundo semestre, entretanto, as reuniões passaram a ser audiogravadas (com a anuência de todos os membros) e eram, em seguida, transcritas. No período aproximado de duas horas de discussão, era produzido um texto cuja transcrição variava entre 38 e 42 laudas digitadas.

Pela análise das transcrições das reuniões, verificou-se que eram discutidos e analisados temáticas, problemas e dilemas, buscando não só sua compreensão, mas também as ações que auxiliariam a sua superação. As discussões versaram em torno de *três temáticas principais*: a indisciplina escolar, a docência (dimensões pedagógicas, sociais e pessoais) e os projetos da escola (coletivos e individuais). A busca da reflexividade era o fundamento que orientava as discussões. Em vez de se esperar que alguém sugerisse alguma ação ou estratégia “mágica”, os integrantes do grupo, apoiados por especialistas de diferentes áreas que eram chamados na escola, buscavam na reflexividade crítica a superação dos problemas apontados, o que não significa que havia facilidade em se concretizar estas ações.

Uma das grandes conquistas deste processo, a partir destas reuniões coletivas, foi o notável fortalecimento do grupo de profes-

sores, atuando de forma a discutir e debater aspectos fundamentais do processo ensino e de aprendizagem. Deste modo, as alterações no projeto pedagógico da escola puderam ser vistas e compreendidas como resultado desta interação ocorrida entre os membros do corpo docente, de funcionários e os demais profissionais envolvidos, deixando evidente que a universidade, por meio das Ciências da Educação, notadamente a Psicologia, pode contribuir com a escola, auxiliando seus profissionais na compreensão das relações entre desenvolvimento-aprendizagem, pensamento-linguagem, afeto-cognição e relações interpessoais, entre outras temáticas.

Um dos instrumentos que foi utilizado com bastante frequência, para o exercício reflexivo, foi a escrita *Narrativa*. Para todos os integrantes do GT, escrever tornou-se uma ação que em palavras comunicam pensamentos, emoções, sentimentos, registradas em frases, transformando-se em textos. Escrita essa que se tornou um processo necessário na prática docente, a partir das indagações, buscas e inquietações, relacionadas ao fazer pedagógico. Procurou-se, através do registro escrito, pensar, resgatar e expressar um pouco quem são os profissionais da escola, do que querem e fazem, enfim, profissionais investigando sua própria ação, em palavras que dimensionam as referências de vida, da educação e de sociedade.

No contexto do projeto, a escrita narrativa passou a ser valorizada, tanto por se estar familiarizado em contar sobre o próprio trabalho, como também porque, ao contar por escrito o que se faz, começa-se a dar conta do quanto se faz e de como se faz o que constitui o trabalho pedagógico na escola. Como salientam Prado e Soligo (2005, p.50):

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar.

Conforme dito anteriormente, desde o início deste projeto, teve-se o cuidado de ir registrando fatos, falas e acontecimentos ocorridos na escola: relatos de campo redigidos desde 2003, áudio-gravações feitas com membros da comunidade escolar, relatos semanais das reuniões produzidos pelos integrantes do GT, relatórios semestrais de atividades produzidos também por cada um dos profissionais-pesquisadores bolsistas.

Um importante registro neste contexto foram as narrativas das reuniões feitas pelos profissionais participantes do GT. Estas narrativas foram realizadas de forma alternada e rodiziada pelos membros do grupo. Inicialmente, como era esperado, algumas pessoas demonstraram resistência à participação nesta produção. Entretanto, aos poucos, cada um dos participantes do grupo foi se sentindo à vontade e mais confiante para escrever e compreender o valor dessa narrativa.

O espaço das reuniões semanais para as trocas de ideias foi riquíssimo dentro da escola. Ouvir e participar das discussões com os diversos profissionais do Projeto sobre as teorias de aprendizagem, diversidades de estratégias utilizadas nas aulas ou formas de aquisição de conhecimento foram fundamentais para o trabalho docente.

Semanalmente, o início de cada reunião do GT era marcado pela leitura da narrativa feita por um dos integrantes, que era analisada, modificada e colocada em discussão. Reformulações no texto e também no conteúdo eram sugeridas pelos membros do grupo e, ao final, o narrador, se necessário, reescrevia o texto (ou parte dele), incluindo as alterações sugeridas. Algumas vezes, quando eram necessárias grandes alterações, a reescrita do texto era apresentada na reunião seguinte.

Esta proposta de que as reuniões deveriam ser registradas pelos diversos membros do grupo surgiu da necessidade de termos as discussões anotadas, mas, principalmente, foi uma forma, definida pelo grupo, para que todos se constituíssem escritores acerca das discussões lá ocorridas. Desta forma, com um rodízio de todos os membros participantes (com exceção da Coordenadora), as narrativas eram realizadas e apresentadas ao grupo. Algumas vezes, o narrador, por diferentes motivos (esquecimento, falta de tempo, excesso de trabalho etc), não trazia a sua narrativa, sendo então adiada a sua apresentação para a reunião seguinte.

Seguem abaixo alguns trechos das narrativas de reuniões escritas por diferentes profissionais do projeto:

*Notei que a dinâmica trouxe muito de lembranças boas ou ruins, alegres ou tristes, mas todas significativas para cada pessoa. Isto nos leva a pensar a importância desta fase das nossas vidas na escola. E como nós, professores, hoje trabalhamos com nossos alunos (faz referência à atividade na qual tiveram que relembrar de seus passados como alunas).* (Narrativa da reunião de abril de 2004).

*As ideias do quanto vemos pelo olhar do outro e do quanto olhamos sem ver foram conduzindo os relatos que revelavam: - a preocupação das pessoas do grupo em avaliar o seu trabalho; - e re(descoberta) quanto à importância da afetividade nas relações na escola; - as expectativas de cada um em relação ao seu trabalho; -o momento de cada um, marcado pela alternância entre uma visão mais ou menos otimista, entre sonho e realidade.* (Narrativa da reunião de junho de 2004).

*A reunião terminou com um desabafo da professora sobre a importância desses nossos encontros e que com certeza é o que nos fortalece e nos incentiva a prosseguirmos nessa difícil caminhada.* (Narrativa da reunião de agosto de 2004).

*(...) passando a limpo as minhas anotações é que percebo o quanto as discussões são ricas, mesmo que às vezes elas aparentemente desviem um pouco do assunto. Embora várias pessoas não tenham comparecido a esta reunião, considerei-a bastante produtiva.* (narrativa da reunião de outubro de 2004)

*Um aspecto interessante de ser ressaltado é o fato de algumas pessoas trazerem para o grupo experiências vivenciadas, não necessariamente ligadas à educação, mas que influenciaram no modo de enxergarem seu trabalho.* (Narrativa da reunião de novembro de 2004).

No cotidiano de nossa profissão, o agir, o fazer, o falar são formas de expressão constantes, mas escrever implica num exercício mais elaborado, que exige concentração, coesão, estudo. Construir textos fluidos, coerentes com aquilo que gostaríamos de transmitir, não é uma tarefa muito fácil. E neste aspecto vivenciamos um processo em que o trabalho de escrita é partilhado com colegas, professores e outros profissionais, que nos auxiliam. São nossos leitores que, ao lerem, sugerem, elogiam, criticam e avaliam a nossa escrita. (PRADO; CUNHA, 2008).

A partir da escrita, foi possível exercitar várias formas de comunicação, seja nas narrativas das reuniões, na produção de textos para publicação, na participação em eventos científicos e nos relatórios semestrais ou anuais, escritos em alguns momentos de forma individual, em outros coletivamente.

A construção dos textos ocorre a partir de registros das experiências vividas, de leituras de textos de outros autores, das trocas com os alunos, observação e interação com o outro e com o seu espaço. Também o resgate de memórias, como fonte de pensamento, aparece neste processo. O ato do escrever os textos vem preenchido de muita emoção e sensações, o que pode facilitar ou dificultar o entendimento daquilo que é transmitido. Nestes momentos, vemos como é importante o vínculo que se estabelece no grupo que trabalha em conjunto, para poder partilhar cada produção textual com segurança, criticidade, afetividade e respeito. A exposição da escrita de cada um ao grupo tornou-se um processo crescente de desenvolvimento e superação.

Escrever é um processo complexo. Entre o desejo e o ato da escrita, há um exercício trabalhoso, que envolve acumular informações e selecioná-las. O que escrever? O que vale a pena ser contado? Como analisar o que conto? Que material disponho para a produção, que fatos, que lembranças, que anotações? (ROSA, 2005, p. 272).

O processo da formação profissional como professor-pesquisador, que investiga o saber pedagógico, realizando o diálogo da prática com a teoria, leva à valorização dos conhecimentos produzidos na escola. Enquanto professores-pesquisadores, pensadores de sua atividade em relação aos aspectos didáticos, metodológicos, ensino/aprendizado, dentre outros, vamos em busca de outras ações e atitudes educacionais. Entendemos que, em nossa formação e desenvolvimento profissional, os processos de escrita sobre nossas práticas e reflexões sobre elas nos levam à autoavaliação do que realizamos.

*Passar a ser também um professor-pesquisador não é tarefa fácil e traz a nós, docentes, muitos medos e estranhamentos. Por isso considero a escrita desse primeiro relatório um grande desafio para a maioria de nós. Além disso, o fato de esse ser um projeto do qual participa a quase totalidade dos profissionais da escola, tem aspectos positivos e negativos. O positivo, em minha opinião, é que quase todos estão envolvidos e isso dá um enriquecimento muito grande para*

*a escola como um todo, havendo respingos por todos os lados. Sem falar na diversidade de ideias e opiniões que aparecem, enriquecendo o processo. O negativo me parece ser a dificuldade de administrar esse grande número de pessoas envolvidas. Tenho a impressão de que é necessário desenvolver em cada um uma certa autonomia, isto é, a possibilidade de estar refletindo e principalmente registrando os acontecimentos e os aprendizados que vão se dando. Isso é uma coisa que acaba acontecendo só com o passar do tempo, quando as pessoas vão se sentindo mais confiantes e capazes. De qualquer forma, enxergo como desafiante, mas muito positivo o fato de o projeto envolver tantas pessoas em uma mesma unidade escolar.* (Trecho de relatório individual semestral, Professora 5, 2005).

## NARRATIVAS E TRANSFORMAÇÕES

*Parceria. Transformação. Reflexividade. Narrativas.* Acreditamos que o conjunto de quatro palavras aqui elencadas marca o que aconteceu na EMEF Padre Francisco Silva, no período de agosto de 2003 a setembro de 2008, buscando a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem oferecido por seu corpo docente e pelos profissionais da escola, apoiados pela universidade. Pudemos perceber, no cotidiano escolar, que ocorreu um entrecimento entre o Projeto Político-Pedagógico realizado pela escola e o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Foi possível perceber um corpo docente mais autônomo e que aproveitou inúmeras oportunidades de cooperação entre os seus membros. Pensamos que no início do projeto, no processo de produção do primeiro relatório científico individual, ainda havia profissionais da escola “assustados” com o que isto representava: fazer parte de um projeto de trabalho em parceria com a universidade e apoiado pela FAPESP.

*Em nossas experiências com a escrita, referências e ideias surgem, quando nos deparamos com os relatórios científicos. O impacto com as palavras “relatório” e “científico” ou mesmo “acadêmicos” nos remetem à impressão de uma forma escrita com muitas normas, regras rígidas, procedimentos científicos que requerem objetividade no escrever. Parece-nos que a subjetividade não pode estar presente nestas narrativas. No entanto, no nosso caso, o processo de exercitar as várias formas do escrever foi nos proporcionando progressividade, qualidade nos textos. O medo foi se atenuando, surgindo o prazer de escrever, a busca de estilos de escrita, ficamos mais à vontade*

*em contar as nossas histórias, transmitidas e lidas.* (Relato de uma professora do grupo, agosto/2006)

Decorridos cinco anos do projeto, constitui-se um grupo autônomo e com uma intencionalidade bastante definida, sendo capaz de propor e argumentar na direção das ideias que pretendiam desenvolver. Assim, é importante também apontar que todo o investimento que os integrantes do grupo, em especial os professores, foram fazendo no seu processo de ensino e de aprendizagem, como aprendizes e estudantes nos diversos grupos de trabalho da escola, teve uma implicação direta no processo de aprendizagem de seus alunos.

O trabalho realizado na escola mostra que, se as condições institucionais não estiverem dadas (e no nosso caso não estavam!), elas devem ser construídas com um profundo respeito por toda a comunidade escolar, mas, principalmente, com humildade e uma parceria simétrica, buscando uma posição de horizontalidade, diante de todos os parceiros instituídos na relação escola-universidade. Temos que nos posicionar de maneira a buscar romper com toda a prepotência que nos formou, quando chegamos a imaginar que a presença de uma universidade na escola seria condição e garantia para um ensino de qualidade. Ledo engano!

Felizmente, percebemos que, se a presença da universidade contribui com as práticas educacionais, ela não é condição suficiente para que as transformações ocorram. A postura de respeito pela experiência dos profissionais inseridos na escola foi fundamental para entender o significado das experiências pedagógicas cotidianas. Concordamos com a afirmação de Nóvoa (1995 apud Oliveira 2002, p.216), que defende a importância de valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de profissionais da escola que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Escrever textos para a apresentação em Seminários e Congressos também foi uma experiência muito enriquecedora, realizada em pequenos grupos, coletivamente ou via correio eletrônico. Apesar de, num primeiro momento, não se saber o que contar, ou ter muitas ideias e não saber o que priorizar no ato da escrita, a experiência narrativa foi sendo delineada e colaborou para saber o que escrever e, com a leitura e as modificações propostas por vários membros do grupo, o texto foi sendo construído. É um momento mágico quando se finaliza, mesmo que provisoriamente, e se tem o registro com uma autoria coletiva.

Inicialmente, acreditávamos que isto não ocorreria. Mas depois de vivenciar a escrita dos textos “Assembleia de Classe, um Processo em Construção” e “Interdisciplinaridade: Teoria e Prática no Ensino Público”<sup>2</sup>, apresentados no XV COLE (Congresso de Leitura do Brasil, em julho/2005), entendeu-se que isto é possível. Um sentimento de construção de um grupo ficou muito forte!

Embora cada um dos participantes do projeto tenha estilos de escrita e olhares diferenciados sobre um mesmo assunto, a busca de compreensão e o respeito entre os autores, bem como a produção coletiva de conhecimentos foi muito importante. Os trechos abaixo mostram um pouco deste processo:

*Este texto foi elaborado para contar a proposta de trabalho com as Assembleias de classes, desde a sua organização, implantação e o seu desenvolvimento. Fomos inserindo falas dos alunos, professores e autores, comentando os procedimentos, as formas de encaminhamentos, algumas considerações e as atitudes que foram surgindo no processo, como uma forma de reflexão do que se planejou, do que se avaliou.*

*A proposta da Assembleia de classe surgiu a partir da necessidade da Escola de solucionar alguns problemas do cotidiano e reafirmar os princípios do Projeto Político Pedagógico, que tem como eixo norteador o tema “Cultura de Paz”. Na busca de criar condições para que os alunos posicionem-se de modo crítico, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos nas relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestão escolar e a falta de interesse de alguns alunos. Tomar decisões coletivas frente aos problemas abordados, iniciando-se um processo de conscientização no reconhecimento das diferenças existentes na comunidade. Tendo em vista que essa experiência sirva a novos aprendizados. (Trecho do texto “Assembleia de Classe, um Processo em Construção”).*

*Em muitos momentos de nossas reuniões, aspectos referentes à relação professor/aluno tomaram conta das mesmas, que acabaram se tornando espaços de queixas e dasabaços em relação aos problemas e dificuldades vivenciados em sala de aula. Havia momentos em que o grupo se sentia “empacado” e parecia que o nosso trabalho não estava andando. Foi muito importante para nós, professores*

<sup>2</sup> Anais do XV COLE, em CD.



*desse subgrupo, ter, em uma de nossas reuniões, parado para nos perguntar o que estava acontecendo com o grupo. Passamos, então a problematizar essa situação, nos questionando: Como validar o uso desse espaço, o espaço de nossas reuniões? Por que será que o grupo não tem avançado no planejamento interdisciplinar? Como juntar essa questão do relacionamento professor/aluno com uma proposta interdisciplinar? (Trecho do texto “Interdisciplinaridade: Teoria e Prática no Ensino Público”).*

Vale ressaltar que o tempo da escola é um tempo muito rápido que faz com que se realizem atividades em um ritmo automático e veloz, nem sempre permitindo um espaço para a organização dos pensamentos, para o olhar observador, mesmo que por alguns instantes. Segundo Larrosa (2004, p.122):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar: parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes.

Estar num projeto como esse possibilitou a parada necessária para poder ouvir, olhar, conversar, observar e sentir o outro, refletir e escrever e narrar as experiências vividas por todos os profissionais da escola.

Todo este exercício tem contribuído para a constituição de profissionais que buscam articular teoria e a prática e lançar novas compreensões a respeito do trabalho pedagógico realizado. E isto se faz enquanto profissionais pesquisadores, como diziam Stenhouse (1981), Elliot (1998) ou Zeichner (1998).

Várias podem ser as interpretações acerca do conceito de reflexão. No entanto, há certo consenso entre os autores que trabalham com este tema, referindo-se a ele no contexto do ensino basicamente como um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza, ou seja, uma relação intrínseca entre o pensar e o fazer, o conhecer e o agir, que foi muito potencializada pelo exercício narrativo que todos se dispuseram a realizar no contexto destes projetos de pesquisa.

É nesse contexto que a valorização da escrita narrativa dos professores e profissionais da educação em geral ganha importância. Afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e

se escrever favorece o pensamento reflexivo, a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. É condição importante também para a sistematização de saberes que produzem novos e outros conhecimentos no processo de trabalho pedagógico.

Uma das publicações mais importantes do conhecimento produzido a partir do *Projeto Escola Singular: Ações Plurais* foi realizada (com 19 artigos e a apresentação) em um número especial da “Revista Educação Temática Digital”<sup>3</sup>, da Faculdade de Educação da Unicamp. Partindo dos primeiros relatórios científicos produzidos, mas ainda não enviados à FAPESP, em janeiro de 2005, incentivou-se todos os integrantes do projeto para que se publicassem os relatórios, em conjunto, como uma forma de registrar e divulgar o conhecimento que havia sido produzido.

Fazer parte de um grupo de profissionais-pesquisadores que tem um grande desejo de participar da construção de uma escola pública democrática e de qualidade dá muito trabalho, horas de estudo e discussão, mas, com certeza, muito, mas muito prazer. A cada nova transformação percebida na comunidade escolar – engajamento dos pais, participação dos funcionários em diferentes âmbitos do Projeto Político-Pedagógico da escola, envolvimento de alunos de graduação e pós na vida cotidiana da escola – pode-se ter a certeza de que é este o caminho da transformação do ensino público. O trabalho coletivo, realizado sistemática e cotidianamente por todos os membros da comunidade escolar, promove uma transformação profunda no processo ensino e de aprendizagem de seus alunos. E provoca outros a contarem suas histórias!!!

## REFERÊNCIAS

CANARIO, R. Prefácio. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas-SP: Alínea, 2007, v. 1, p. 11-15.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: magia, técnica, arte e política**. São Paulo, Editora Brasiliense, 7ª Ed, 1997, págs.197-221.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal, Editora Porto, 1997, págs. 61-78.

ELLIOT, J. Recolocando o lugar da pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs).

<sup>3</sup> (Revista ETD – vol 7 . núm. espec. junho 2006). Tem publicação apenas digital, inserida no site: <<http://143.106.58.55/revista/index.php>> - Indexada no Qualis como B-Nacional.

**Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas-SP, Editora Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil – ALB, Coleção Leituras do Brasil, 1998, págs 137-152.

KINOSHITA, L., TORRES, R. B., TAMASHIRO, J. Y., FORNI-MARTINS, E. R. (eds). **A botânica no ensino básico:** relatos de uma experiência transformadora. São Carlos, SP: RiMa. 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (orgs). **Escola viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 113- 132. 2004.

NOGUEIRA, E. G. D. ; PRADO, G. V. T. ; CUNHA, R. C. O. B. ; SOLIGO, R. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio da Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, v. , p. 169-196.

OLIVEIRA, G.A.P; AZZI, R.G. Professor-pesquisador e psicologia: problematizando relações. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. (Orgs). **Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo, S.P: Casa do psicólogo, 2002.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R.A. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.. (Org.). **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas-SP: Alínea, 2007, v. 1, pp. 47-62.

PRADO, G. V. T. ; CUNHA, R. C. O. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, v. , p. 95-104.

ROSA, M. C. C.. A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.. (Org.). **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas-SP: Alínea, 2007, v. 1, pp. 261-276.

SADALLA, A. M. F. A. . Reflexividade e formação de professores: contribuições da psicologia. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife - PE. **Anais...** 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Ed) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1992, pp 77-91.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Editora Morata, 1981.

Escritas de professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador

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

Enviado em: 16/09/2009

Aceito em: 29/10/2009