

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ CRISTINA CHAGAS

NARRATIVAS DOCENTES E REFLEXIDADE NA PARCERIA  
UNIVERSIDADE-ESCOLA: o que dizem os professores

CAMPINAS  
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ CRISTINA CHAGAS

NARRATIVAS DOCENTES E REFLEXIDADE NA PARCERIA  
UNIVERSIDADE-ESCOLA: o que dizem os professores

Monografia apresentada à  
Faculdade de Educação da  
UNICAMP, como exigência para a  
conclusão do curso de Pedagogia,  
sob a orientação da Profa. Dra. Ana  
Maria Falcão de Aragão Sadalla.

CAMPINAS  
2008

Dedico este trabalho à minha tia-avó, Inês Ap. Galetti (in memoriam), grande amiga e incentivadora.

## **AGRADECIMENTOS**

A Professora Doutora Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, pela orientação.

Ao Professor Doutor Guilherme Do Val Toledo Prado, pela generosa ajuda.

Aos meus pais, José Eugenio e Vitória Chagas, pelo incentivo e confiança desde sempre.

A minha irmã, Bárbara, pela cumplicidade e paciência.

As amigas da República “Terrero do Godô”, pelo companheirismo e compreensão nos momentos de crises existenciais.

As companheiras de sala e grandes amigas, Daniela G. Donadon, Elaine C. de Andrade Barbosa, Mariana C. do Carmo, Patrícia Del Corso Pedroso, Paula B. Portella e Renata Ribeiro, pelas idéias, conselhos, por muitas vezes acreditarem mais em mim do que eu mesma, e principalmente por tornarem meus dias na Unicamp mais felizes.

Ao escolher palavras  
com que narrar minha angústia,  
Eu já respiro melhor.  
A uns Deus os quer doentes,  
a outros quer escrevendo.  
**Adélia Prado**

## RESUMO

A partir de um projeto formativo-investigativo compartilhado entre universidade e escola públicas, apoiado por um órgão brasileiro de fomento à pesquisa, o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores foi registrado em memória escrita do tipo descritivo/narrativo, objetivando compreender este processo por meio da análise crítica das narrativas dos professores envolvidos. A reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação. Os educadores, ao refletirem sobre as suas práticas pedagógicas produzem saberes e conhecimentos e podem (re) configurá-los. Desde o ano letivo de 2004, este grupo, reunido semanalmente, combinou que haveria um relato das reuniões, realizado de forma alternada e rodiziada pelos docentes. Inicialmente, algumas pessoas ofereceram resistência à produção de um texto, afirmando que não era possível registrar e discutir ao mesmo tempo. Orientado pelos professores da universidade, o grupo concordou em iniciar o registro definindo-se que o relato deveria conter uma descrição objetiva dos fatos, acompanhada de uma análise subjetiva do relator, apontando impressões ou sentimentos acerca da discussão. Na semana posterior, o texto era trazido e lido para todo o grupo, que tecia comentários, fazia correções de eventos e aprovava o relato. Semanalmente, estes relatos servem para que os professores possam exercitar o registro e a escrita sobre o cotidiano, podendo analisá-lo e transformá-lo. Além disso, quase sempre é possibilitada a retomada das discussões ocorridas na semana anterior quando de sua leitura. O relato das reuniões tornou-se uma prática não só nos grupos de trabalho, mas também em outros momentos em que os professores estão reunidos, de modo mais ou menos formalizado. É interessante observar que dependendo do membro do grupo que faz o relato, há mais considerações objetivas ou subjetivas, o que tem sido apontado por diferentes componentes em momentos diversos. Na análise de 98 relatos, os professores têm indicado preferencialmente aspectos que podem ser organizados em 2 grandes eixos de análise: a escrita na visão dos docentes e a autoria dos textos produzidos. Os resultados sugerem que as narrativas pedagógicas dos educadores constituem e tornam evidentes importantes reflexões, quer sobre as práticas desenvolvidas, quer sobre si mesmos, permitindo e organizando o próprio trabalho e, ainda, sistematizando lições emergentes da experiência.

**Palavras-chaves:** Escrita de professores, reflexividade, parceria universidade-escola

## SUMÁRIO

### I. INTRODUÇÃO

1. A Reflexão, a Reflexividade Docente e a Escola Reflexiva.....p.08
2. As narrativas no ensino e na pesquisa docentes.....p.32
3. A Parceria Universidade-Escola .....p.45

### II. METODOLOGIA

#### 1. Participantes

- 1.1. Sobre a Escola.....p.47
- 1.2. Sobre os Professores.....p. 48

#### 2. Procedimentos de produção de dados.....p. 49

#### 3. Procedimento de análise dos dados.....p.53

### III: NARRATIVAS DOCENTES E REFLEXIDADE NA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA: o que dizem os professores

#### 1. A escrita na visão dos docentes

- 1.1. A importância da escrita das narrativas.....p.56
- 1.2. Sobre a socialização das narrativas .....p.58

#### 2. A autoria dos textos produzidos.....p.61

#### 3. Sobre as Temáticas discutidas .....p.64

### IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....p.74

### V: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....p.77

### VI: ANEXOS.....p.82



## I: INTRODUÇÃO

### 1. A Reflexão, a Reflexividade Docente e a Escola Reflexiva

A importância da reflexividade docente vem sendo amplamente discutida. Refletir sobre a própria prática melhora a qualidade do ensino, traz uma nova significação da prática docente e proporciona maior autonomia do profissional da educação nas decisões cotidianas. Essas modificações são possíveis na medida em que o processo reflexivo é uma forma de o docente pensar criticamente aquilo que faz e o que se espera dele. A preocupação com uma prática mais reflexiva surgiu através de uma contraposição às ideias técnico-positivistas, na qual o professor apenas aplicava conhecimentos, enquanto a academia os produzia. Principalmente no Brasil, dois teóricos tiveram maior influência na formação de professores nesse sentido, são Donald A. Schön e Ken Zeichner. A teoria de Schön (2000) tem como base um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Zeichner (1993) afirma que a reflexão crítica leva em consideração os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores. Para ele, valorizar aspectos como a formação dos professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, as boas relações entre a escola e o meio em que está inserida são fundamentais para que aconteça a reflexão crítica (Zeichner, 1993)

A partir de 1930, a formação docente era modelada pelo que veio a ser chamado de “*Modelo da Racionalidade Técnica*”, caracterizado por ações didáticas que se reduziam à escolha de meios necessários para a realização de objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho. A formação deste professor era fundamentada na reprodução do modelo técnico-científico, sem ferramentas teórico-práticas que lhe permitissem refletir sobre suas práticas educacionais, nem sobre o cotidiano que o cercava, pois quando o foco é técnico, o conhecimento passa a ser algo que precisa ser transmitido por quem já sabe (o professor) para quem não sabe (o aluno).

“Na perspectiva da racionalidade técnica (...) um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos (...) e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos (...). Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (Schön, 2000:37).

O professor não era considerado um agente pensante, capaz de tomar decisões e desenvolver projetos. Segundo Sá-Chaves (2002), este modelo de ensino trouxe como consequência à formação de professores que não possuíam qualquer tipo de conhecimento emancipatório, pelo contrário, estes se limitavam a transmitir conteúdos específicos através de uma perspectiva tecnicista redutora e simplista. Neste contexto, Gómez (1988) destaca que a intervenção didática reduziu-se ao acesso dos recursos pré-estabelecidos para a realização dos objetivos propostos no currículo oficial.

Nota-se que o modelo em vigor ensinava prioritariamente “alcançar a eficácia na atuação, tentando regular a prática como um modelo de intervenção tecnológica que se apóia nas atividades do conhecimento científico (Gómez, 1998: 82). Dito de outra forma, priorizava-se o que o autor denomina de “modelo processo-produto”, uma vez que o docente é orientado a produzir de maneira eficaz, rigorosa e já pré-estabelecida o conhecimento científico. A racionalidade técnica reduzia a prática educativa “a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa docente se reduz à escolha certa de meios e procedimentos e à competente e rigorosa aplicação dos mesmos” (Gómez, 1998:83), demonstrando que não somente suprimia o papel do educador, retirando-lhe toda a autonomia e considerando-o inabilitado, como se baseava na idéia de que os alunos deveriam responder igualmente e não poderiam ultrapassar o que lhes estava sendo ensinado

John Dewey (1910), filósofo americano, criticou este modelo. Para ele, professor deveria ser aquele que prepara o aluno para a resolução de problemas. Foram publicadas várias obras que criticavam tal modelo, e dele também vieram sugestões de novos caminhos para a educação, contribuindo para a criação de uma “Escola Nova”. Defendia que o professor não deveria ser o centro da aula, mas sim, aquele que prepararia os alunos para a resolução de problemas cotidianos. Dewey (1910) usa os conceitos situação pré-reflexiva e situação pós-reflexiva para explicar o processo inicial da reflexão do profissional. O primeiro ocorre no momento em que o profissional está à frente de um problema que lhe cria perturbação; o segundo ocorre quando o problema é resolvido. Entre estas, há, ainda, cinco fases nas quais há evolução de pensamento: situação problemática, que se caracteriza por ser o primeiro momento de indagação, em que surgem algumas idéias de resolução do problema; desenvolvimento da indagação, que implica no amadurecimento destas idéias através do raciocínio (intelectualização do problema). O terceiro momento consiste na observação e na experiência, momento em que são testadas hipóteses; logo após há o momento da indagação que consiste numa re-elaboração intelectual das primeiras sugestões ou hipóteses de partida. Por fim, o quinto passo: o da verificação, que consiste na aplicação prática ou novas observações.

“De acordo com Dewey, reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso, ela é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva envolve, também, mais do que solução-de-problemas por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem” (Zeichner & Liston, 1996:9 apud Monteiro, 2005:118).

Na década de 80, com influências de Dewey, Donald Schön (1930) teve destaque ao estudar a temática de formação dos profissionais. É importante ressaltar que o

movimento do professor reflexivo já aparecia na literatura de 1970, mas somente nos anos 1980 é que a formação dos professores emergiu no quadro de reformas educativas. Estas reformas expressavam a tendência de ajuste educacional no âmbito do capitalismo nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (Libâneo, 2000a apud Libâneo, 2005: 60).

Nascido em Boston no ano de 1930, Donald A. Schön graduou-se em Filosofia pela Yale em 1951. Estudou também na Sorbonne, Paris, e se formou mestre e doutor (1955) em Harvard na área de Filosofia. É relevante destacar que Schön baseou seu doutorado em uma das teorias de John Dewey – denominada “teoria do inquérito”-, demonstrando, assim, seu interesse pelas idéias do filósofo. Em 1953, começou a lecionar Filosofia na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Após isso, serviu ao exército nos Estados Unidos por dois anos e, mais tarde, ensinou Filosofia na Universidade de Kansas como professor assistente. É ainda relevante destacar suas obras: *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), que foram de grande importância para a difusão e extensão de suas teorias acerca do campo da formação de professores. Schön demonstra a importância da reflexividade contrapondo-a a racionalidade técnica:

“Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, “que pensar a respeito”. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado (...), contém um elemento surpresa (...). Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões (...), podemos responder à ação colocando-a de lado (...) Ou podemos responder a ela através da reflexão” (Schön, 2000:32).

Contrária ao racionalismo técnico, a teoria defendida por Schön baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que

seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a idéia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, destarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra.

Para Schön, os bons profissionais devem apresentar competência artística, a qual não está relacionada à produção, mas sim à eficiência, a um saber-fazer que necessita de certa sensibilidade que quase se iguala a sensibilidade de um artista, o que ele denomina *artistry* (Alarcão, 1996).

Ele defende que a formação do profissional deve enfatizar a reflexão a partir de situações práticas reais. Pode ser considerado um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão, que para ele é denominado processo mediante o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

A teoria de Schön trouxe nova perspectiva de análise da profissão docente destacando a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino. Em seu livro “Educando o Profissional Reflexivo”, segundo ele dirigido especialmente a indivíduos que trabalham em escolas ou ambientes de ensino que se preocupam com a educação para a prática reflexiva, Schön (2000) propõe uma formação profissional que interage com teoria e prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão- ação, ou seja, “o pensar o que fazem, enquanto o fazem” (2000, 7); um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada através da interação do professor com o aluno em diversas situações práticas. Schön destaca uma característica fundamental do ensino: profissão em que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento pessoal e não sistemático.

Este autor questionou principalmente o modo com que os profissionais solucionavam os problemas cotidianos e de quais artifícios e saberes eles utilizavam para resolvê-los. Para tal, concentrou-se em três temas principais: como acontece o desenvolvimento profissional; que relação há entre a teoria e a prática e sobre a temática da reflexão e da educação para a reflexão (Alarcão, 1996). Schön (1930) explica, no primeiro tema que o professor-estudante não discerne conceitos e características que se encontram implícitos nos primeiros contatos do processo de aprendizagem de sua profissão. Por este motivo, é dado grande valor aos instrutores que se interessam em discernir quais são os

saberes do educando e quais são suas dificuldades. Desta forma, ao tentar decifrar as demonstrações, o estudante reflete-na-ação e em continuidade deste processo reflexivo é que a reflexão-na-ação se torna recíproca, permitindo que o educador e o educando entrelacem saberes e construam processos de diálogos e trocas de experiências. No segundo, critica a formação dos profissionais. Ele critica o fato de os estudantes terem contato com a prática, isto é, o estágio, apenas nas séries finais dos cursos, principalmente os cursos de licenciatura. Por isso, desenvolve a idéia da necessidade de se criar um movimento teórico-prático que traz a prática como peça fundamental para toda e qualquer disciplina do curso. Assim, este movimento pode ser alcançado através de narrativas de professores, de produções de alunos, de situações simuladas e estudos de caso.

A última temática é desenvolvida a partir de um conceito: de que é necessário começar a fazer para então haver o início da aprendizagem. Esta temática se entrelaça muito com a primeira, pois em ambas faz-se necessário que haja a reflexão. Ao construir e testar significados sobre o que vê e ouve, o estudante vivencia as descrições do instrutor e passa a refletir sobre a experiência de vivenciá-las. Também pode construir a partir da imitação das características essenciais das demonstrações do educador.

Para que se entenda o pensamento de Schön, é importante ressaltar algumas noções de grande importância. A primeira delas é a noção de *Conhecimento na ação*. Para esse autor, o conhecimento é tácito e implícito, e é este conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação.

“Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal”. (Schön, 2000: 33)

Porém, somente este conhecimento não é suficiente. Diante de fatos cotidianos, os profissionais mudam, constroem novos caminhos, e estes novos conhecimentos são desenvolvidos durante a *reflexão na ação*. Tal conceito é a reflexão do discurso durante a

própria ação, e é a reformulação do que está sendo feito durante sua realização. Segundo Alarcão (2003):

“A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação. (Alarcão, 2003:50).

Em contrapartida, a reflexão é feita mentalmente após a ação com o intuito de tentar analisar a ação de forma retrospectiva, está se fazendo a Reflexão sobre a ação. Porém, mesmo depois destas etapas, os novos conhecimentos não dão conta das novas situações emergentes e necessitam de uma apropriação de teorias sobre o problema. Tal movimento é chamado pelo autor de *Reflexão sobre a Reflexão na Ação*, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a contribuir a sua forma pessoal de conhecer.

“Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fazemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de ‘parar e pensar’. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompe-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo. Eu diria em casos como este, que refletimos-na-ação”. (Schön, 2000:32)

A capacidade de refletir sobre os próprios processos de reflexão constitui a meta-reflexão: “uma forma mais complexa e um nível mais avançado dos processos cognitivos, enquanto processos mediadores que sintetizam, no seu limite, o caráter emancipatório deste tipo de conhecimento” (Sá-Chaves, 2002:112).

Nesta perspectiva, Schön (2000) encaminha a discussão para o papel do formador. O autor acredita que o formador não deve se limitar a ensinar, mas deve também facilitar a aprendizagem, conduzir o aluno de maneira que este possa adquirir o conhecimento. Assim sendo, o professor não deve ensinar ao aluno o que saber, mas, sim, ajudar o aluno a chegar ao alcance do conhecimento.

Ainda neste sentido, a relação entre o formador e o formando deve permitir o diálogo, sendo que o formador deve sempre estar propondo desafios, questionando e aconselhando o formando a exercer a criticidade. Vale ressaltar que isso não exclui a idéia do professor como alguém que possa expor teorias, discutir idéias, tirar dúvidas ou expor exemplos (Schön, 2000).

Em suma, “A atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (Alarcão, 1996:19).

Na escola, o estudo de Schön, originou novas críticas aos modelos científicos prontos que eram usados como resposta aos problemas da prática educativa. Ele valorizava a prática e o conhecimento que vinha da prática inteligente e refletida, que colocava para os profissionais o desafio de não apenas seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos, mas também a pensarem em respostas a novas questões, através da promoção de novos saberes e novas técnicas produzidas no cotidiano do profissional.

Para Schön, o profissional reflexivo é aquele que constrói seus conhecimentos através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Pode-se afirmar que a teoria de Schön revelou uma perspectiva nova a respeito da análise da profissão docente e destacou a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino. Desta forma, é possível observar que os professores possuem teorias sobre o que é o ensino. O autor traz mudanças no eixo epistemológico

propondo que este deixe de ser técnico-científico para ser prático. Tal mudança tira do centro o professor hierarquizado e centraliza o professor e o aluno como seres humanos que podem e devem trocar informações enquanto fazem o processo de reflexão em cada ação do ensino.

Para o autor, o professor reflexivo não privilegia o saber escolar (esse entendido como um tipo de conhecimento que os professores, supostamente, possuem e transmitem aos alunos), mas sim os "saber tácito" dos alunos, espontâneo, intuitivo, experimental, o conhecimento cotidiano. Para que o professor se familiarize com esse tipo de saber,

“tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e actuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor tem de esforçar-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (Schön, 1995: 82).

Além de Schön, Zeichner, formador de professores na Universidade de Madison-Winsconsin, também contribuiu para os pensamentos no que diz respeito ao ensino reflexivo, dando grande importância à reflexão crítica e, para que esta ocorra, considera de extrema importância a valorização da formação dos professores e do desenvolvimento das suas capacidades profissionais, além das boas relações entre a escola e o meio em que se encontra.

Visando ação reflexiva dos educadores, Zeichner pontua algumas atitudes que o profissional reflexivo deve ter. A primeira atitude, segundo ele, é ter o espírito aberto, capaz de livrar-se de preconceitos, de perceber alternativas, de admitir a possibilidade de erro aprendendo com ele, de alterar velhas crenças e de ser flexível. Outra atitude diz

respeito a responsabilidade, o empenho, concebida mais como um traço moral do que um recurso intelectual. E a terceira atitude consiste em sinceridade e em dedicação. Segundo este autor, o profissional prático-reflexivo no campo educacional é aquele que é capaz de criticar e desenvolver suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam.

Para Zeichner, o profissional prático-reflexivo no campo educacional é aquele que é capaz de criticar e desenvolver suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam. Para isso, ele formulou características básicas para identificá-lo. São elas: a de profissional que formula hipóteses que lhe permitem resolver problemas cotidianos (Zeichner apud Sadalla, 2005:17); a de que o professor terá muito a aprender e ensinar ao compartilhar seu ponto de vista com o restante da equipe escolar. A terceira hipótese refere-se à avaliação que o professor realiza acerca de seu trabalho, sendo de relevante importância pensar se os objetivos foram alcançados, e principalmente, se os resultados obtidos satisfazem às expectativas (Sadalla, 2005:17).

“O professor aprende a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela apresenta, pensando alternativas de solução, observando as reações dos alunos. E é através de um trabalho que tem em vista o ensino problematizador que o futuro professor tem a oportunidade de trabalhar a integração entre teoria e prática ao longo da sua formação” (Almeida, Azzi e Pereira, 2002:198).

É possível afirmar que tais teorias têm trazido grandes contribuições ao ambiente escolar, pois vem influenciando educadores que só acreditavam no paradigma de racionalidade técnica, e não sabiam agir a não ser através de fórmulas prontas. Tais profissionais almejam uma mudança, esta impulsionada pela reflexão crítica. Estas atitudes tendem a criar um ambiente escolar reflexivo, o que terá como consequência a formação de um novo paradigma, ou seja, a escola reflexiva.

É importante citar que “vários tem sido os filósofos e psicólogos que ao longo dos anos têm tentado definir o conceito de reflexão e caracterizar os processos de pensamento nela implicados”(Alarcão, 1996:174). A discussão sobre isso tem causado muitas discussões e desta forma, surgem muitas contribuições.

“A reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. (Alarcão, 1996:175).

Para Zeichner (1993), reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, nem consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Schulman (1989) considera a reflexão um processo pelo qual o professor aprende a experiência, é o que o professor faz quando, em retrospectiva, analisa o ensino e a aprendizagem, reconstrói os conhecimentos, os sentimentos e as ações. Alarcão (1996:175) assim define reflexão:

“baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e a paixão do sujeito pensante”.

Cada um dos autores define a reflexão pelo seu próprio modo, o que envolve tempo e idéias próprias da época em que viveram, porém todos concordam que se trata de um processo interno.

Schön e Zeichner fizeram grandes contribuições para o surgimento de novos conceitos como, por exemplo, o de profissional prático-reflexivo. Ser um profissional

prático- reflexivo significa apropriar-se de teorias que buscam analisar o fenômeno estudado, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. Zeichner (1993) afirma que todos os docentes possuem alguma teoria pessoal e informal, e é isto que freqüentemente é expressado como princípio de sua prática. Além disso, diz que os professores estão sempre teorizando a partir de suas crenças e da análise que fazem do resultado de seus trabalhos.

Tais contribuições impulsionaram ainda mais as pesquisas sobre formação de professores, inserindo a temática numa perspectiva mais ampla, apontando para o estudo do professor prático-reflexivo numa linha mais crítica (Alarcão, 2001, 2001 a; 2001 b; 2001 c; 1999).

Os autores Geraldí, Messias e Guerra (1998), influenciados pelas idéias de Zeichner, afirmam, ao pensar sobre a formação e prática do professor, que é preciso refletir sempre sobre suas experiências de vida escolar, suas crenças, valores e princípios pessoais. É neste sentido que Alarcão (2005) enfatiza a existência de uma forte inadequação da escola no seu ambiente social. A autora propõe que a escola inserida neste ambiente de rápidas mudanças sociais, abandone seus modelos e posicione-se dinamicamente. Desta forma, é importante que haja, também, uma reflexão sobre o que se pensa da escola, sobre a vida que existe dentro dela através do diálogo com os problemas, frustrações, sucessos, fracassos, bem como o pensamento de cada um. Além disso, para que haja o desenvolvimento de uma escola reflexiva, é relevante apoiar as relações interpessoais que ocorrem dentro e fora da escola, sendo de fundamental importância o bom relacionamento entre professor-aluno, professor-pais, professor-professor e professor-equipe escolar. Segundo Alarcão (2001):

“Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade” (Alarcão, 2001:10).

A autora considera uma escola reflexiva:

“concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. Tendo como adquirido que a aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada de saber e que a escola tem uma função curricular a desempenhar, considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, e a cada escola, em particular, a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador. Assim, o currículo inerte nas folhas de papel torna-se vivo na ação do professor com seus alunos. Atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. Solicita-se dos dirigentes escolares a capacidade de liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos. Acredita-se que os alunos formados por uma escola com tais características estarão mais bem preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano. Habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, agirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação.” (Alarcão, 2001: 11-12)

Uma escola reflexiva é uma escola que compreende o presente de maneira crítica e reflexiva para que possa, então, melhorar as condições futuras. É uma organização que envolve todos os seus membros e dialoga tanto com eles como com a comunidade exterior, considerando a diversidade pessoal e construindo um espaço de livre expressão, de forma a enfrentar as situações através do diálogo e da reflexão.

Os defensores da escola reflexiva são, portanto, contrários a escolas que treinam seus professores para serem meros executores de tarefas pré-estabelecidas e moldam seus alunos para a passividade e conformidade em busca padrões sociais. Também não concordam com organizações inflexíveis, abominam as estruturas hierarquizadas, acreditando que não é possível alcançar o sucesso e a autonomia desta maneira (Alarcão, 2001).

Sadalla (2005) afirma que para que o ambiente escolar seja caracterizado como construtor de espaços que favoreçam o desenvolvimento profissional docente, é necessário que ações de formação continuada estejam relacionadas com as necessidades dos profissionais. Estes profissionais, por sua vez, devem estar em contínuo processo de investigação e reflexão sobre suas práticas e conseqüentemente sobre suas condições de trabalho. Na visão da autora, é neste sentido que o psicólogo tem a função de favorecer a apropriação do saber psicológico na perspectiva da construção compartilhada e dialogada de uma escola democrática. O psicólogo juntamente com a equipe escolar construirá novos saberes fundamentados em teorias, possibilitando soluções e ações para o cotidiano escolar. Sendo assim, a Psicologia enquanto ciência poderá contribuir com a educação a partir do momento que imergir nas questões educacionais, refletindo e problematizando sobre elas.

Desta forma, o estudo sobre a formação do professor prático-reflexivo tem apontado, caminhando na direção de alcançar a consciência da fundamentação de suas ações. Isto que dizer que por mais que as estratégias de aula tenham sido previstas e os conteúdos organizados de forma a cumprir os objetivos designados a cada tarefa, há fatores como a relação interpessoal dentro da sala que podem alterar completamente o que havia sido planejado, obrigando, desta maneira, o professor a buscar meios alternativos para resolver os problemas. É válido notar, que essas decisões tomadas para

resolver os problemas nem sempre são conscientes para o professor, e é por isso que é necessária a reflexão por parte dos educadores (Sadalla, 2005).

Ainda segundo a autora, além da reflexão, é necessário que o professor-investigador entre em ação e isso poderá acontecer através de narrativas, análise de casos, observação de aulas, trabalho de projeto e investigação-ação. Pode-se afirmar que a narrativa é importante, pois há a necessidade constante de rever teorias subjacentes às práticas que, ao tornarem-se objetivas e compreendidas por todos, permitem que continuamente se reestruturem e sobre elas se possa teorizar (Amaral, Moreira, Ribeiro, 2005 apud Sadalla, 2005). A análise de casos é necessária porque inicialmente é feita uma pesquisa teórica, em seguida uma investigação mais centrada na ação e por fim, há a teorização. A observação de aulas é considerada um recurso, pois investiga fundamentos científicos que ajudam na reflexão sobre a ação observada para melhor compreender a sua prática. Considera-se o trabalho de projeto importante, pois exige articulação entre teoria e prática. E finalmente, a investigação-ação, que ao ser professor reflexivo é necessário estar envolvido na dinâmica entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente estar em questionamento para obter melhor ação.

Para Pérez Gómez (1995):

“Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem”.

(Pérez Gómez, 1995: 104)

O processo reflexivo apresenta-se como uma forma de extinguir qualquer tipo de educação rotulada, tecnicista e cria oportunidades para a prática de uma educação transformadora, desde todos os membros da instituição escolar começam a exercê-lo e acreditem em sua relevância e possibilidade de modificação.

Perez Gómez (1998) chama atenção para o conceito de reflexão que deve fundamentar uma proposta para a formação reflexiva do professor. No seu entender, a

reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão quando for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência.

Conclui-se então que a reflexividade é fundamental, pois permite o profissional pensar, refletir sobre suas ações cotidianas, pois nem sempre as coisas se realizam da forma no qual o docente planeja (Schön, 2000)

Porém, conforme Alarcão (1996) tornar-se um profissional reflexivo é possível, mas difícil, pois existem vários fatores que limitam sua efetivação no desenvolvimento profissional dos professores. Dentre esses fatores destaca: a falta de tradição em refletir; a resistência em mudar; a falta de condições e da exigência do processo de reflexão. Richert (apud Alarcão, 1996) constatou, em sua pesquisa, que existem vários fatores de ordem organizacional que impedem a reflexão na educação e que os formandos em nível de formação inicial têm dificuldade em refletir sem a ajuda de um colega ou de um formador. Schön (1987) também destacou a importância de ambientes de formação profissional prática que combinem ação e reflexão, propondo que os formandos sejam iniciados por um prático que os apóie e os oriente, ajudando-os a refletir. Assim, o pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, mas é um processo aprendido, e o formador tem um papel fundamental na sua promoção.

Para Alarcão (2001), a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassem a mera dimensão pedagógica. Ela caracteriza o professor como ator social e que tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas. A escola, por sua vez, possui o papel de promover a convivência da cidadania e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela

diversidade, na correta tomada de decisões, comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

Segundo Sadalla (2005), uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir para o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de educadores que submetem-se apenas a refletir sobre problemas imediatos, de forma descontextualizada, individual e isolada.

Como uma forma de problematizar e criar novas alternativas para a racionalidade técnica, os estudos sobre o pensamento do professor, trouxeram novas perspectivas ao cotidiano escolar. É notório que a reflexão feita por parte dos profissionais promove não apenas as capacidades de investigação sobre a ação, mas o conhecimento das teorias subjacentes a cada agente de reflexão, fazendo com que os professores desenvolvam suas próprias teorias e não apenas utilizem as mesmas que são utilizadas por décadas. Por sua vez, estas novas teorias adquirem uma validade e grande importância para os profissionais sobre a prática diária. Também é válido dizer que todas estas ações e práticas juntas contribuem para a promoção de um ambiente de trabalho reflexivo, que estimula e motiva cada profissional-investigador a refletir sobre as ações da prática e, da mesma forma, estimula o aluno a tornar-se um investigador enquanto desenvolve o seu pensamento reflexivo.

Segundo a mesma autora, a prática docente deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento do aluno. Porém, esse tipo de prática não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas, aplicadas como uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino. Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada com seus pares, para que possa ser proveitosa.

“Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo de sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém. (...)”

o agir profissional do professor tem de ser (...) realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de constituir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Neste espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto como os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho (Alarcão, 2000: 17/18).

Em defesa de uma pedagogia reflexiva, não estática, que confronta a racionalidade técnica, grande parte dos estudos tem utilizado a discussão em grupo para a reflexão dos professores. Eles defendem que a reflexão em conjunto atua como uma maneira simples, de fácil desenvolvimento e que aborda questões em todos os aspectos da vida do professor. Desta forma, a reflexão em grupo favorece a utilização de outros procedimentos, pois por muitas vezes, tem como feedback, a confecção da autobiografia e de narrativas sobre práticas realizadas na sala de aula e em reuniões pedagógicas, servindo como ponto de partida para a reflexão e elaboração de considerações sobre a prática. A reflexão conjunta sobre questões pertinentes à rotina pedagógica se mostra eficaz, uma vez que, através dela são achados caminhos, posturas e ângulos novos de compreensão.

Em parceria junto aos professores e profissionais que atuam em contextos educativos, bem como com outras ciências da educação, há a possibilidade de constituir e construir um conjunto de saberes e conhecimentos pedagógicos e educacionais para promover a qualidade de ensino que atenda a novas demandas dos sujeitos que frequentam as escolas. Acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal docentes a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado de suas práticas e ações cotidianas. Quando os professores se tornam capazes de refletir, estão tomando consciência de suas crenças e suposições subjacentes desta prática. São também levados

a articularem suas próprias compreensões e reconhecê-las como parte de seu desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, acredita-se que o ambiente formativo possa favorecer o desenvolvimento profissional docente bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido por meio de contextos coletivos, pois sabemos que este pode ser considerado um lugar em que, segundo Ponte (1998), o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes. Tal ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, discussão dos saberes, problematização das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente. Alarcão (2003) destaca a necessidade de os professores estarem agindo coletivamente na escola, pois segundo a autora, a escola como local de trabalho do professor deve criar condições de reflexividade individuais e coletivas, pensando a si própria, na sua missão e no modo como se organiza, e por isso precisa ser ela também reflexiva.

“Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e de responsabilidade. (...) Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância”. (Alarcão, 2003: 45)

É possível afirmar que o professor configura-se como um sujeito que, a todo instante, busca valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer e ainda, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio-histórico. Assim, podemos dizer que o exercício da docência é feito essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação. Segundo Pacheco (1995), os dilemas são situações problemáticas que os professores enfrentam, tanto na dimensão do pensamento quanto na dimensão da ação, no decorrer de sua atividade profissional, aparecendo para o professor como um ponto de tensão a partir do qual tem de tomar alguma decisão. Considera-se indispensável que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional,

tenha condições de gerenciar estes dilemas, sendo um dos caminhos para este gerenciamento buscar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas cotidianos do professor, identificando as crenças e os valores que estão por trás destes dilemas, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los caso não estejam contribuindo na resolução destas situações. Embora sejam essenciais na atividade docente, os dilemas cotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca de sua superação, mas também numa fonte muito útil para o desenvolvimento profissional docente, culminando assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Alarcão (2001) destaca o papel que o professor deve exercer em uma escola reflexiva. Não desconsiderando o fato de que para formar um ambiente reflexivo é essencial a participação de todos os membros envolvidos no projeto, a autora demonstra que os professores, como agentes que permanecem e acompanham o desenvolvimento da instituição e assumem, portanto, grandes responsabilidades, são atores de primeiro plano. Desta maneira, enfatiza a importância do professor como consciente de suas responsabilidades profissionais em termos individuais e coletivos, assumindo que a profissionalidade docente deve ir além de dimensões pedagógicas. Assim sendo,

“Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas” (Alarcão, 2001:23).

Quando tem início, na década de 80, as pesquisas que buscam identificar as ações dos professores, suas diferentes formas de agir, e relacionar estas com o contexto dos alunos e com a matéria lecionada, o professor passa a se construir como um profissional que toma decisões e que é formado para atuar em um contexto complexo e incerto, deixando de ser visto como simples executor de tarefas. Neste novo tipo de formação, são privilegiados, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade, e da capacidade de encontrar novas estratégias, bem como o desenvolvimento da visão crítica. A teoria defendida por Schön (1983 e 1987 apud Sadalla, 2008) contraria o racionalismo técnico,

pois baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a idéia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, destarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra. Uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico.

Segundo Alarcão (1996), a reflexão na ação e sobre a ação são, para o pesquisador Schön, constituintes do desenvolvimento profissional. Entende-se, então, que os professores não são meros técnicos que desenvolvem ou implementam inovações por outras construídas, mas devem tornar-se profissionais ativos nos processos de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

Portanto,

“Não basta, deste modo, reciclar os professores em cursos que objetivem mudar a sua ação no processo ensino-aprendizagem. É fundamental que ele seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as bases de suas crenças sobre este processo, de modo que, tornando-se um pesquisador de sua ação, possa contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino ocorrido em sala de aula. O professor deve ser auxiliado a tornar-se um professor-reflexivo” (Sadalla, 1998: 35).

Segundo Lopez (1996:117), a reflexividade é a forma de “repensar o conhecimento a partir da questão da diferença, entre a certeza de um centro fixo (a teoria) e a experiência (a prática) de uma direção incerta”.

Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (Libâneo, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais na configuração das práticas escolares.

Desta forma, considera-se importante destacar a necessidade da reflexão sobre a prática tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação. Segundo Alarcão (2001) esta nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e na forma como os alunos concebem o seu viver de estudante. Portanto, os defensores da escola reflexiva são contrários a escolas que treinam seus professores para simplesmente executarem tarefas pré-estabelecidas e moldam seus alunos para a passividade e conformidade em busca padrões sociais. Tais profissionais visam à autonomia, e acreditam que para que haja sucesso, não devam existir estruturas hierarquizadas e organizações inflexíveis.

Freire (2005) explica que é fundamental que os professores exerçam uma reflexão crítica sobre a prática. Isso porque, para este autor, pensando sobre a prática podemos melhorá-la no futuro:

“quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. (Freire, 2005:39)

Quando corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e

de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Desta forma, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos. Através da reflexão, os professores são capazes de articular seus conhecimentos, o que traz à tona suas teorias implícitas que influem na configuração de práticas pedagógicas.

Com a finalidade de propor uma mudança significativa no ensino atual, destaca-se a reflexividade docente como ponto de partida para a busca de uma escola que propicie um ambiente reflexivo e participativo; uma escola que forme pessoas autônomas, que se volte para a cidadania e que leve à emancipação, assim sendo, uma escola reflexiva.

É possível afirmar que a reflexividade, quando aliada à teoria e à prática, promove o desenvolvimento do professor e daqueles que interagem com o meio escolar. Portanto, faz-se necessário o incentivo à formação do professor reflexivo, pois, segundo Pimenta (1996) as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais, constrói saberes na ação. Mas, sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. Esse movimento prático-teórico-prático configura a possibilidade de o professor criar novos hábitos ou nova cultura profissional. Ou ainda, desenvolver-se como profissional autônomo (relativamente autônomo). É de fundamental importância que o professor desenvolva a reflexão sobre a prática tendo a fundamentação teórica como base, pois tal ação promove compreensão sobre suas próprias crenças e reflexão crítica sobre a sua prática, desenvolvendo, assim, o seu saber-fazer. Segundo Sadalla et all (2000:24), há reflexividade quando o profissional: “desenvolve suas teorias e práticas debruçando sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino e sobre suas condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas”.

A reflexividade docente possibilita ao professor autonomia, que é conseguida pela reelaboração de seus saberes e conhecimentos por meio de análises teóricas. É a partir desta afirmação que Perrenoud (2002) sustenta que o professor obtém estratégias conceituais embasadas nos mais diversificados saberes e, de preferência, obtém-nas inter-relacionando-se com outros profissionais. Portanto, a prática reflexiva é “um hábito, um jeito de ser, uma exigência, uma forma de identidade profissional”, para a qual é preciso um método de bem observar e analisar o que se passa, incluindo momentos de leitura, de escrita e de observação mais apurada (Perrenoud, 2002).

A respeito dos trabalhos existentes sobre o assunto, é possível notar que muitas são as pesquisas a respeito da reflexividade, no entanto, os estudos ainda não apropriaram deste conceito, limitando seu emprego através de sinônimos, sendo a reflexão o mais utilizado. Desta maneira, observou-se que a reflexão deve estar fundamentada no senso comum, em fórmulas ou teorias técnicas, mas sim, a partir das ações docentes e de pressupostos que dêem sustentabilidade às práticas reflexivas. A psicologia histórico-cultural possui fundamental papel na construção da reflexão, pois, segundo Sadalla (2005), suas concepções podem oferecer excelentes pressupostos para um revigoramento do papel do docente na escola, assim como o papel do ambiente escolar nas sociedades letradas.

No entanto, notou-se que são poucas as pesquisas que utilizam da Psicologia e de seus conceitos como mediadora entre a reflexão da prática à luz da teoria, sendo necessário, então, que estudos posteriores visem o desenvolvimento da escola reflexiva relacionado aos saberes produzidos por este campo de conhecimento.

Observa-se, portanto, que na busca de alcançar uma escola reflexiva, grande número de pesquisas está sendo realizado na área da educação, dando maior ênfase aos estudos a respeito dos professores. Estes estudos têm enfatizado a importância de o professor ser reflexivo, defendendo o profissional cuja concepção de educação ultrapassa os limites da sala de aula, e que atua diretamente na formação pessoal de cada aluno.

Em contrapartida, para que a prática do professor influencie na formação de um ambiente escolar desencadeador do desenvolvimento dos alunos é necessário que não

somente os professores estejam engajados, mas que toda equipe escolar se envolva na busca por novas concepções de educação.

## **2. As narrativas no ensino e na pesquisa docentes:**

Segundo Cunha (1997), a princípio parece haver duas grandes vertentes de trabalho do campo das narrativas: a pesquisa que usa a narrativa, como é o caso deste trabalho, e a investigação da narrativa usada no ensino. Portanto, as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação.

A autora destaca que para fins de ensino, especialmente na perspectiva das propostas de produção do conhecimento, que têm o educando como um ser socialmente situado, tem sido bastante recomendada e experimentada a produção e a investigação das narrativas dos sujeitos, como ponto de partida ou de chegada da análise do objeto de conhecimento. A mais divulgada maneira de trabalhar com as narrativas no âmbito do ensino e da formação de professores tem sido a chamada história de vida ou memória pedagógica. No campo educacional tem-se privilegiado esta perspectiva que se revela, também, pela produção de memoriais para concursos para o magistério, resultando em livros e artigos. O uso didático da memória pedagógica e/ou história de vida tem se revelado num interessante instrumento de formação. Esta proposta tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência. Diferentemente das situações de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito. Nelas vale explorar, como sugestão de categorias, aquelas que a sociologia e a psicologia já nos ajudaram a construir: de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações, etc. Usar a linguagem como uma pedagogia significa ensinar aos estudantes a ler criticamente tanto a palavra quanto o mundo, com uma consciência da codificação cultural e da produção ideológica envolvida nas várias dimensões da vida

social...Ler o mundo e a palavra significa compreender os códigos culturais e genéricos que nos permitem construir palavras para formar uma história (Giroux & Maclaren, 1993).

Ainda sobre o uso das narrativas com objetivo pedagógico, Cunha (1997) ressalta que esta não tem a perspectiva terapêutica e, preferencialmente, não deve aproximar-se desse caráter. Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias. O trato destes dados narrativos, na sala de aula, precisam, entretanto ser canalizados para os objetivos a que se propõem, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador. É usar basicamente a idéia de Bosi (1987) para quem o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte. Ao explorá-lo tem-se como objetivo principal ajudar os estudantes e os professores a problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias.

No campo da pesquisa, Cunha (1997) afirma que as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados. Se é verdade que o homem é um contador de histórias, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele. É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a re-construir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na re-interpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica-se na do investigado. A explicitação desta complexa simbiose, acoplada ao necessário distanciamento reflexivo do objeto próprio da pesquisa, requer, do pesquisador de narrativas, uma certa desenvoltura intelectual que lhe garanta o rigor, sem deixar de perceber o entrelaçado de relações. Não deixa de ser um jogo, em que cada jogador tem uma posição. O êxito da partida dependerá da habilidade com que cada um exercerá seu papel, mesmo entendendo que é o coletivo que produzirá o intento de chegada.

Cunha (1997) ressalta ainda que na pesquisa também é fundamental entender a

relação dialética entre teoria e realidade, pois é neste espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação. Ao mesmo tempo que a realidade informa a teoria esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação (Minayo, 1994). Este movimento precisa estar presente na prática investigativa que utiliza as narrativas como fonte de conhecimento. Ressalta-se ainda que é importante não aprisioná-las, a priori, em categorias teóricas pré-definidas, porque este procedimento seria fortemente cerceador do relato espontâneo. Ao mesmo tempo, entretanto, não há como deixar de identificar formulações teóricas no discurso dos sujeitos e, também, nas estruturas cognitivas e afetivas dos seus interlocutores.

A narrativa, como caminho investigativo é um instrumento de coleta de dados. A pesquisa qualitativa tem tido o privilégio de explorar e organizar esta faculdade de intercambiar experiências, como nos diria Benjamin (1985), produzindo conhecimento sistematizado. Segundo Larrosa (1994):

“o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (...) Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos”. (Larrosa, 1994: 43)

No caso desta pesquisa, trabalharemos com base em narrativas docentes. Tais narrativas revelam não somente os dilemas dos professores, seus desejos e expectativas, mas também possibilidades de, coletivamente, construir a escola e seus sentidos, indicando, nas práticas sociais e discursivas que se estabelecem naquele espaço e tempo, possibilidades de reflexão e mudanças no trabalho docente e na escola como um todo.

De acordo com Larrosa (1994), “Narrare” significa algo assim como “arrastar para a frente”, e deriva também de “gnarus” que é, ao mesmo tempo, “o que sabe e “o que viu”. E “o que viu” é o que significa também a expressão grega “istor” da qual vem “história” e “historiador”. Segundo o autor, o que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. Por outro

lado, “contar” vem de “computare”, literalmente “calcular” e derivado de “putare” que tem o duplo sentido de “enumerar”, literalmente, “ordenar numericamente”, e de “conferir uma conta”. Contar uma história é enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. E é essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como “conferir contas” daquilo que ocorreu.

Larrosa (1994) destaca ainda que:

“Se considerarmos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas nos seguintes elementos. Em primeiro lugar, uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, com um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um principio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si”. (Larrosa, 1994: 69)

Segundo Ferreira, Prado e Varani (2007:10):

“Narrar a experiência não é acreditar que aprenderemos com ela ou teremos um modelo a ser seguido. O ato de contar uma história, segundo Benjamin (1987), faz com que seja preservada do esquecimento, criando possibilidades para ser contada novamente e de outras maneiras. Evidenciar as práticas educativas através da narrativa é acreditar que ao narrá-las, os profissionais da educação permitem-se um modo outro de refletirem sobre o próprio trabalho e conseqüentemente inscrevem-se em um novo patamar de formação e autoformação”.

Taberosky (1989) destaca que a narração não é um “ato primário” da mente, mas uma forma de organizar a experiência que, desde os primórdios, ajuda a humanidade. Narrar é um ato da mente, presente tanto na escrita como na oralidade.

Segundo Ferrer (1995 apud Cunha, 1997) a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...], pois o escrito explica a vida. A autora ressalta a importância das narrativas escritas uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites. Zibetti (2007) destaca que ao constituir a explicação por meio narrativa, utilizando as palavras do dia-a-dia, ocorre um benefício de ordem cognitiva, passa-se a compreender situações antes incompreensíveis e, em decorrência disso, o benefício amplia-se, pois favorece a auto-estima.

Para Fujikawa (2007), a escrita assume uma importante função formativa, pois favorece a discussão sobre aquilo que se realiza ou se pensa que se realiza – e nesse sentido constitui um pretexto para a reflexão da prática pedagógica – gerando boas oportunidades para o planejamento conjunto de estratégias de intervenção na realidade analisada. Segundo Pérez (2006), a palavra, ponte do eu para outro no dizer de Bakhtin (1988), é por nós concebida como instrumento potencializador de estados inéditos, ou seja, aprender a escrever para descobrir que já se sabe escrever. A escrita é a pauta a partir da qual os

professores vão percebendo/experimentando situações limites, ampliando suas fronteiras e desatando os nós do medo e da estagnação para produzir/fabricar novos significados para a experiência e o conhecimento. Pérez afirma ainda que pela narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas (visíveis e invisíveis) de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desenhos e utopias.

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco (...) E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (Larrosa, 2002:21apud Prado e Damasceno 2007).

Kramer (2000) destaca o processo de humanização que pode ser desencadeado pela mediação da leitura e da escrita:

“[...] trabalhando com leitura, escrita e formação, o horizonte precisa ser humanização, resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler e escrever o mundo e a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar, de reescrevê-lo numa outra direção e com outro sentido” (Kramer, 2000:115)

Na visão de Souza (2004), a escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida

caracterizam como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

Ainda segundo o mesmo autor, a escrita da narrativa congrega e carrega experiências diferentes e diversas, através das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção do texto narrativo nasce, paradoxalmente, da dialética entre o vivido – passado-, as prospecções do futuro, mas potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente em função as aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação inicial ou continuada. A escrita da narrativa mobiliza no sujeito uma meta-reflexão e exige uma tomada de consciência em relação à narrativa oral, porque faz emergir um “conjunto de incertezas que vão impor uma passagem, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial (...)” (Souza, 2004)

Destaca ainda que:

“Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio”. (Souza, 2004: 143)

Cunha (1997) afirma que quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato, ele reconstrói sua experiência de forma

reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. Ainda segundo a autora, experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre a realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. Segundo Larrosa (1994) a experiência da escrita de si no texto narrativo inscreve-se não apenas sobre o que acontece, mas sobre o que *nos* acontece.

Ramos e Gonçalves (1996) ressaltam a importância dos escritos docentes. Segundo elas:

“(...) inquestionavelmente, a escrita do eu, o texto autobiográfico, apresenta potencialidades inesgotáveis e profícuas, em termos da promoção e da construção do auto e heteroconhecimento. Nesse sentido, promove-se também uma mudança, uma transformação pessoal e profissional, que habilita o professor a intervir no real, porque o enfrenta, o compreende e o redireciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma visão (reconstruída) dos seus mundos” (Gonçalves e Ramos, 1996: 145).

Segundo Cunha (1998), mais do que pelo relato em si, as narrativas importam pelo processo reflexivo que desencadeiam no narrador e no ouvinte, daí resulta seu potencial formativo. Isso porque, a rememoração é um processo seletivo que envolve focar algumas situações e desfocar outras, uma vez que está profundamente vinculado a aspectos emocionais e conjunturais dos sujeitos (Kenski, 1997). Assim, esse movimento de contar-se, ouvir e ouvir-se por meio das vivências rememoradas propicia reflexão e autoconhecimento sobre a maneira particular que cada um percebe e compreende sua forma de ser e estar na prática educativa. Para Carr e Kemmis (1988 apud Abrahão, 2006) a prática docente, além de ser reflexiva, há de ter natureza de reflexão crítica, isto é possibilitar ao educador situar-se no contexto de sua prática pela problematização da natureza sócio-histórica, não só da própria prática educativa reflexionada, mas, igualmente, de sua relação

com o produto/produtor inserido no âmbito das práticas educativas institucionalizadas, histórica e socialmente produzidas. Na visão desses autores, a reflexão crítica é a que encerra maiores possibilidades de se conseguir um salto de qualidade entre a autonomia do docente em sala de aula e a emancipação do educador enquanto sujeito consciente da prática pedagógica e social.

Prado e Soligo (2007) afirmam que a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o uso da escrita em favor do desenvolvimento intelectual e da afirmação profissional. Segundo Rosa (2007), há outras possibilidades de se registrar um trabalho, entretanto a escrita ainda continua sendo uma forma privilegiada de fazê-lo. Por outro lado, a escrita também favorece a estruturação de uma forma de pensamento.

Britto (2005) destaca que a escrita é uma poderosa tecnologia de expansão da memória. Durante muito tempo foi o único recurso. Essa expansão da memória permite a um indivíduo ou a um grupo maior capacidade de memória, porque pode esquecer sem esquecer, uma vez que não é mais preciso guardar na mente todas as informações, mensagens, idéias, raciocínios. Armazena-se a informação fora do corpo físico, mas ao alcance do interessado.

Para Cunha (1997), o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído ao fato que viveu e assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Cifali (2001), ao realizar pesquisas históricas sobre a escrita de narrativas, retoma a questão já levantada por outros estudiosos segundo as quais o “relato seria o espaço teórico

das práticas”. Questionando a desvalorização das narrativas como produção de “pessoas menores” que não detêm uma bagagem teórica, a autora defende que são essas histórias narradas que contribuem para forjar a identidade de um povo ou de um indivíduo. “ Não há povo sem histórias nas quais se reconheça”. Para a autora fala-se muito em identidade profissional mas raramente se destaca o quanto o relato, como condição da memória, contribui para a construção dessa identidade.

Ainda segundo esta autora:

“Um relato não é nem uma soma de informações, nem a descrição escrupulosa de um exterior no qual o autor não está envolvido. A concepção do relato remete forçosamente à nossa concepção do ofício. Não há relato se o portador da ação não assume sua subjetividade e nega o impacto do afeto em seu ofício. Essas duas condições são particulares e associam o relato à expressão, à autenticidade e à exposição de um ‘eu’. O relato não se reduz a isto, mas também não escapa a isto”. (Cifali, 2001: 112)

Segundo Cunha (1997), as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores. Connelly e Clandinin, (1995 apud Cunha, 1997) dizem que a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas...por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo. Desta idéia geral, Souza (2004) conclui que pode-se aprender que a educação é a construção e re-construção de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar. Portanto, a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas.

A narrativa possui a qualidade de provocar transformação na forma como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em

que se deram e ainda estão se processando suas experiências. Pode-se dizer também que, além do aspecto formativo, a narrativa é um processo auto-formativo. O movimento de assumir o protagonismo da própria vida implica, entre outras coisas, mergulhar em si mesmo e distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, teorizar sobre essas mesmas experiências, aprender a aprender, aprender a estranhar aquilo em que se acredita. Todo esse movimento constitui, no dizer de Cunha (1998), um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, auto determinando a sua trajetória.

A autora destaca ainda que:

“As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações (...) O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas”. (Cunha, 1998: 38).

De acordo com Scholze (2006), a narrativa estabelece a posição de sujeito e as regras de sua construção em uma trama (Hall, 1993), ajudando a estabelecer sua reflexão sobre uma identidade formada entre o seu eu e a sociedade. Ao fazer uma viagem ao passado, a pessoa reconstrói sua trajetória de vida, organiza suas experiências positivas e negativas, seus momentos de felicidade e visualiza as dificuldades pelas quais passa ao se propor perseguir um objetivo. Identifica os modos culturais “exteriores” e as identidades que estes modos oferecem, ao participar da construção de sua identidade. Destaca ainda que o tempo da narrativa não coincide com o tempo narrado, e assim pode-se compreender que os fatos presentes nas narrativas sofrem o olhar do presente em direção ao passado, devemos considerar a existência da memória coletiva, pela qual a percepção nunca é individual, e sim formada pelo grupo social no qual se está e se esteve inserido.

Segundo Kenski (1994) o que ocorre é que geralmente no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas, elas aproveitam para “passar a limpo” o passado e construir um todo coerente... As formas expressivas com que o indivíduo se auto-

referencia no relato de suas memórias não podem ser consideradas como estatuto de verdade. Na fertilidade e força em que se mesclam situações objetivas e temporais, sente-se que elas foram construídas a “contrapelo”, como diz Benjamin, como uma visão do passado a partir do momento presente.

Esse trabalho procura buscar sentidos para compreender a narrativa pedagógica enquanto escrita dos profissionais da educação a partir da relação que pode se estabelecer entre os saberes e conhecimentos da formação e os saberes e conhecimentos da experiência profissional, expressos pela escrita. Na relação entre esses dois campos de produção de saberes e conhecimentos – formação acadêmica e experiência profissional – a busca pelo diálogo potencializador e criativo foi uma premissa, pois o ato de compreender não necessita excluir a possibilidade de modificação do próprio ponto de vista. A ação de compreender, em uma perspectiva bakhtiniana, supõe um luta em que o que está posto inscreve-se numa possível modificação e em um enriquecimento mútuo na produção de sentidos da ação educativa. Entende-se que a narrativa segue o curso da vida, não se explicando à parte da vida. Simplesmente flui, e na medida em que a história é contada, os fatos surgem por ação da memória do narrador, que segundo Benjamin (1987), não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas.

Assim, tanto o narrador como seu ouvinte/leitor buscam no presente em que a história é contada os fios que lhe permitam revisitar o passado, trazendo à tona feixes de sentidos, que ficaram esquecidos na memória do tempo, possibilitando o “despertar” de novos sentidos, novas relações, novos nexos, quer quanto às coisas do passado, quanto às coisas do presente e do futuro. É neste enquadramento que se explicam e compreendem as linhas reflexivas nas quais os processos pessoais de implicação, envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional se manifestam num processo que, no dizer de Bakhtin (1986), é constituinte da própria identidade: Uma parte considerável da vida de uma pessoa só lhe é conhecida através dos outros – seus próximos – que lhe contaram... Sem a narrativa dos outros, sua vida seria não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a unidade biográfica. Os fragmentos da vida vivida internamente (fragmentos do ponto de vista da unidade do todo biográfico) podem assegurar apenas a unidade interior do eu-para-mim

(que constitui a unidade futura do desígnio), apenas a unidade da introspecção – confissão, mas não a unidade da biografia, pois apenas a unidade pré-dada do eu-para-mim é imanente à vida que estou vivendo interiormente. A história do processo individual de formação e desenvolvimento é, portanto, a história da auto-compreensão quer como professor, quer como pesquisador do próprio trabalho – professor-pesquisador. Desenvolvimento apenas possível através da produção de sentidos outros, a partir de minha própria história, em minha própria história, mas também nas histórias de meus estudantes, sobretudo no trabalho com a linguagem, seja em sua modalidade oral, seja em sua modalidade escrita.

Segundo Lechner (2004), uma narrativa deve idealmente ser socializada para que a experiência não fique no isolamento, sem eco. É essa partilha que desenha os contornos identitários daquilo que é escrito. Escrever sobre si é uma forma de diálogo. Um diálogo com os textos que se escreve. A escrita realiza a palavra e permite a escuta atenta à interioridade de alguém. Essa escuta ativa os instrumentos internos comuns da pessoa que escreve e dos que a ouvem ou lêem. Essa atenção particular presente ao ato de escrever sobre si, é uma âncora comum a todos e que permite a troca.

De acordo com Prado e Damasceno (2007), a narrativa permite o encontro do professor-autor com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro, segundo eles, que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidades. Encontro de problematizações, de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente. Tais autores compartilham da mesma idéia de alguns autores (Kramer, 1993; Connelly e Clandinin, 1995; Kramer e Souza, 1996) que, pode-se dizer, entendem que a narrativa é um modo de organização legítimo para que os professores exponham seus saberes e experiências e construam instâncias de trocas a partir destas, e nestas, maneiras de dizer. Os saberes docentes se constroem pelo significado que cada professor, enquanto autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

### 3. A Parceria Universidade-Escola

A parceria estabelecida entre escola e universidade pública 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.

Segundo Elliott, quando surgiram as pesquisas colaborativas entre universidade e escola, uma tensão emergiu já que estavam “os primeiros, ansiosos por preservar sua autonomia profissional no âmbito curricular e pedagógico, e os segundos, ansiosos para validar suas idéias e teorias na academia.” (ELLIOTT, 1998, p. 139). Podemos considerar alguns dos motivos que desencadearam essa tensão a partir da avaliação que Zeichner (1998) faz dessa primeira relação entre academia e escola na Inglaterra. Segundo ele, o acadêmico, muitas vezes, rejeita a pesquisa feita pelo professor na escola por considerá-la atórica, numa perspectiva positivista de ciência, e o professor não procura a pesquisa acadêmica ou por considerá-la irrelevante para sua prática ou por não ter acesso à linguagem da mesma. A esses pontos junta-se o agravante da avaliação negativa da prática docente que, muitas vezes, é demonstrada pelas pesquisas exploratórias.

O autor aponta, contudo, o sentimento por parte dos acadêmicos de responsabilidade ética pelos resultados das pesquisas que mostram falhas na ação docente. Eles passaram a considerar a importância da ação conjunta com o professor prático, tanto na produção dos dados quanto na análise dos mesmos. Essa alternativa, como define o autor, se constitui na pesquisa participante ou pesquisa-ação.

O conceito de parceria entre Universidade e Escola é muito recente no Brasil, porém em meados da década de 90, já era discutido em países como França, Canadá e Portugal. Para Foerste (2005), parceria é o “trabalho articulado entre múltiplos sujeitos e instituições preocupados com a formação e desenvolvimento de professores como profissionais” (p.14). Portanto, esta proposta de parceria entre a universidade e a escola tem como cerne a formação continuada dos professores, bem como uma prática reflexiva destes agentes educacionais. A partir de experiências deste tipo, Clark (1988 apud Giovani, 1998) salienta o aumento da participação, bem como a implicação dos professores nas primeiras

colaborações entre academia e escola. Nesta fase, o autor denomina o professor de “estudante”, que assiste às conferências e palestras sobre as pesquisas realizadas em sua escola, depois passa para professor “informante”, ou seja, sujeito pesquisado. Por fim, é chamado de “professor parceiro, participante, usuário e autor” em pesquisas educacionais. Esta nova tendência modifica-se em relação às outras uma vez que os profissionais do ensino, sejam eles professores, diretores, supervisores, participam e colaboram em todos os passos da pesquisa, tendo como objetivos a intervenção sobre uma mesma situação, que foi considerada insatisfatória, e sobre a qual se debruçam, buscando soluções e mudanças.

Segundo Giovani (1998), este tipo de parceria traz alguns ganhos, como por exemplo: o suporte aos professores, facilitando a reflexão e ação dos mesmos frente às demandas escolares; este trabalho colaborativo permite uma união dentro da escola, além de possibilitar outras integrações e traz a possibilidade de assunção de novos papéis por parte dos professores; reconhece-se a importância dos saberes práticos dos professores e a possibilita o desenvolvimento profissional da equipe. Porém, a autora ressalta que há que se considerar fragilidades quanto à parceria entre universidade e escola. Enfatizar problemas em que haja controle exclusivo de algumas das partes (ou da escola ou dos pesquisadores acadêmicos), além disso, a possibilidade desta relação não ser suficientemente longa para ter como resultante efeitos a longo prazo são variáveis a respeito das quais deve se ter cautela no processo de parceria entre as duas instituições (Giovani, 1998).

Por fim, segundo Marin (2000), alguns resultados concluem que a participação em pesquisas colaborativas pode contribuir para uma maior autonomia na prática dos profissionais da educação, bem como no seu pensar; constituindo melhorias escolares significativas.

## **II. METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem como base um trabalho compartilhado entre a universidade e uma escola pública (Projeto *Escola Singular: ações plurais*) apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp). Esse projeto de pesquisa é realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva*. Para que o leitor tenha maior

percepção do Projeto, a seguir, apresentaremos alguns detalhes importantes sobre a Escola e sobre os Professores – autores das narrativas utilizadas nesta pesquisa.

## **1. Participantes**

### **1.1. Sobre a escola**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva* se localiza no Jardim Londres, numa região com uma população de baixa renda, com muitos estabelecimentos comerciais e educacionais (de educação infantil a ensino universitário), centros esportivos, igrejas, centro de saúde, sendo a atividade comercial predominante no bairro, possuindo lojas de todos os tipos, bancos e supermercados. No bairro há também a Casa da Cultura *Tainã*, Associação de Bairro, o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e o PROGEN (Projeto *Gente Nova* – ONG). Atende aos bairros Jardim Londres, Vila Castelo Branco, Vila Padre Manoel da Nóbrega, Campos Elíseos e Jardim das Roseiras, tendo aproximadamente 540 alunos de 1º. ao 9º. ano.

A escola conta com: 08 professoras de ciclo de alfabetização à 4ª. série; 17 professores de 5ª. à 8ª. série; 1 diretora; 1 vice-diretora; 1 orientadora pedagógica; 1 inspetora de alunos; 1 assistente administrativa; 3 funcionárias readaptadas – prestando serviços na secretaria (2) e biblioteca (1); 2 professoras de educação especial; 2 professoras substitutas contínuas (1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª série); 5 serventes (1 funcionária da Prefeitura Municipal de Campinas – PMC, sendo 2 contratadas de modo terceirizado e 2 contratadas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC); 3 guardas (2 funcionários da PMC e 1 contratado de modo terceirizado); 3 merendeiras (1 funcionária da PMC e 2 contratadas pela terceirização).

Segundo o projeto político-pedagógico (PPP) da escola de 2006, reafirma-se que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem, visando seu crescimento, sua formação integral, respeitando seu espaço no mundo, levando em conta sua criatividade, sua experiência, autonomia, personalidade e cultura. Almeja-se, a partir disto, a formação de cidadãos críticos.

## 1.2. Professores – autores das narrativas utilizadas nesta pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Formação/Ano</b>	<b>Tempo de docência em rede pública</b>	<b>Tempo de Participação no Projeto de Pesquisa</b>
Adriana	Graduação em Pedagogia (1990) Mestrado em Educação (2007)	13 anos	5 anos (desde o início)
Andréa	Graduação em Pedagogia (1997)	18 anos	3 anos
Clarice	Graduação em Direito (--) e Pedagogia (2007)	31 anos	5 anos (desde o início)
Doralice	Graduação em Pedagogia (1998) e Geografia (1990)	12 anos	5 anos (desde o início)
Edna	Graduação em Ciências Físicas e Biológicas (1978) e Mestrado em Fisiologia Vegetal (1987)	17 anos	4 anos
Ítala	Graduação em Pedagogia	8 anos	4 anos
Mabel	Graduação em Pedagogia (1986) e Mestrado em Educação (1992)	18 anos	5 anos (desde o início)
Maria	Graduação em Letras (1984) e Mestrado em Educação (2006)	21 anos	5 anos (desde o início)
Maristela	Graduação em Ed. Física (1990) Especialização em Ed. Física escolar (1995)	16 anos	5 anos (desde o início)
Meire	Graduação em Ed. Física (1982) e Pedagogia (1999)	19 anos	2 anos
Mônica	Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação (2005)	5 anos	5 anos (desde o início)
Roberto	Graduação em Matemática (1994)	6 anos	3 anos
Rosana	Graduação em Pedagogia (1997)	15 anos	5 anos (desde o início)

## **2. Procedimentos de produção de dados**

### **Relatos das reuniões feitos pelos bolsistas-professores:**

No início do ano letivo de 2004, como outra estratégia de registro, o grupo combinou que haveria um relato semanal das reuniões, realizado de forma alternada e rodiziada pelos docentes e demais membros do grupo. Inicialmente, como era esperado, algumas pessoas ofereceram uma resistência à produção de um texto. Entretanto, para que pudéssemos ter um registro orientado de escrita, fizemos algumas tentativas. Tivemos a exibição e a audiência de um filme em desenho animado (*Doug*)<sup>1</sup> para que pudéssemos exercitar esta prática. Num episódio de aproximadamente 20 minutos, o personagem contava uma situação vivida na escola. Fizemos, inicialmente, uma reconstrução oral da história, relacionando, na lousa, os elementos que cada um de nós acreditava que seria fundamental para que o registro fosse mais coerente com o episódio assistido. Ao final, a partir dos elementos elencados, um dos professores, voluntariou-se a escrever e trazer o relato na semana seguinte. Ficou acordado que o relato deveria conter uma descrição objetiva dos fatos, acompanhada de uma análise subjetiva do relator, no qual apontaria impressões, sentimentos, etc, acerca da discussão ocorrida naquele dia. Na semana posterior, o roteiro foi trazido e lido para todo o grupo, que teceu comentários, fez correções de eventos e aprovou o relato.

Assim aconteceu semanalmente, numa escala (em ordem alfabética) de rodízio de professores. Estes relatos serviram para que os professores possam exercitar seu registro e a escrita sobre o cotidiano. É interessante observar que dependendo do membro do grupo que faz o relato, há mais considerações objetivas ou subjetivas, o que tem sido apontado por diferentes componentes em momentos diversos.

O relato das reuniões tornou-se uma prática não só nos grupos de trabalho, mas também em outros momentos em que os professores estão reunidos, de modo mais ou menos formalizado.

Os trechos dos relatos a seguir, produzidos pela professora Maristela Marçal, de Educação Física, responsável pelo registro do encontro do GT 1 do dia 7 de agosto último,

---

<sup>1</sup> *Doug é nota 10!!* – Nickelodeon (1996). Episódio *A caricatura de Doug*.

e da Adriana Pierini, Orientadora Pedagógica da escola, no dia 26 de junho de 2006, demonstram um pouco da dinâmica que ocorreu nessas reuniões.

***Grupo de trabalho dia 7/08/2006.***

***Maristela Marçal***

*Todos os dias é um vai e vem. A vida se repete na estação.  
Tem gente que chega pra ficar. Tem gente que vem e quer voltar.  
Tem gente que vai e quer ficar. Tem gente que veio só olhar.  
Tem gente a sorrir e a chorar.  
Tem gente que vai que pra nunca mais.  
E assim chegar e partir são só dois lados da mesma viagem.  
O trem que chega é o mesmo trem da partida.  
A hora de encontros e também despedidas..... é a vida. (F. Brant).*

*Início minhas palavras com esta letra, pois foi a 1ª trilha sonora que me veio à mente durante toda a reunião. Por quê? Logo saberemos.*

*E assim recebemos o professor de História, José Pereira, que relata um pouco de quem é ele. Apresenta-se dando ênfase. Sou pai, avô... o que podemos dizer a ele? Simplesmente: bem vindo. Após a apresentação de todos os presentes também pais, mães, avós, filhos (as) e assim professores.*

*Neste instante, a Dora partilha a programação de uma viagem à Chapada dos Veadeiros, olha as férias de Janeiro à vista, e também as fotos em cd do churrasco de integração. Maria, hiper feliz, e nós também, apresenta a sua dissertação de mestrado editada em letras, palavras, pontos e vírgulas, fotos, desenhos, contou sobre um trabalho pedagógico (Projeto Flora) da escola. Parabéns!!*

*É nesta sala que se conta a cada dia um pouco dos causos e fatos desta escola. A Rosana comenta que vai precisar dela durante uma semana para o exame de acuidade visual dos garotos. Ro, tá liberado.*

*Sentimos a ausência do Guilherme que está numa banca de defesa de tese em Ribeirão Preto, assim comenta Ana. No decorrer do encontro Dora lê sua narrativa da reunião do dia 31/07/06.*

*Chegadas e partidas, assim têm sido uma constante em nossa escola. Chegar. Todos se aproximam e deixam suas marcas em nós, mas existe um caminho, de um passo somos outro e a trajetória vai sendo construída, fazendo-se histórias das Renatas, Sheilas, Josés... e tantos outros virão e partirão.*

*A Sheila, no seu último encontro de GT conosco, é solicitada a falar um pouco de sua nova jornada ao substituir uma vice-direção no CAIC. A Renata (emocionada), também vai nos deixar, relata que da expectativa inicial do trabalho aqui, foi desvendando as cores, as linhas, as formas, as texturas da arte de ser professora, conseguindo mostrar a nós, companheiros de dilemas e superações, mas principalmente, junto aos alunos, que existe um desenho próprio a se descobrir. Ana e alguns colegas comentam sobre o significado e a participação de ambas na escola. Obrigada Sheila e Renata, até breve. E das tristezas a nossa felicidade do retorno da Stela.*

*Continuemos nosso encontro.*

### **Relato do encontro do GT2, em 26/06/06**

**Por Adriana Stella Pierini**

*Iniciamos o encontro ouvindo a leitura do registro da Dri Lúcia. Estava difícil segurar a alegria contagiante da autora durante a leitura de seu relato. Parece que sua escrita mesclava a descrição com um gênero “empipocante”, característico de quem, ao preocupar-se em não perder nada no relato, relata e conversa consigo mesma sobre o que relatou.*

*Aproveitando a oportunidade de ter reunida a maioria do grupo de professoras de 1ª à 4ª série, solicitei à Ana um espaçozinho para recuperar, ainda que rapidamente, a definição sobre a escolha dos livros didáticos a serem utilizados em 2007. Lembro-me que eu estava um tanto quanto ansiosa em relação a isso, pois entendia que a discussão não havia acontecido nas melhores condições. Houve pouco tempo para que analisássemos os livros, fizéssemos uma discussão mais fundamentada, estabelecêssemos alguns critérios e buscássemos um consenso, uma vez que a escolha teria que ser feita por coleções, para*

*todas as séries. Pudemos, mesmo assim, perceber que não nos “conformamos” mais nos padrões estabelecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Detectamos, por exemplo, que é necessária a readequação dos livros para as classes do ciclo, respeitando os diferentes tempos das crianças, que o conteúdo do livro de história indicado para a 3ª série é fabuloso para utilizarmos na 4ª e que a maioria dos livros de história, ciências e geografia não dá conta da proposta de adensarmos os conceitos de tempo, espaço, paisagem...*

*E assim fomos tecendo, no grupo, algumas considerações da didática à política o livro didático...*

*Na seqüência, Ana nos lembrou que este seria o último encontro do semestre e compartilhou conosco algumas das delícias e dificuldades no encaminhamento de seu trabalho, sobretudo no que se refere às transcrições das fitas audiogravadas das nossas reuniões e respectivas análises.*

*Em seguida, a proposta foi a de retomarmos as discussões sobre os objetos de pesquisa de cada um no grupo.*

*Demos continuidade assim, à reflexão sobre a pesquisa de Mônica que se propõe a trabalhar a teoria e a prática na constituição docente. A professora foi relatando que está com uma classe difícil nesse ano e se indagando ao indagar para o grupo sobre como trabalhar com as diferenças lá existentes.*

*Continuando o movimento de reelaboração de sua pesquisa, Mônica foi reafirmando sua proposta de refletir sobre sua prática, buscando entender e analisar como vão se relacionando formação e planejamento com os dramas do seu cotidiano.*

*Diante do relato da professora, Ana sugere um texto “Nem vilã, nem vítima”, de Lia Freitas, contido no livro “A produção da ignorância na escola”. Configura-se, portanto, como objeto de estudo de Mônica a constituição da professora.*

*Passamos em seguida a discutir o trabalho de Wilma que inicialmente afirma ter como foco de estudo a 3ª série e o processo de ensino-aprendizagem de matemática.*

*Lembro-me que Wilma sugeria algo por meio de algumas falas como “o aluno buscar seu caminho”, “dar tempo para o aluno pensar” ou ainda “considerar o aluno”...*

*Sentia na fala da professora que ela queria, ao relatar algumas experiências vividas com sua classe nas aulas de matemática, compreender alguma transformação que*

*ocorria em sua prática. Lembro-me que sugeri um recorte, Clarice também o sugeriu, indicando a delimitação num determinado conteúdo. Eu sugeriria que Wilma focasse no “como”...*

*Não tenho muita clareza de como se reconfigurou o objeto da professora, mas relembro que fiquei bastante afetada, novamente, com esse exercício de discutir, no grupo, nossas preocupações de professoras/pesquisadoras.*

*É bacana perceber o que vamos construindo quando, ao elaborar tentativas para responder aos outros, vamos recriando novas formas de pensar sobre o trabalho, na medida em que reafirmamos algumas coisas, colocamos em xeque outras e, às vezes dolorosamente, abolimos outras tantas...*

*Finalizando, um aviso: O Seminário “Fala outra escola” acontecerá em 16, 17 e 18 de novembro deste ano.*

*Final de encontro, final de semestre.*

*Final do relato. Reinício do trabalho.*

*Vamos lá?*

### **3. Procedimentos de análise dos dados**

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é do tipo qualitativa. Escolhemos esse tipo de pesquisa, pois esta envolve uma abordagem interpretativa dos fenômenos em seu próprio ambiente natural. O método de análise escolhido foi a Análise de Conteúdo, fundamentada pelos conceitos de Bardin (1979). Segundo a autora, esse tipo de investigação dá:

*“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (p.42)*

Ainda segundo a autora, a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que permite a leitura e interpretação de conteúdos de ilimitadas classes de conhecimentos, considerando que parte de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos das

comunicações, propiciando o acesso ao conhecimento de aspectos da vida social. Moraes (1999) complementa dizendo que a análise de conteúdo ultrapassa a leitura de primeiro plano, ou seja, os significados manifestos do enunciado, relacionando estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados). A Análise de Conteúdo articula sempre a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

As etapas para a realização deste procedimento, segundo Bardin (1979), consistem em: uma fase de pré-análise, da exploração do material e, em seguida, a do tratamento dos resultados, a da inferência e a da interpretação. Para Moraes (1999), toda leitura constitui uma interpretação e esta nunca ocorre de forma neutra, uma vez que a Análise de Conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados.

Após conhecer o trabalho realizado nos GT's, realizei o primeiro contato com as narrativas dos professores. Algumas digitalizadas e outras ainda no papel. Após digitalização de todos os relatos, que totalizam 98 (referentes aos anos de 2004 a 2007), começou-se o seguinte trabalho:

- Uma primeira leitura atenciosa de todos os relatos para se familiarizar com a escrita e estrutura destes;

- Uma segunda leitura que permitisse dividir o conteúdo de cada relato entre conteúdos objetivos e subjetivos;

- Em seguida, uma leitura que olhasse somente para os aspectos subjetivos, permitiu uma primeira seleção dos conteúdos considerados relevantes ao tema da pesquisa, que resultou numa quantia extensa de conteúdos;

- Uma nova leitura permitiu olhar para dentro dos conteúdos já selecionados como relevantes ao tema, e retirar aqueles que à primeira vista foram aceitos, mas que sob novo olhar não são considerados fiéis ao estudo em questão;

- Após a seleção de uma quantia considerável de conteúdos condizentes ao tema, foi iniciado o processo de divisão dos conteúdos em categorias e em seguida, em subcategoria as quais pela sua abrangência permitem agrupá-los;

- Por fim, remetendo os dados categorizados à análise fundamentada numa base teórica, foi possível chegar às conclusões contributivas da pesquisa.

No capítulo seguinte trabalharemos com a apresentação das análises, entrecortadas com trechos das narrativas dos professores, relacionando com as considerações teóricas presentes neste trabalho.

### III. NARRATIVAS DOCENTES E REFLEXIDADE NA PARCERIA UNIVERSIDADE- ESCOLA: o que dizem os professores.

Neste capítulo, serão encontradas as análises dos dados obtidos, relacionadas com trechos das narrativas dos professores e com as contribuições teóricas a respeito do tema.

#### 1. A escrita na visão dos docentes

##### 1.1. A importância da escrita das narrativas

“Queria deixar aqui registrado o quanto é difícil participar da reunião e ao mesmo tempo fazer a ata. A gente acaba ficando um pouco tensa, preocupada em não perder “o fio da meada” e mesmo assim é impossível registrar tudo. **Agora, ao digitar, 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 essa reunião, considere-a bastante produtiva”. (Maria – GT1 - 31/05/2004)

“**Aprendemos muito quando temos que escrever, re-escrever, organizar nossos relatos**”. (Edna – GT1- 01/08/2005)

“Uma outra pessoa, que também não identifiquei infelizmente, diz que no passado era muito difícil escrever os relatórios semanais e também para a FAPESP. Hoje, isso chega a ser bem mais tranquilo, pois **é fruto do exercício da discussão, audição e escrita dos inúmeros relatos que aqui são realizados semanalmente**”. (Eliane – GT1- 27/03/2006)

“Quando entrei, muitos aplausos, alegria e então entendi o porquê:-era a minha vez de registrar. Tudo bem ... **afinal, -estamos aqui para aprender, para crescer, e o registro faz parte deste processo**”. (Andréa R. - 24/08/2006)

Os extratos dos relatos sugerem que as narrativas pedagógicas dos educadores constituem e tornam evidentes importantes reflexões, quer sobre as práticas desenvolvidas,

quer sobre si mesmos, permitindo e organizando o próprio trabalho e, ainda, sistematizando lições emergentes da experiência. Ao longo destes anos, fomos percebendo que narrar acontecimentos deixou de ser algo a que o professor apresenta resistência para se tornar re-existência do vivido, do falado e do aprendido (Varani, 2006). Na visão de Souza (2004), a escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Vemos no relato de Edna, quando ela diz: **“Aprendemos muito quando temos que escrever, re-escrever, organizar nossos relatos”**, esse é o possível contato com a singularidade sugerido por Souza (2004), além do mergulho na interioridade do conhecimento de si. A docente se coloca como aprendente, e assume a importância de escrever o relato, como um ato de auto-conhecimento e reflexividade. É possível perceber tal reconhecimento também em um dos relatos de Maria, que diz: **“Agora, ao digitar, 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”**.

Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam como processo de formação e de conhecimento, porque se ancoram nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. No relato de Andréa, quando ela diz **“(...) afinal, -estamos aqui para aprender, para crescer, e o registro faz parte deste processo”** vemos a confirmação de que a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam como processo de formação e de conhecimento, como nos diz Souza (2006).

Cunha (1997) afirma que quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. Ainda segundo a autora, experiência e narrativa se

imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre a realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. Segundo Larrosa (1996 apud Scholze, 2006) a experiência da escrita de si no texto narrativo inscreve-se não apenas sobre o que acontece, mas sobre o que *nos* acontece. Vemos no relato de Eliane, quando ela fala que a narrativa “(...) **é fruto do exercício da discussão, audição e escrita dos inúmeros relatos que aqui são realizados semanalmente**”, que Larrosa tem razão ao afirmar que a escrita das narrativas, é muito mais do que o relato sobre o que acontece - é na verdade um relato sobre o que acontece com a pessoa que está escrevendo e o que se passa a sua volta.

Podemos perceber que a escrita das narrativas possibilita que esses profissionais da educação constituam uma visão mais reflexiva a respeito de suas atividades cotidianas, bem como de tudo que realiza dentro ou fora da escola. O escrever é visto como uma forma de aprender, vivenciar novamente a experiência e colocá-la no papel de maneira que estejam sempre aprendendo com aquilo que já foi vivido. As narrativas têm como base as discussões promovidas pelo grupo, além disso, todos lêem o que escrevem, apresentam seus escritos ao grupo, fazendo que esse exercício de relatar o encontro, promova uma reflexão ainda maior do que seria possível se cada professor a fizesse individualmente. Segundo Rosa (2007), há outras possibilidades de se registrar um trabalho, entretanto a escrita ainda continua sendo uma forma privilegiada de fazê-lo. Por outro lado, a escrita também favorece a estruturação de uma forma de pensamento.

## **1.2. Sobre a socialização das narrativas**

**“Ao relatar as discussões, algo se tornou explícito, gostaria de passar para o grupo e ver se eles concordam ou não comigo”.** (Doralice – GT1- 02/08/2004)

“Recursos de escrita só produzem sentido na escrita, ou seja, aprendemos a escrever, escrevendo...Assim, **parece-me cada vez mais necessário o estudo e a socialização das práticas de leitura e escrita na escola**, a recuperação da discussão do trabalho com

diferentes gêneros textuais nas diferentes séries e a intensificação de propostas que atribuam sentido ao ler e escrever nas diferentes disciplinas, nos diferentes tempos e espaços da escola e fora dela”. (Adriana – GT2- 05/06/2005)

“Maristela leu seu relato anterior e foi muito bom. Ela teceu alguns comentários e percebemos com emoção (Ana), com alegria na aquisição de desenvoltura e fluidez na escrita (Edna) e **com um aumento de considerações pessoais que trazem o eu e o nós para os textos (Adriana), que há um prazer na escrita atualmente, e estamos perdendo o medo de nos colocarmos.**” (Edna – GT1 - 21/03/2005)

“Ao abrir meu caderno para fazer o relato do GT deparo-me com uma palavra anotado no canto da folha ZIMBÓ (palavra africana) que significa Travessia, Caminho. É justamente que sinto em nossos encontros, estamos num verdadeiro Zimbó. Travessia com vários viajantes, os que ficaram, uns se foram, outros chegaram, alguns se estruturando no ritmo de passadas, ora lenta ou mais rápida, em alguns momentos com uma paradinha (ninguém é de ferro) pra descansar, respirar e retomar o rumo. Em nosso atual percurso estudando a interdisciplinaridade. Entendo **já se apresenta no exercício de sermos professores escritores - relatores do encontro coletivo, pensando a escola.**” (Maristela – GT1 – 14/03/2005)

“**Iniciamos o encontro ouvindo a leitura do registro da Dri Lúcia. Estava difícil segurar a alegria contagiante da autora durante a leitura de seu relato.** Parece que sua escrita mesclava a descrição com um gênero “empipocante”, característico de quem, ao preocupar-se em não perder nada no relato,relata e conversa consigo mesma sobre o que relatou”. (Adriana S. – GT2 – 26/06/2006)

Diante de tais extratos é possível notar que os professores percebem, no decorrer do projeto, o quanto é importante socializar as narrativas, discuti-las e até mesmo complementá-las, caso necessário. A fala de Doralice, em uma de suas narrativas, nos mostra essa necessidade reconhecida, quando ela diz que **“Ao relatar as discussões, algo se tornou explícito, gostaria de passar para o grupo e ver se eles concordam ou não**

**comigo**". Segundo Lechner (2004), uma narrativa deve idealmente ser socializada para que a experiência não fique no isolamento, sem eco. É essa partilha que desenha os contornos identitários daquilo que é escrito. Escrever sobre si é uma forma de diálogo. Um diálogo com os textos que se escreve. A escrita realiza a palavra e permite a escuta atenta à interioridade de alguém. Essa escuta ativa os instrumentos internos comuns da pessoa que escreve e dos que a ouvem ou lêem. Essa atenção particular presente ao ato de escrever sobre si, é uma âncora comum a todos e que permite a troca. Através do extrato de um relato da Edna, quando ela diz que **"(...) percebemos com emoção (Ana), com alegria na aquisição de desenvoltura e fluidez na escrita (Edna) e com um aumento de considerações pessoais que trazem o eu e o nós para os textos (Adriana), que há um prazer na escrita atualmente, e estamos perdendo o medo de nos colocarmos"** podemos observar a confirmação do que nos diz Lechner, sobre a troca que a escrita e socialização desta permitem. O grupo enxerga junto as mudanças na escrita, a possibilidade de se colocarem e o prazer de escrever. Percebemos no relato de Adriana, através da frase **"...parece-me cada vez mais necessário o estudo e a socialização das práticas de leitura e escrita na escola"**, que há uma consciência por parte dos docentes, no que diz respeito à valorização não apenas da prática de escrita, mas também da socialização destas.

De acordo com Prado e Damasceno (2007), a narrativa permite o encontro do professor-autor com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro, segundo eles, que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidades. Encontro de problematizações, de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente. Tais autores compartilham da mesma idéia de alguns autores (Kramer, 1993; Connelly e Clandinin, 1995; Kramer e Souza, 1996) que, pode-se dizer, entendem que a narrativa é um modo de organização legítimo para que os professores exponham seus saberes e experiências e construam instâncias de trocas a partir destas, e nestas, maneiras de dizer. Os saberes docentes se constroem pelo significado que cada professor, enquanto autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. É possível observar no extrato de

Maristela, “(...) **já se apresenta no exercício de sermos professores escritores - relatores do encontro coletivo, pensando a escola**”, que o encontro com seus pares faz com que o professor se enxergue ainda mais como autor, compartilhando experiências saberes e conhecimentos. Nesse encontro, os acontecimentos são muitos, mas é interessante notar como possibilita uma maior reflexão por parte dos professores, que desta forma repensam a prática docente e a escola. Na fala de Adriana (“**Iniciamos o encontro ouvindo a leitura do registro da Dri Lúcia. Estava difícil segurar a alegria contagiante da autora durante a leitura de seu relato**”), também conseguimos notar essa importância do grupo, na leitura e audição das narrativas, o que possibilita muitas trocas.

Muitos autores defendem a escrita de narrativas e acreditam na socialização destas como forma de troca de experiências, saberes e conhecimentos. Sabendo da realidade de seus pares e apresentando as sua própria realidade, o docente reflete mais, pensa sobre a sua posição e sobre a escola como um todo. Além disso, enxergam-se mais como grupo, olham ao redor entendem as necessidades de cada um, fazendo com que juntos sejam capazes de resolver possíveis impasses dentro e fora do ambiente escolar.

## **2. A autoria dos textos produzidos**

“Apontou-se que o relato tem possibilidade de melhorar, principalmente por ser o primeiro. Sugeriu-se que **os nossos relatos, não só tem que descrever nossas reuniões, mas também impressionar, cativar, alguém que queira participar dela**”. (Antonio Roberto – GT – 22/03/2004)

“Uma professora leu o registro da reunião anterior, um texto bem redigido e que contemplou bem as discussões. Após o relato, a coordenadora perguntou o que acharam do texto, o grupo manteve-se em silêncio. Uma pessoa comentou que registrar aquela discussão era uma das mais complexas. **A coordenadora comenta que o texto estava bem preparado e que não era um texto descritivo. O grupo concordou com a colocação**”. (Eliane – GT2 - 02/04/2004)

“No segundo não se colocou nenhuma alteração, elogiou-se a forma subjetiva e marcante de sua escrita. **‘A memória do grupo é a memória de cada um no relato’**.Gostei desta frase dita depois dos relatos, mas me senti culpado, pois não apresentei este na data certa”. (Antonio R. – GT1-13/06/2005).

“Daqui para frente meu texto estava confuso, assim como minha mente, já não sabia como continuar a transcrição do relato, **lendo minhas anotações vi um conflito, uma mistura de sentimentos, fatos, e falas, complicado, relato no meio de perguntas, frases inacabadas, falas incertas, ou certas?quanta confusão!**” (Augusta – GT1- 26/09/2005)

“Doralice leu seu relato da reunião anterior. Adriana comentou que **nossas escritas estão diferentes, não é uma transformação nem uma evolução, é um outro caminhar**”. (Edna – GT1 – 01/08/2005)

“Em seguida, houve a leitura dos registros das três últimas reuniões, que foram muito saboreados por mim por dois motivos. Primeiro porque foi uma retomada das discussões, diminuindo um pouco a sensação de distanciamento e saudade a que me referi no início desse registro. Depois e principalmente porque gostei demais de ouvir os relatos tão diferenciados, mas tão intensos dos três colegas: Roberto, o nosso colega da área das Exatas que está cada vez mais reflexivo e cada vez menos objetivo; M<sup>a</sup> Augusta, que como uma boa historiadora faz um relato em que retoma o passado e contextualiza o presente, de forma bem pessoal, se inserindo como agente da história de nosso projeto e Maristela, que retoma algumas cenas do filme por nós assistido, de maneira muito bonita e poética. **Tenho muito orgulho desses colegas maravilhosos e de como a gente vem crescendo e amadurecendo o nosso estilo de escrita juntos...**” (Maria A. – GT1- 08/05/2006)

Pode-se perceber através de tais fragmentos que os professores vão se enxergando como autores no decorrer do projeto, deixando de lado idéias que não permitem que eles se vejam assim. Cifali (2001), ao realizar pesquisas históricas sobre a escrita de narrativas, retoma a questão já levantada por outros estudiosos segundo as quais o “relato seria o espaço teórico das práticas”. Questionando a desvalorização das narrativas como produção

de “pessoas menores” que não detêm uma bagagem teórica, a autora defende que são essas histórias narradas que contribuem para forjar a identidade de um povo ou de um indivíduo. “Não há povo sem histórias nas quais se reconheça”. Para a autora fala-se muito em identidade profissional, mas raramente se destaca o quanto o relato, como condição da memória, contribui para a construção dessa identidade. Antônio Roberto diz em um de seus relatos que **“A memória do grupo é a memória de cada um no relato”**, mostrando essa questão da construção da identidade profissional através das narrativas. Essas histórias narradas contribuem para forjar a identidade de um povo ou de um indivíduo, nesse caso de um grupo de professores. Cada um lembra de uma forma, relata ao seu modo, mas de maneira geral, a memória é de todos.

Percebe-se, através de um extrato do texto de Maria (**“Tenho muito orgulho desses colegas maravilhosos e de como a gente vem crescendo e amadurecendo o nosso estilo de escrita juntos...”**), que os docentes já fazem parte dessa identidade construída pelo grupo, através das narrativas. Vêm-se como um grupo capaz de contar sua própria história, escrever suas idéias e assim, refletirem juntos sobre si mesmo e sobre o grupo como um todo. “Amadurecer o estilo de escrita juntos” pode estar associado a essa consciência. Escrever de modo que todos se reconheçam naquilo que foi lido, é uma forma de contribuir para que essa identidade, possivelmente já construída, possa continuar fazendo parte da realidade desses professores. No texto de Edna, quando ela diz que **“nossas escritas estão diferentes, não é uma transformação nem uma evolução, é um outro caminhar”**, também é possível observar o reconhecimento dos professores como grupo. As escritas estão diferentes, há uma outra forma de enxergar o narrar, como a própria docente diz, “não é uma transformação nem uma evolução, é um outro caminhar”, ou seja, outro modo de entender a necessidade da escrita dos relatos e ouvir o que os membros do grupo têm a dizer.

Segundo Cunha (1997), as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores. O docente Antônio Roberto, em um de seus relatos diz que **“os nossos relatos, não só tem que descrever nossas reuniões, mas também impressionar, cativar, alguém que queira participar dela”**. 22/03/2004), mostrando que as narrativas devem ir além do narrar o que acontece nas reuniões, deve ter caráter

formador e construtivo. Um extrato do texto de Eliane, também nos sugere essa idéia (**“A coordenadora comenta que o texto estava bem preparado e que não era um texto descritivo. O grupo concordou com a colocação”**.)

Connelly e Clandinin (1995 apud Cunha, 1997) dizem que a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas... por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo. Desta idéia geral, Souza (2004) conclui que pode-se aprender que a educação é a construção e re-construção de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar. Portanto, a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. Augusta, em uma de suas narrativas coloca que **“(...) lendo minhas anotações vi um conflito, uma mistura de sentimentos, fatos, e falas, complicado, relato no meio de perguntas, frases inacabadas, falas incertas, ou certas? Quanta confusão!”**, mostrando que a educação é construída através de histórias individuais e coletivas, através de reflexões, dúvidas e conflitos, nesses casos escritos, o que nos possibilita enxergar melhor a importância das narrativas, vindas da experiência das pessoas, da forma como experimentam o mundo.

### **3. Sobre as temáticas discutidas**

Dentre as diversas temáticas desenvolvidas no decorrer das reuniões do projeto, é interessante abordar as que mais tiveram impactos nas discussões promovidas. Percebe-se que no decorrer dos anos, as discussões foram ficando cada vez mais aprofundadas, e que os professores passaram a discutir com mais frequência o mesmo assunto, fazendo com que as temáticas não variassem tanto, mas que as discussões ficassem mais ricas e elaboradas.

No ano de 2004, as temáticas mais abordadas foram *Avaliação, Procedimentos para aprofundamento de temáticas, Lição de casa, Projeto "Escola Singular: Ações Plurais", Escrita/Leitura/ Alfabetização e Motivação*.

Sobre Avaliação, nota-se que é um tema muito chamativo para os professores. Segundo Adriana S., em uma de suas narrativas: **“Quanto à avaliação: é impressionante**

**como este assunto mexe com a gente (...)**". O que a professora Flávia escreve também ilustra essa idéia da importância de se discutir a Avaliação: **"Era importante lembrar as temáticas discutidas pelo grupo até ali, são elas: aprendizagem, estratégias de aprendizagem, motivação, metas de realização e avaliação. Esse último tópico, que começou a ser debatido no dia 17 de maio, feito a partir de leitura de diferentes textos por cada integrante, com o objetivo principal de se chegar na proposta da Escola sobre avaliação. Continuaremos discutindo-a no próximo semestre"**. Mostra-nos que a discussão sobre o assunto pode levar a uma reflexão e até mesmo a mudanças sobre e no projeto/proposta da escola. Maria contribui com essas idéias, comentando o que a coordenadora diz sobre a Avaliação e como isso a faz pensar: **"Ana comenta que a avaliação geralmente é encarada como algo negativo, mas que é um processo normal na nossa vida. A gente vive avaliando as pessoas e as situações. Isso faz parte! O maior problema, segundo ela, são as relações de poder, é a questão do poder"**.

A respeito de outra temática, sobre os "Procedimentos para aprofundamento de temáticas", os professores se mostram empolgados com o que é apresentado pela coordenadora com a finalidade de ajudá-los na profissão, e facilitar a prática do professor-pesquisador. Segundo Maria: **"Ana iniciou, então, a apresentação de slides "Power Point" que tinha o título "Busca Bibliográfica em bases de dados on-line disponíveis no Sistema de Biblioteca da Unicamp (SBU)" de autoria de Gildenir Carolino Santos, bibliotecário da Unicamp. Os slides mostravam os diferentes tipos de fontes (primárias, secundárias e terciárias) e explicavam como realizar buscas, disponibilizando-nos vários sites importantes"**.

Na discussão sobre "Lição de casa", Maria coloca a discussão feita em reunião, mostrando os aspectos relevantes do que foi conversado, além de narrar a posição de coordenadores e professores sobre o tema, e como essa discussão terá reflexos na escola, na vida cotidiana de cada um dos professores participantes do projeto. **"(...) o grupo levantou razões para se manter a lição de casa: quanto mais o aluno faz, mais aprende; como punição (não fez na classe, faz em casa); para reforçar/fixar/automatizar o conteúdo; para verificar a aprendizagem. Como razões para abolir a lição de casa, foram apresentados os seguintes aspectos: porque o professor deve controlar tudo ( a**

**aprendizagem, o conteúdo); o professor deve controlar também o ambiente; o professor é o dono do saber”.**

O Projeto *"Escola Singular: Ações Plurais"*, também tem espaço nas discussões. **“Finalizando o GT, a professora Ana Aragão passou-nos as últimas informações a respeito do percurso do projeto na FAPESP. O projeto foi elogiado, porém pediram a reformulação na participação nos congressos, a inclusão de outros profissionais da Universidade e explicitação dos objetivos (publicações) (...)”** (Maria). Mônica também inclui o projeto em suas narrativas: **“Em seguida, a Profa. Ana discute conosco a questão do relatório da FAPESP, que nos questionou sobre a quantidade de professores de outras áreas que integram o projeto. No grupo, fizemos várias considerações, como a da possibilidade de trazeremos profissionais de outras áreas para falar sobre questões específicas, de forma esporádica, como contratados, conforme sugestão de uma das professoras. Também consideramos ser possível convidar para integrar o nosso projeto alguns profissionais que tenham a ver com os nossos problemas e dilemas específicos”.**

Outro tema bastante abordado foi *Escrita/Leitura/ Alfabetização*. Há inúmeras discussões a esse respeito, são citados autores, idéias próprias, idéias do grupo e contribuição dos coordenadores. Adriana S. dá uma contribuição a esse respeito: **“Estas falas reforçaram a idéia da necessidade de se criar na sala de aula (e fora dela) momentos que valorizem a prática de leitura na escola, que foquem a construção da relação do aluno com o que se lê. É imprescindível atentar para não utilizar a leitura apenas como pretexto para outras atividades, de cuidar para não escolarizar a história, a notícia, a poesia ... É importante ler cotidianamente nas aulas, apresentar a leitura de diferentes gêneros textuais, de diferentes autores e estilos, em ‘horário nobre’ da aula, e não apenas “quando e se sobrar um tempinho”. “Ensinar” o prazer de ler por ler”.**

A respeito do tema “Motivação”, também é possível encontrar nas narrativas importantes conclusões sobre as discussões promovidas, sobre os textos trabalhados e também sobre o que a pessoa que escreve a narrativa quer dividir com o grupo, o que aprendeu e achou relevante. A professora Eliane narra de maneira clara essas idéias: **“A coordenadora do grupo questiona que a motivação tem também que estar com o**

professor para essa sala de aula. Uma outra professora coloca que ‘esse é o nosso desafio’. A coordenadora retoma novamente sobre o que os professores esperam dos seus alunos em relação às suas aulas, é interessante que os alunos se posicionem, lêem mais, discutem, concordem e também discordem. Uma outra professora expõe que os alunos, no caso de 5a , não ‘sabem ser críticos’, ainda são ‘muito imaturos’, a vice-diretora coloca que a criticidade deve ser desenvolvida com os alunos desde as séries iniciais, sendo inclusive mais fácil o trabalho se iniciado desde cedo. A orientadora pedagógica completa que no início é mais fácil para o aluno se expor, a criança percebe e aceita com maior facilidade e tranqüilidade um elogio ou uma crítica”.

Em 2005, os assuntos de mais destaque foram: *Projeto "Escola Singular: Ações Plurais, Interdisciplinaridade, A dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem e Reflexividade*.

Sempre muito citado, o Projeto *"Escola Singular: Ações Plurais"* apareceu várias vezes como discussões importantes. Os professores relatam o que é discutido sobre ele e tudo o que é feito para a elaboração do Projeto. Neste caso, são trazidos dois exemplos em relatos de professores, o de Adriana, que diz: **“Após as apresentações aos colegas novos e destes para o grupo, Ana iniciou o encontro recuperando os objetivos do projeto Escola singular: ações plurais, acolhendo os novos colegas para que pudessem se integrar aos subgrupos temáticos”** e o de Maria, com as seguintes considerações: **“Logo no início da reunião Ana nos colocou da necessidade de realizarmos uma conversa sobre aspectos específicos do relatório, pois o mesmo deve ser enviado à FAPESP até dia 30 desse mês, juntamente com os pareceres sobre cada um dos bolsistas. Questionada sobre o conteúdo deles, Ana nos esclareceu, dizendo que em cada parecer será escrito a respeito da participação de cada um e os investimentos que vem fazendo. Disse ainda que é normal que haja ritmos diferentes entre os participantes, dependendo inclusive da época em que a pessoa entrou no Projeto”**.

Tais extratos das narrativas mostram a importância que é dada ao Projeto e a preocupação que as docentes têm em mostrar ao leitores das narrativas, como acontecem as discussões , como trabalham e como se posicionam a respeito das atividades que fazem parte desse trabalho, demonstrando também uma possível reflexão a respeito da própria participação.

Outra temática bastante discutida foi a Interdisciplinaridade. Aqui, os professores contam como essa questão vem sendo trabalhada no Projeto, como por exemplo, na escrita de Antônio: **“(...) os professores e educadores começaram a falar sobre a caminhada e suas relações interdisciplinares na formação dos grupos. O que cada um trabalhou ou não dentro do tema para a caminhada em cada série. As entidades convidadas e as que participarão junto conosco”**. Na escrita de Maristela, é possível notar também essa narração do trabalho, porém há um aspecto menos genérico e mais reflexivo quando ela aborda tal tema, com por exemplo quando ela questiona se o trabalho de acolhida feito com os alunos foi uma atividade interdisciplinar (**“A Acolhida dos alunos no início do ano letivo com estratégias de dinâmicas de grupo, foi um processo Interdisciplinar?”**), mostrando que ao narrar a discussão, pensou-se no que estava acontecendo e buscou-se respostas. Em outro relato de Antônio, nota-se também essa reflexão, quando ele diz que ao ouvir a narrativa de outro participante, percebeu que este **“comenta que a questão da interdisciplinaridade, assunto abordado no mesmo, está se tornando mais clara para ele e para a escola”**.

A respeito da *dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem*, também é possível observar um grande número de citações presentes nos relatos. Os trechos de relatos da Professora Mônica mostram-se bastante reflexivos acerca do tema. Além de nos contar sobre a discussão, ela se coloca, proporcionando-nos uma visão mais ampla sobre suas idéias a respeito dessa dimensão. Um exemplo: **“Penso que no processo de aprendizagem é importante que a criança tenha relações significativas. A afetividade é permeada pelos sentidos que são produzidos no contexto. Quando ensinamos, não sabemos ao certo o que se passa na cabeça das crianças. O ouvir e entender, interpretar o dito, não é tarefa fácil até para nós, adultos”**. (06/06/2005)

Quando se fala em Reflexividade, a maioria dos relatos em que estão presentes, demonstram um reconhecimento de ela acontece no decorrer do projeto, um exemplo disso é um extrato do texto de Edna, que diz: **“Ana comentou que já no Cole esta professora havia dito que o mais importante é que nossa escola é reflexiva. Isso não significa que não haja problemas, mas significa que estamos no caminho certo. Todos nós somos membros do projeto e estamos procurando alternativas”**. O texto de Augusta também traz esse reconhecimento, porém mostra-se um pouco mais reflexivo, na medida em

questiona alguns aspectos que para ela não estão sendo contemplados: **“Bem, Maria lê o seu relato do dia 12/09, e ressalta que estamos conseguindo juntar GT e TDC e que isso é bom, que o processo de reflexividade do grupo está indo bem, é só vermos os textos e relatório, o grupo trabalha em conjunto para recheiar o bolo do relatório da FAPESP, sim a produção acadêmica é alta, mas eu me pergunto e a prática em sala de aula? E a interdisciplinaridade, e os fatos da Gincana o que refletiram?, será que sou a única que não vejo a coisa sair do papel de forma mais efetiva, ou estou procurando no lugar errado?”**. No relato de Adriana, nota-se a reflexividade pelo o que ela diz, não por citá-la em si. Nota-se tal reflexão quando ela fala sobre o encontro da seguinte forma: **“Saí mais tranqüila deste encontro entendendo que o que buscaremos não é simplesmente uma ligação artificial de assuntos próximos ou a utilização de alguns conteúdos como pretexto para o trabalho com outros. Entendi que buscaremos um pensamento interdisciplinar, e que somente a partir de uma discussão reveladora de concepções e crenças de cada um e de muito aprofundamento teórico é que avançaremos neste sentido”**, mostrando seu entendimento e reflexão do que foi discutido.

No ano de 2006, as discussões principais giraram em torno dos seguintes temas: *Ser professor-pesquisador*, *Projeto "Escola Singular: Ações Plurais"*, *Visitas à escola e Ciclos*.

A respeito do tema *“Ser professor-pesquisador”*, as narrativas trazem importantes contribuições para esse processo. No relato de Maria, é trazida a opinião da coordenadora do projeto sobre o tema: **“Ela coloca da importância fundamental que há entre fazer pesquisa com os professores e fazer pesquisa sobre os professores”**. Na escrita de Rosana, é possível notar, como os professores enxergam a pesquisa deles mesmos e dos colegas. **“Adriana apresenta-se e conta que seu objetivo hoje é compartilhar conosco sua pesquisa, a qual foi realizada em nossa escola (...) Inicia falando que tinha uma idéia de que a pesquisa seria algo mágico, que teria resposta para tudo, mas sempre há um, mas, quando veio para a prática docente pode observar que não era assim”**. Neste trecho é possível notar também a visão dos docentes sobre a pesquisa em si, vemos que ao pesquisar, ou seja, tornar-se professor-pesquisador, eles vão mudando sua opinião sobre o que é pesquisa e como fazê-la (**“... tinha uma idéia de que a pesquisa seria algo**

**mágico, que teria resposta para tudo, mas sempre há um, mas, quando veio para a prática docente pode observar que não era assim”).**

Novamente o *Projeto "Escola Singular: Ações Plurais* aparece de forma considerável nas narrativas. Neste ano, é possível notar uma maior preocupação dos docentes com a parte burocrática do projeto, como por exemplo no relato de Maristela: **“A Ana comenta as orientações da Fapesp em relação ao envio do Relatório Científico que deve ser entregue o quanto antes, da continuidade do projeto no caso se houver modificação da coordenação, deve-se iniciar todo um outro processo junto à fundação”**. A escrita de Andréa também nos revela tais preocupações: **“Ana nos explica o que aconteceu em relação à suspensão das bolsas da FAPESP - ela foi informada na quarta-feira pela manhã por Marília Spósito de que este é um procedimento da FAPESP e assim, portanto, só nos resta dar tempo ao tempo enquanto aguardamos o retorno do relatório geral redigido por Ana em parceria com as pessoas que fazem parte deste projeto”**.

A respeito das *visitas à escola*, notamos uma preocupação com a visita de José Pacheco, da Escola da Ponte de Portugal. Segundo Adriana: **“A proposta é a de que apresentemos uma síntese do trabalho de nossa escola e levantemos algumas questões que poderemos/deveremos discutir a partir de sua experiência naquela escola”**.

Na discussão sobre Ciclos, exposta em alguns relatos, podemos perceber ricas reflexos acerca do tema: **“Assim retomamos a visão de ciclo. Adriana respondeu que era um caminho, já Ítala falou que poderia ser igual ao ciclo de uma máquina de levar. No meio de toda essa discussão começamos a perguntar se caminho era a mesma coisa que percurso”**. Vemos também a presença de um estudo a respeito do tema, o que enriquece ainda mais a discussão: **“(…) prosseguimos com nossos estudos sobre ‘ciclos’. Foi apresentado ao grupo um quadro síntese sobre três experiências: a do ciclo básico, a da progressão continuada e a da escola por ciclos, onde o prof. Luiz Carlos de Freitas faz uma análise sobre os impactos das referidas reformas nas escolas”**.

O ano de 2007 foi marcado, no que diz respeito às narrativas, por três temas principais: *Movimento docente da Secretaria Municipal de Educação, Projeto "Escola Singular: Ações Plurais"* e *Ser professor-pesquisador*.

No que diz respeito às discussões sobre o *Movimento docente da Secretaria Municipal de Educação* é possível encontrar relatos do que foi o movimento, assim como possíveis reflexões acerca dele e a respeito da relação deste com a prática docente e a realização do projeto. Edna nos traz o relato do que foi o movimento, como funcionou, quais foram as ações dos professores e como refletiram na relação entre os professores de um modo geral: **“Fizemos uma greve de 15 dias por todos os motivos que foram discutidos nesta reunião de março. Fomos a Câmara Municipal diversas vezes, conversamos com os vereadores, assistimos a audiências públicas para discutir o plano, fizemos passeata, visitas as escolas e conhecemos vários outros educadores. Fortalecemos-nos como profissionais”**. Em um dos relatos de Antônio, nota-se reflexões a respeito da participação de cada um, e da própria escola, no movimento: **“(…) Será que não estamos sendo profissionais? Não devíamos separar o movimento de greve de nosso projeto Escola Singular, Ações Plurais”**. Tais extratos nos possibilitam notar a reflexividade gerada pelo movimento, ou seja, os docentes não apenas paralisaram suas tarefas e não pensaram sobre isso, eles, mesmo, paralisados, refletiram sobre a própria prática, sobre o posicionamento de cada um dentro do movimento, sobre a questão do Projeto em meio ao movimento, além disso, ao escreverem o relato, descrevendo o movimento, mostram-se interagindo com a realidade docente, e querendo lutar por melhores condições de trabalho para esses profissionais.

Sobre o *Projeto "Escola Singular: Ações Plurais"*, o assunto que mais aparece nos relatos é a questão dos relatórios que precisam ser enviados à FAPESP. Segundo Mabel: **“Ana nos avisa sobre os prazos para a entrega do relatório final para Fapesp e de nosso relatório. Há ex-professores da escola que ainda não entregaram. Sinto-me em dívida. Penso que devo desistir de alguma discussão e terminar o meu”**. No relato de Regina, além dessa questão dos relatórios, notamos uma possível reflexão a respeito do Projeto e da Parceria Escola-Universidade: **“Iniciamos a reunião com informes da Ana a respeito dos relatórios, que deverão estar prontos até setembro. Imagino seu trabalho, se o nosso já é tão difícil sendo único! Também comentou sobre o pagamento, o qual deverá ser**

feito na metade do mês, referente a agosto e setembro. **Esta é uma escola realmente singular, considerando o ensino num país com tantos contrastes. Aqui podemos contar com uma equipe subsidiando o trabalho do professor (escola e universidade juntos fazem a grande diferença)**". Outra questão bastante abordada nesse período foi o "fim" do Projeto. Segundo Mabel: **"O projeto está terminando, a escola está às vésperas da 'Caminhada' e do 'Festival da Amizade', e os professores assoberbados, mas tenho certeza que virão à próxima reunião e a maioria procurará ler o texto, porque na verdade essas reuniões parecem ir além do compromisso com o projeto. É um compromisso com a crença da Ana, que também é do Gui e nossa, nesta escola. Não é que eu não me desiluda com os professores, ao contrário, mas é que, às vezes, eles me encantam"**. Ainda segundo a mesma autora: **"Ana nos avisa sobre os prazos para a entrega do relatório final para Fapesp e de nosso relatório. Há ex-professores da escola que ainda não entregaram. Sinto-me em dívida. Penso que devo desistir de alguma discussão e terminar o meu"**. Clarice também aborda essa questão em seu relato: **"Como estamos no período de entrega do Relatório final para a FAPESP a reunião girou em torno de informes e solicitações. Ana pede (para aqueles que ainda não enviaram) que enviem os eventos em que participamos e as bibliografias dos livros lidos o mais rápido possível, pois pretende enviar o relatório para a FAPESP na 2ª feira próxima (...)"**. Ao abordar o tema do projeto os docentes mostram-se preocupados com suas tarefas, responsáveis mesmo pelo andamento e pela conclusão do projeto, são parte disso tudo e têm essa consciência dessa responsabilidade.

A respeito da discussão sobre ser *Professor-Pesquisador*, Adriana nos traz, através de sua fala, um importante posicionamento a esse respeito, mostrando a importância do projeto na formação desse profissional: **"Como havia sido programado, Patrícia iniciou a exposição de seu trabalho intitulado Sentidos constituídos pela comunidade sobre a escola e seu projeto político pedagógico. Trata-se da síntese de seu relatório de iniciação científica e integra um dos movimentos da avaliação do Projeto Escola singular: ações plurais, sendo considerado pelo grupo como um dos componentes da proposta a ser elaborada sobre a integração escola/comunidade (...)** Impressionou-me o quanto o particular diz do público, o quanto o recorte é representativo do todo, entretanto encantou-me essa história de ao, observar as falas, perceber que o "bom" e

**o “ruim” não são só dois lados, mas jeitos de olhar, visões diferenciadas. Entendo que o “sim” e o “não” viram via de mão tripla na medida em que são contextualizadas e relativizadas as falas em cada análise. Há que se cuidar para que esses viéses possam conviver fraternalmente, caso contrário, corre-se o risco de optar por uma análise que generaliza e limita”.**

Nota-se que no decorrer dos anos, as discussões foram ficando cada vez mais aprofundadas, e que os professores passaram a discutir com mais frequência o mesmo assunto, fazendo com que as temáticas não variassem tanto, mas que as discussões ficassem cada vez mais ricas e elaboradas. É possível relacionar esse enriquecimento das discussões com a reflexividade promovida pelas narrativas. Escrevendo, lendo e ouvindo os relatos, os professores tornam-se cada vez mais reflexivos e capazes de pensar sua própria prática, promovendo assim discussões mais interessantes no que diz respeito a escola, aos projetos, a docência, e tantos outros temas.

#### **IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desta pesquisa, percebemos que as narrativas revelam não somente os dilemas dos professores, seus desejos e expectativas, mas também possibilidades de, coletivamente, construir a escola, indicando, nas práticas sociais e discursivas que se estabelecem naquele espaço e tempo, possibilidades de reflexão e mudanças no trabalho docente e na escola como um todo. Pudemos perceber que a escrita das narrativas possibilita que os profissionais da educação constituam uma visão mais reflexiva a respeito de suas atividades cotidianas, bem como de tudo que realiza dentro ou fora da escola. O escrever é visto como uma forma de aprender, vivenciar novamente a experiência e colocá-la no papel de maneira que estejam sempre aprendendo com aquilo que já foi vivido. O trabalho com as narrativas docentes permitiu um contato direto com os aspectos subjetivos humanos, que muitas vezes apresentam dificuldade de serem investigados, mas que por meio da metodologia adotada tornou-se possível e trouxe resultados muito favoráveis para este estudo. Connelly e Clandinin (1995 apud Cunha, 1997) dizem que a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas e, por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.

Os extratos dos relatos sugerem que as “narrativas pedagógicas” dos educadores constituem e tornam evidentes importantes reflexões, quer sobre as práticas desenvolvidas, quer sobre si mesmos, permitindo e organizando o próprio trabalho e, ainda, sistematizando lições emergentes da experiência. Ao longo destes anos, fomos percebendo que narrar acontecimentos deixou de ser algo a que o professor apresenta resistência para se tornar re-existência do vivido, do falado e do aprendido (Varani, 2006).

Nesse contexto é que pensamos a constituição do pesquisador-professor: da perspectiva de pesquisa educacional que assumimos, cremos que quando os pesquisadores assumem a postura de caminhar com, de estar junto, contribui de forma significativa nesse processo sua própria trajetória como professor. Tendo como pressuposto a idéia de que sua construção da prática docente se dá a partir da reflexão coletiva e compartilhada de dificuldades e angústias, sonhos e dissabores, apostamos nas narrativas pedagógicas para contribuir com a alteração da frase dita pelos docentes. Discutir os modos de ser, saber e

saber-fazer do professor a partir do movimento de multiplicidade e criatividade produzidas pelas narrativas pedagógicas, no âmbito dos saberes e conhecimentos docentes, é algo possível pelo diálogo estabelecido numa relação transversal (não hierarquizada, sem fundamento homogêneo e homogeneizante) entre os saberes e conhecimentos produzidos na experiência da formação e os saberes e conhecimentos produzidos na experiência da profissão. Com isso, esses dois campos de produção de saberes e conhecimentos docentes, apesar de demarcados, se interpenetram.

Pode-se perceber, através dos fragmentos selecionados, que os professores vão se enxergando como autores no decorrer do projeto, deixando de lado idéias que não permitem que eles se vejam assim. Cifali (2001), ao realizar pesquisas históricas sobre a escrita de narrativas, retoma a questão já levantada por outros estudiosos segundo as quais o “relato seria o espaço teórico das práticas”. Questionando a desvalorização das narrativas como produção de “pessoas menores” que não detêm uma bagagem teórica, a autora defende que são essas histórias narradas que contribuem para forjar a identidade de um povo ou de um indivíduo. “Não há povo sem histórias nas quais se reconheça”. Para a autora fala-se muito em identidade profissional, mas raramente se destaca o quanto o relato, como condição da memória, contribui para a construção dessa identidade.

É possível notar também que os professores percebem, no decorrer do projeto, o quanto é importante socializar as narrativas, discuti-las e até mesmo complementá-las, caso necessário. Segundo Lechner (2004), uma narrativa deve idealmente ser socializada para que a experiência não fique no isolamento, sem eco. É essa partilha que desenha os contornos identitários daquilo que é escrito. Escrever sobre si é uma forma de diálogo. Um diálogo com os textos que se escreve. A escrita realiza a palavra e permite a escuta atenta à interioridade de alguém. Essa escuta ativa os instrumentos internos comuns da pessoa que escreve e dos que a ouvem ou lêem. Essa atenção particular presente ao ato de escrever sobre si, é uma âncora comum a todos e que permite a troca. Muitos autores defendem a escrita de narrativas e acreditam na socialização destas como forma de troca de experiências, saberes e conhecimentos. Sabendo da realidade de seus pares e apresentando as sua própria realidade, o docente reflete mais, pensa sobre a sua posição e sobre a escola como um todo. Além disso, enxergam-se mais como grupo, olham ao redor entendem as

necessidades de cada um, fazendo com que juntos sejam capazes de resolver possíveis impasses dentro e fora do ambiente escolar.

No que diz respeito às temáticas presentes nas narrativas, nota-se que no decorrer dos anos, as discussões foram ficando cada vez mais aprofundadas, e que os professores passaram a discutir com mais frequência o mesmo assunto, fazendo com que as temáticas não variassem tanto, mas que as discussões ficassem cada vez mais ricas e elaboradas.

O objetivo da pesquisa proposto foi desta forma satisfeito, pois foi possível identificar e analisar, a partir dos relatos de reuniões realizados pelos docentes envolvidos, como o trabalho colaborativo vem promovendo a reflexividade docente.

Finalmente, podemos afirmar que fomos, assim, (co)instituintes do pensar coletivo, que não tem nada de espontâneo, de natural, de aleatório, mas foi fruto de um processo deliberado, da união entre as dimensões psicológica e sociológica, em que cada um foi se reconhecendo como elemento de pertença ao grupo, fazendo a diferença nas discussões, nas decisões coletivas. Podemos dizer que as narrativas pedagógicas foram fundamentais para que a instituição de um sentido para todos se transformasse em um compromisso.

Finalizando, faz-se importante destacar que existe uma grande necessidade de se realizarem outras investigações sobre esta temática. Esta pesquisa, bem como pesquisas futuras a respeito deste tema, não garantirão, por si só, a transformação do trabalho dos professores, mas podem vir a elucidar a natureza da contribuição, auxiliando não só o planejamento, mas também a avaliação das ações (na direção do que se pretende alcançar, e do que por eles vem sendo alcançado).

## V: REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade-narrativas na primeira pessoa. *In: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica*, 2006, Salvador. Anais II CIPA. Salvador : UNEB, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 2ed.

ALARCÃO, Isabel [org.]. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_, (Org.), **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_, Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. *In: ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Portugal: Porto, 2000. p. 11-24.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 3a ed. trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Ed. Hucitec,1986. [1977, original].

BARDIN, L, **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. V. 1. São Paulo: brasiliense, 1987. p. 197-221.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo. EDUSP. 1987. 402 p.

BRITTO, Luiz Percival L. Educação Infantil e Cultura Escrita. *IN: FARIA, Ana L. e MELLO (orgs). Linguagens Infantis - outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.VII-1.

CIFALI, M. Conduta Clínica, formação e escrita. *In: PERRENOUD, P. et al (Orgs). Formando profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A . (Orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148 p.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica – e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações**. Campinas: Abaporu/Gepec/FE-UNICAMP, 2005.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: **Revista Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, 1998. p. 46-58.

GIROUX, Henry & MACLAREN, Peter. Linguagem escola e subjetividade: elementos para um discurso crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2,p.21-35, jul./ dez. 1993.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 4, p. 67-91.

HALL, Valerie e WALLACE, Mike. **Collaboration as a Subversive Activity: a professional response to externally imposed competition between schools?** *School Organization*, vol. 13, no. 2, 1993, p. 101-117.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: **I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica**, 2004, Porto Alegre, 2004.

KENSKI, Vani. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 90, ago.1994.

KRAMER S. "Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação de escrita". In: Zaccur, E. (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) - RJ: DP&A, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis : Vozes, p. 35-85, 1994.

LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. *In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo, Cortez: 2002.

LECHNER, Elza. Narrativas autobiográficas e transformações de si: devir identitário em ação. *In: I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2004, Porto Alegre, 2004.

MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *In: Revista Pró-Posições*, v.1, n.4 (31), mar 2000. p. 15-55.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORAES, R., **Análise de conteúdo.** Educação, ano XXII, Porto Alegre, n. 37, 1999.

MONTERO, M.L.,(1996), Comportamento do professor e resultados da aprendizagem: análise de algumas relações. *In: COLL, PALACIOS E MARCHESI, Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*, vol 2, Porto Alegre: Artes Médicas.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno . O escritor e seu outro. *In: PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações.* Campinas: Abaporu/Gepec/FE-UNICAMP, 2005.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a Ação do Professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A Pesquisa dos Educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M.. A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Cap. 1, p. 11-42.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GPEMC. Memória e Cotidiano. *In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica*, 2006, Salvador. Anais II CIPA. Salvador : UNEB, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: Nóvoa, Antônio (org.). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Nova Enciclopédia, 2ª edição, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e prática pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**, Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PONTE, J. P. **Da Formação ao Desenvolvimento Profissional**. Actas do ProfMat 1998 (pp.27-44). Lisboa: APM.

PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações**. Campinas: Abaporu/Gepec/FE-UNICAMP, 2005.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. *In*: PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações**. Campinas: Abaporu/Gepec/FE-UNICAMP, 2005.

VARANI, Adriana (Org.); Ferreira, Claudia Roberta (Org.) ; Prado, G.V.T. (Org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. v. 1. 352 p.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2002.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. Relatório de estágio pós-doutoral. Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão, WISNIVESKY, Mariana, PAULUCCI, Fernanda costa e VIEIRA, Carolina Pasquote. Desenvolvimento profissional e constituição da docência. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão [organizadoras]. **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000. 180p.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998. 136p.

\_\_\_\_\_(2002b). Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcao de Aragão. **Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p. 21-38.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. *In*: **II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica**, 2006, Salvador. Anais II CIPA. Salvador : UNEB, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Trajetória/ Unicamp, 1989

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Tradução de A. J. C. Teixeira, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Escrita de professores: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional. *In*: PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações**. Campinas: Abaporu/Gepec/FE-UNICAMP, 2005.

## VI: ANEXOS

### Categorização

#### 1) A escrita na visão dos professores

*Ano: 2004*

**“Queria deixar aqui registrado o quanto é difícil participar da reunião e ao mesmo tempo fazer a ata. A gente acaba ficando um pouco tensa, preocupada em não perder “o fio da meada” e mesmo assim é impossível registrar tudo. Agora, ao digitar, 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 essa reunião, considere-a bastante produtiva”.** (Maria – GT1 - 31/05/2004)

**“Comentou-se que o que é exposto na lousa não é tão importante e sim o registro das discussões dos professores”.** (Eliane – GT2 - 05/04/2004)

**“Inicialmente apresentou-se o registro do nosso trabalho do último dia 15. Discutimos que este ficou muito descritivo e demos sugestões para que ele apresentasse os aspectos mais subjetivos das discussões. Apontou-se que o relato tem possibilidade de melhorar, principalmente por ser o primeiro. Sugeriu-se que os nossos relatos, não só têm que descrever nossas reuniões, mas também impressionar, cativar alguém que queira participar dela”.** (Antonio Roberto – GT – 22/03/2004)

*Ano: 2005*

“A reunião iniciou-se com leitura de dois relatos, um do dia 23/05 e outro do último encontro dia 06/06. No primeiro o responsável apontou a dificuldade que sentiu na sua escrita devido à polêmica do tema – interdisciplinaridade- e também por não poder acompanhar a continuação da discussão no TDC da sexta, do qual não participa. Pediu-se para se alterar no mesmo, a parte que fala da discussão feita pela direção sobre um possível tema interdisciplinar para escola.

Ressalta-se novamente que o relato não é ata, portanto a preocupação com sua elaboração não deve ser tanta; ele é mais uma forma de estarmos refletindo sobre a reunião. (Antonio R. – GT1-13/06/2005)

**“Outro aspecto importante é como tem se dado o processo de reflexividade do grupo. Segundo Idália Sá-Chaves, há quatro níveis nesse processo que poderá ser analisado levando-se em conta diferentes materiais: relatos de campo, áudio-gravações das reuniões, registros das reuniões feitos pelos professores, escrita dos relatórios, etc”.** (Maria – GT1 - 12/09/2005)

**“Maristela leu seu relato anterior e foi muito bom. Ela teceu alguns comentários e percebemos com emoção (Ana), com alegria na aquisição de desenvoltura e fluidez na escrita (Edna) e com um aumento de considerações pessoais que trazem o eu e o nós**

para os textos (Adriana), que há um prazer na escrita atualmente, e estamos perdendo o medo de nos colocarmos.” (Edna – GT1 - 21/03/2005)

“Os debates, os diálogos, as reflexões, as angústias, as trocas são para mim de uma riqueza muito grande. Ao passar a limpo o relato vejo, mais uma vez, a importância do grupo conversando e construindo novas formas de trabalho”. (Edna – GT1 - 21/03/2005)

“Ao abrir meu caderno para fazer o relato do GT deparo-me com uma palavra anotado no canto da folha ZIMBÓ (palavra africana) que significa Travessia, Caminho. É justamente que sinto em nossos encontros, estamos num verdadeiro Zimbó. Travessia com vários viajantes, os que ficaram, uns se foram, outros chegaram, alguns se estruturando no ritmo de passadas, ora lenta ou mais rápida, em alguns momentos com uma paradinha (ninguém é de ferro) pra descansar, respirar e retomar o rumo. Em nosso atual percurso estudando a interdisciplinaridade. Entendo já se apresenta no exercício de sermos professores escritores - relatores do encontro coletivo, pensando a escola.” (Maristela – GT1 – 14/03/2005)

“Não consigo perceber a que conclusão chegamos pois enquanto penso, para redigir este trecho do relato, o grupo se adianta na discussão dos itens do cronograma. (Sheila – GT2 - 28/06/2005)

“Finalizando... devo manifestar aqui minha absurda dificuldade em ‘catar os cacos’ que consegui apreender desta ‘catarse curricular’ para transformar num registro. Cada frase dita possibilitaria um estudo bem legal sobre o que pensamos do que fazemos. Certamente não consegui nem chegar perto da riqueza que foi a conversa naquela tarde...” (Adriana S. – GT1- 21/02/2005)

“Aprendemos muito quando temos que escrever, re-escrever, organizar nossos relatos”. (Edna – GT1- 01/08/2005)

“A reunião terminou e eu, relatora, ainda fico com certo receio de fazer meu relato de forma descritiva. Gostaria de escrever de forma mais relaxada, mas acho que colocar os nomes das pessoas que dão suas opiniões me parece muito importante. Assim caminha minha escrita.... quem sabe um dia consiga escrever na forma de conto????” (Edna – GT1 – 01/08/2005)

*Ano 2006:*

“Uma outra pessoa, que também não identifiquei infelizmente, diz que no passado era muito difícil escrever os relatórios semanais e também para a FAPESP. Hoje, isso chega a ser bem mais tranquilo, pois é fruto do exercício da discussão, audição e escrita dos inúmeros relatos que aqui são realizados semanalmente”. (Eliane – GT1- 27/03/2006)

“Iniciamos o encontro ouvindo a leitura do registro da Dri Lúcia. Estava difícil segurar a alegria contagiante da autora durante a leitura de seu relato. Parece que sua escrita mesclava a descrição com um gênero “empipocante”, característico de quem, ao preocupar-se em não perder nada no relato,relata e conversa consigo mesma sobre o que relatou”. (Adriana S. – GT2 – 26/06/2006)

**“Não conseguiria relatar aqui todas as informações e reflexões que permearam essa rica discussão. Nem tampouco registrar os efeitos que foram provocados nas diferentes pessoas que dela participaram. Limitar-me-ei, portanto, a apontar fragmentos que me mobilizaram, que ampliaram meu repertório, que transformaram meu conhecimento, que me provocaram...”** (Adriana S. – GT2- 20/03/2006)

**“Quando entrei, muitos aplausos, alegria e então entendi o porquê:-era a minha vez de registrar. Tudo bem ... afinal, -estamos aqui para aprender, para crescer, e o registro faz parte deste processo”.** (Andréa R. - 24/08/2006)

**“Uma outra pessoa, que também não identifiquei infelizmente, diz que no passado era muito difícil escrever os relatórios semanais e também para a FAPESP. Hoje, isso chega a ser bem mais tranquilo, pois é fruto do exercício da discussão, audição e escrita dos inúmeros relatos que aqui são realizados semanalmente”.** (Eliane – GT1- 27/03/2006)

*Ano: 2007*

**“Iniciamos, como sempre, com a leitura do relato da última reunião. Assim, ouvimos as brincadeiras com as palavras de nossa relatora, recurso que tornou o texto mais lindo ainda e gostoso de ouvir. Como ela consegue? Esta forma de se expressar se tornou uma marca de nossa escritora. Tenho que concordar com nossa coordenadora e reafirmar: “ela deveria viver só disso”. Infelicidade minha ter que ser o próximo relator. É como se o Tom Jobim se apresentasse e depois o Tiririca. Vamos escrever “Tiririca”, um dia você chega lá”.** (Antonio Roberto – GT1- 05/03/2007).

**“Ainda bem que continuaremos a discutir este texto, pois não serei mais o relator e poderei marcar mais a minha posição e defendê-la. Quem sabe obter resposta para minhas inquietações sobre esta temática”.** (Antonio Roberto – GT1- 05/03/2007)

**“Comentou-se sobre o ano de 2004, mas na ânsia dos meus registros, ele ficou solitário, sem qualquer outra informação”.** (Regina – GT1- 13/08/2007)

**“E nós, no grupo, falávamos, falávamos, falávamos...Engatávamos uma conversa à outra com a mesma facilidade com que eram colados os faróis nos carros e as letras nos cartazes... Desisti do registro e rendi-me a toda aquela prosa no final da reunião”.** (Adriana S. - GT 2 - 20/08/2007)

**“Uma das professoras lê seu relato, muito bonito, o que me faz ficar angustiada, pois sou eu quem deverá escrever sobre esta reunião. Devo assim admitir: não estou nada bem para escrevê-lo”.** (Patrícia – GT2- 13/08/07)

**“Como relatora, quero pedir desculpas ao grupo, pois acredito que em meus devaneios eloqüentes perdi parte das discussões e não consegui recuperá-las”.** (Ítala – GT2- 24/09/2007)

2) Posição do autor (o que pensa sobre a reunião)

*Ano 2004:*

“Iniciou-se nosso encontro com a leitura do registro da última reunião feita pela professora Gisele. **Embora o relato da prof. estivesse muito bom, com aspectos objetivos e subjetivos, surgiram alguns ‘impasses’ que foram retomados na tentativa de se esclarecer e tomar o texto mais claro**”. (Maria – GT1 – 31/05/2004)

**Apontou-se que o relato tem possibilidade de melhorar, principalmente por ser o primeiro. Sugeriu-se que os nossos relatos, não só tem que descrever nossas reuniões, mas também impressionar, cativar, alguém que queira participar dela**”. (Antonio Roberto – GT – 22/03/2004)

“Uma professora leu o registro da reunião anterior, um texto bem redigido e que contemplou bem as discussões. Após o relato, a coordenadora perguntou o que acharam do texto, o grupo manteve-se em silêncio. Uma pessoa comentou que registrar aquela discussão era uma das mais complexas. A coordenadora comenta que o texto estava bem preparado e que não era um texto descritivo. O grupo concordou com a colocação”. (Eliane – GT2 - 02/04/2004)

“A leitura do texto e as cenas do filme **desencadearam algumas reflexões sobre como cada um vem se posicionando neste início de semestre em relação à sua vida como um todo e mais especificamente em relação ao seu trabalho na escola**”. (Adriana – GT1-26/07/2004)

“Um aspecto interessante a ser ressaltado é o fato de algumas pessoas trazerem para o grupo **experiências vivenciadas durante o recesso, não necessariamente ligadas à educação, mas que influenciaram no modo de enxergarem seu trabalho (...)**” (Adriana GT1-26/07/2004)

“Notei que a dinâmica trouxe muito de lembranças boas e ruins, alegres ou tristes, mas todas significativas para cada pessoa. **Isto nos leva a pensar na importância desta fase das nossas vidas na escola. E como nós professores hoje trabalhamos com nossos alunos**”.(Edna–GT1-25/04/2004)

“Essas discussões e reflexões me atordoaram, me fez ir ao cerne da questão. Como é difícil a arte de ensinar? Porque eu como professor sou sujeito e objeto, me fez lembrar as aulas de filosofia. Eu enquanto sujeito não consigo afastar do objetivo de avaliação, eu faço parte do processo, eu sou produto, que loucura! Mas devemos retomar no próximo encontro a discussão sobre a avaliação”. (Doralice – GT1-02/08/2004)

“Ao relatar as discussões, algo se tornou explicito, gostaria de passar para o grupo e ver se eles concordam ou não comigo”. (Doralice – GT1- 02/08/2004)

“Foi interessante os comentários a seguir: um professor diz que suas aulas têm mais a ver com a motivação extrínseca do que com a intrínseca. Ele acredita que a partir da

**extrínseca pode chegar a intrínseca. Foi colocado que tudo dever ser programado e planejado para manter o aluno atento sempre. Uma aula não planejada para prender a atenção sempre, pode gerar indisciplina”.** (Eliane – GT1- 26/04/2004)

*Ano: 2005*

**“Esta reunião foi pautada por muitas discussões e reflexões interessantes, que obviamente não se esgotaram ainda e que provavelmente não se esgotarão! Sempre continuarão a existir, sempre serão repensadas e revistas, mas o mais importante, como aponta Alessandra durante a reunião, é que este é um espaço para que isso aconteça. Finalizando este relato com as idéias e palavras dela de que *o GT é muito importante para os professores refletirem/ repensarem/modificarem suas práticas, considerando este espaço como deflagrador de pensamentos, conversas e trocas entre as pessoas do grupo*”.** (Paula – GT2- 14/03/2005)

**“Entendo que das falas dos colegas podemos ressaltar alguns pontos: a importância do grupo-coletivo, - reflexão sobre a ação do trabalho pedagógico, - estratégias articuladas de acordo com a necessidade dos alunos, - a dinâmica da escola, das pessoas o que dificulta os encontros. Mas ainda estamos germinando...idéias”.** (Maristela – 14/03/2005)

No segundo não se colocou nenhuma alteração, **elogiou-se a forma subjetiva e marcante de sua escrita. ‘A memória do grupo é a memória de cada um no relato’.**Gostei desta frase dita depois dos relatos, mas me senti culpado, pois não apresentei este na data certa”. (Antonio R. – GT1-13/06/2005).

**“Ao ouvir alguns relatos do grupo e lembrar-me de outros em outros momentos do cotidiano da escola, confirmei minha suspeita de que a interdisciplinaridade está nas pessoas e, satisfeita, observei o quanto estas pessoas com as quais venho trabalhando estão atentas para vivenciar a prática da escuta ao outro, a flexibilidade (ainda que amedrontada) para buscar no fazer do colega pontos para tecer seu próprio fazer”.** (Adriana – GT1- 21/02/2005)

**“Daqui para frente meu texto estava confuso, assim como minha mente, já não sabia como continuar a transcrição do relato, lendo minhas anotações vi um conflito, uma mistura de sentimentos, fatos, e falas, complicado, relato no meio de perguntas, frases inacabadas, falas incertas, ou certas?quanta confusão!”** (Augusta – GT1- 26/09/2005)

**“Doralice leu seu relato da reunião anterior. Adriana comentou que nossas escritas estão diferentes, não é uma transformação nem uma evolução, é um outro caminhar”.** (Edna – GT1 – 01/08/2005)

**“A reunião terminou e me pareceu que aquela agitação inicial se desfez.... Os debates, os diálogos, as reflexões, as angústias, as trocas são para mim de uma riqueza muito grande. Ao passar a limpo o relato vejo, mais uma vez, a importância do grupo conversando e construindo novas formas de trabalho. Não é fácil, pois todos têm que**

acreditar no coletivo, e às vezes, na sala de aula nos sentimentos solitários. Mas há outra forma de resolver problemas a não ser tentando???. Acho que vamos a vida toda conversar... E também a vida toda procurar trabalhar com prazer”. (Edna – GT1-21/03/2005)

“Recursos de escrita só produzem sentido na escrita, ou seja, aprendemos a escrever, escrevendo...Assim, parece-me cada vez mais necessário o estudo e a socialização das práticas de leitura e escrita na escola, a recuperação da discussão do trabalho com diferentes gêneros textuais nas diferentes séries e a intensificação de propostas que atribuam sentido ao ler e escrever nas diferentes disciplinas, nos diferentes tempos e espaços da escola e fora dela”. (Adriana – GT2- 05/06/2005)

“A fala escrita da Ana na apresentação deixou alguns emocionados e foi aplaudida, mas eu fiquei triste, pois acredito no projeto! Acredito na escola! Acho um grande avanço ver professores da rede pública produzirem conhecimento, escreverem, lerem, mas tem horas em que um terror assombra a minha mente e penso que todos estão apenas interessados nos seus mestrados para aumento salarial pois vejo pouco retorno disso na sala, no dia a dia, nas atitudes enquanto direção e corpo docente, será que tem que ter retorno? Ou estou entendendo tudo errado? Será que minhas lentes estão embaçadas devido aos fatos do dia?”. (Augusta – GT1- 26/09/2005)

*Ano: 2006*

“Em seguida passou a ser discutido a AUTORIA dos trabalhos do ‘Projeto Escola Singular – Ações Plurais’, quando escritos por determinados grupos e enviados para os Congressos. Nossa Coordenadora Ana coloca que o Projeto não é uma autoria dela, do Guilherme, da Mabel, ou de algum professor específico, e sim de um coletivo que participa dos dois GTs, formados por educadores que estão envolvidos no pensamento, na discussão e no desenvolvimento das ações que dão forma, cor e vida à esse Projeto”. (Eliane – GT1-27/03/2006)

“Em seguida, houve a leitura dos registros das três últimas reuniões, que foram muito saboreados por mim por dois motivos. Primeiro porque foi uma retomada das discussões, diminuindo um pouco a sensação de distanciamento e saudade a que me referi no início desse registro. Depois e principalmente porque gostei demais de ouvir os relatos tão diferenciados, mas tão intensos dos três colegas: Roberto, o nosso colega da área das Exatas que está cada vez mais reflexivo e cada vez menos objetivo; M<sup>a</sup> Augusta, que como uma boa historiadora faz um relato em que retoma o passado e contextualiza o presente, de forma bem pessoal, se inserindo como agente da história de nosso projeto e Maristela, que retoma algumas cenas do filme por nós assistido, de maneira muito bonita e poética. Tenho muito orgulho desses colegas maravilhosos e de como a gente vem crescendo e amadurecendo o nosso estilo de escrita juntos...” (Maria A. – GT1- 08/05/2006)

**“Na seqüência, ouvimos o relato de Adriana Lúcia, que estreou seu registro das reuniões de G.T. com um estilo próprio, num movimento de apropriação do seu lugar pela escrita”. (Adriana S. – GT2 – 20/03/2006)**

**“Fiquei, novamente (e sempre!) às voltas com a questão nuclear do meu trabalho: que função é essa a minha? Como minhas intervenções podem possibilitar a reconstrução da identidade de cada uma/de cada um e de todas/todos as professoras e professores, tão iguais e tão diferentes entre si, sem perder de vista a responsabilidade social que temos diante da infância e da adolescência?” (Adriana S. – GT2 – 20/03/2006)**

**“Depois de toda essa troca de informações, tomei consciência que nós professores estamos tendo uma visão mais aprimorado na questão educacional; e isso só está acontecendo com encontro como este e uma intervenção inteligente que a Ana faz; pois através do conflito que criamos o nosso próprio conhecimento”. (Adriana L. – GT2- 13/03/2006)**

*Ano: 2007*

**“Lamento tem que relatar, novamente, as discussões sobre um tema tão interessante e polêmico, pois não consigo fazer duas coisas ao mesmo tempo. Perco participar das discussões quando estou anotando e não anoto nada quando estou envolvido nas discussões. Coisas dos meus pais que colocaram Antonio como meu primeiro nome e por ordem alfabética tinha que fazê-lo. Assim, meus escritos ficaram cheios de vazios, pois não consegui ficar de boca fechada. Deixo para minha memória tentar resgatar algo”. (Antonio Roberto – GT1 – 05/03/2007)**

**“Intriguei-me com a maneira pela qual aquelas pessoas conseguiam ter o poder de se dividir entre a atenção à leitura que se fazia e a ansiedade por conta da demanda que se acenava no início de uma semana pra lá de animada na escola”. (Adriana S. – GT2- 20/08/2007)**

**“O que posso compreender desta discussão é que não estamos determinados, e é na relação com o outro que nos constituímos. Portanto, a beleza disto na educação é que, na relação de ensino-aprendizagem, podemos ajudar o outro a se constituir”. (Patrícia – GT2- 13/08/07)**

**“Neste momento me senti um pouco apreensiva quanto às análises de nossos dilemas e aqueles alunos que ainda não conseguem aprender o formal. Aqueles alunos apáticos na sala de aula e que não mostram nenhum avanço. Tanto a Ana quanto o Guilherme não concordaram e disseram que o projeto mostra que mudamos e que nos transformamos. E que esta mudança ocorre na forma de um espiral... e assim dependendo de onde olharmos para esta espiral (de cima, por exemplo) nos parece o mesmo lugar, mas de lado é outro ponto”. (Edna – GT1-06/08/2007)**

**“Acho que o ‘chips’ contidos em nossa cabeça, que deveriam bloquear as influências de uns momentos em outros, não está funcionando direito. Ou será, que ele não existe?”**

**Vou aproveitar os momentos de lucidez deste meu componente eletrônico e tentar relatar a reunião”. (Antonio Roberto – GT1 – 14/05/2007)**

**“A reunião se iniciou com a leitura do relato da Doralice. Ela conseguiu ser bem sucinta e apesar de aparentemente confuso, o relato estava muito legal. É que, como ela mesma comenta, nossas reuniões são assim mesmo, um vai e vem de idéias”. (Maria A. – GT1- 18/06/2007)**

**“Em seguida, pergunto sobre os portfólios, peço que se fale um pouco sobre eles. Aparecem algumas informações importantes: a escrita se dá ao longo do tempo, ao longo do processo; é sempre relacionada com a idéia de reflexividade; são reflexões acerca de temáticas estudadas ou vivenciadas; deve haver diálogos a partir dos escritos e reflexões, com a discussão das informações trazidas em tempo hábil; é importante também a indissociação entre a teoria e a prática. Na Faculdade de Educação, Guilherme tem trabalhado narrativas a partir de vivências. E como a teoria vai entrando... O erro tem uma outra conotação, vai levando a outras compreensões, com novas leituras do que se escreveu”. (Maria A. – GT1- 18/06/2007)**

### 3) Descritivo -> Subjetivo (como se dá essa transição)

*Ano: 2004*

**“Foi distribuído um texto sobre Adolescência para que cada um fizesse a leitura para a próxima reunião, dali a duas semanas. Na minha opinião esse encontro foi bastante produtivo pois pudemos aprender bastante”. (Maria A. – 04/10/2004)**

**“Inicialmente apresentou-se o registro do nosso trabalho do último dia 15. Discutimos que este ficou muito descritivo e demos sugestões para que ele apresentasse os aspectos mais subjetivos das discussões”. (Antonio Roberto – GT – 22/03/2004)**

**“Eliane ressalta a importância de todos terem os registros dos outros colegas para lembrarem das discussões, Guilherme afirma ainda de como o exercício da escrita é difícil, e como as falas podem enriquecer esse exercício de registrar uma reunião”. (Flavia – GT1- 02/07/2004)**

*Ano: 2005*

**“Ao ouvir alguns relatos do grupo e lembrar-me de outros em outros momentos do cotidiano da escola, confirmei minha suspeita de que a interdisciplinaridade está nas pessoas e, satisfeita, observei o quanto estas pessoas com as quais venho trabalhando estão atentas para vivenciar a prática da escuta ao outro, a flexibilidade (ainda que amedrontada) para buscar no fazer do colega pontos para tecer seu próprio fazer”. (AdrianaS.–GT1-21/02/2005)**

Ano: 2006

**“É bacana perceber o que vamos construindo quando, ao elaborar tentativas para responder aos outros, vamos recriando novas formas de pensar sobre o trabalho, na medida que reafirmamos algumas coisas, colocamos em xeque outras e, às vezes dolorosamente, abolimos outras tantas...”** (Adriana S. – GT2 – 26/06/2006)

**“Pensei o quanto ainda estamos distantes de conhecer e compreender a cultura destes nossos alunos para, a partir daí construirmos o currículo de nossa escola”.** (Adriana S. – GT2- 20/03/2006)

Ano: 2007

**“Dri complementa dizendo que o grupo 1 gostaria de ouvir o que ela tem a dizer a partir do que ouviu , o que ela gostaria de saber mais sobre nós. Achei isso uma coisa incrível porque nunca imaginaria que uma professora de Portugal pudesse estar interessada no nosso trabalho, realmente nossa escola está recheada de idéias, práticas, vivências e o principal pessoas muito especiais, daí então surge a nossa fama Atlântico afora. Como isso é bom, assusta, mas é muito bom”.** (Rosana – GT1- 11/06/2007)

**“Cada vez mais as nossas trocas, reflexões direcionam-se aos assuntos da sala de aula, um dilema do colega que partilha com o grupo, enfim somos escola em todos os momentos que nos é dado para pensar, dialogar sobre ela. Os espaços e tempos não têm limites de assuntos, orientações, planejamentos que acontecem no TDC ou GT já estão intimamente conectados”.** (Maristela – GT - 19/03/2007)

**“Na verdade, já estávamos em plena reflexão do tema de estudo relacionando-o ao nosso cotidiano escolar, com alguns apontamentos: as condições necessárias para aula acontecer, desde o preparo para se ouvir, falar; a disposição do grupo no espaço, nas relações entre eles e nós; as ações de condutas, convivências que são anteriores ao momento da aula e vão além dos conteúdos específicos; a avaliação nas estratégias e metodologias da aula; o entendimento e interesse do aluno as propostas das atividades em aulas; o ambiente e ritmo dos alunos, aceleradíssimo. Como a gente se protege para não entrar nesta velocidade? A importância do exercício constante nas relações, na paciência; o reconhecimento da influência da família sobre a criança. Como percebê-la? Quais são as mudanças da estrutura familiar? De que família se fala?**

**Em vários momentos trouxemos em nossas reflexões o nosso cotidiano da escola. E também como filhos, pais, mães, pessoas, pessoas, pessoas e nossas vivências”.** (Maristela–GT-19/03/2007)

#### 4) Temáticas (o que chama a atenção dos professores)

Ano: 2004

##### **\*Avaliação**

“Era importante lembrar as temáticas discutidas pelo grupo até ali, são elas: aprendizagem, estratégias de aprendizagem, motivação, metas de realização e avaliação. Esse último tópico, que começou a ser debatido no dia 17 de maio, feito a partir de leitura de diferentes textos por cada integrante, com o objetivo principal de se chegar na proposta da Escola sobre avaliação. Continuaremos discutindo-a no próximo semestre”. (Flávia – GT1-02/07/2004)

“Quanto à avaliação: é impressionante como este assunto mexe com a gente ...” (Adriana S. – GT2- 04/10/2004)

“A coordenadora retomou o assunto ‘Avaliação’, iniciado na reunião anterior. Perguntou ao grupo sobre os textos distribuídos para leitura e comentários. O professor de Matemática deu continuidade às reflexões sobre o texto de Marta Maria Potim Docie, ‘Avaliação e Aprendizagem’, o qual enfoca a aprendizagem na cognição. Segundo ele, a autora do texto sugere um diário aos alunos, que é uma forma de avaliação”. (Maria U. – GT – 07/06/2004)

“Ana comenta que a avaliação geralmente é encarada como algo negativo, mas que é um processo normal na nossa vida. A gente vive avaliando as pessoas e as situações. Isso faz parte! O maior problema, segundo ela, são as relações de poder, é a questão do poder”. (Maria – GT1- 31/05/2004)

##### **\*Procedimentos para aprofundamento de temáticas**

“Ainda que o referido material tenha sido elaborado para apresentação a alunos participantes de grupos de pesquisa da universidade, considerou-se a pertinência destas informações, uma vez que estamos na escola em tempo de organização e planejamento dos nossos estudos nos *grupos menores (subgrupos)* do projeto”. (Adriana S. – GT2-04/10/2004)

“Ana iniciou, então, a apresentação de slides "Power Point" que tinha o título "Busca Bibliográfica em bases de dados on-line disponíveis no Sistema de Biblioteca da Unicamp (SBU)" de autoria de Gildenir Carolino Santos, bibliotecário da Unicamp. Os slides mostravam os diferentes tipos de fontes (primárias, secundárias e terciárias) e explicavam como realizar buscas, disponibilizando-nos vários sites importantes”. (Maria A. - GT1-04/10/2004)

##### **\*Lição de casa**

“Em seguida, foi feita a retomada da atividade "Lição de casa". Ana nos colocou que a idéia era discutir que a lição de casa não é totalmente "do bem" nem "do mal", que há aspectos positivos e negativos a serem considerados. De acordo com os pressupostos das teorias associacionistas, o grupo levantou razões para se manter a lição de casa : quanto

mais o aluno faz, mais aprende; como punição (não fez na classe, faz em casa); para reforçar/fixar/automatizar o conteúdo; para verificar a aprendizagem. Como razões para abolir a lição de casa, foram apresentados os seguintes aspectos: porque o professor deve controlar tudo ( a aprendizagem, o conteúdo); o professor deve controlar também o ambiente; o professor é o dono do saber”. (Maria A. - GT1- 04/10/2004)

#### **\* Projeto "Escola Singular: Ações Plurais".**

“Finalizando o GT, a professora Ana Aragão passou-nos as últimas informações a respeito do percurso do projeto na FAPESP. O projeto foi elogiado, porém pediram a reformulação na participação nos congressos, a inclusão de outros profissionais da Universidade e explicitação dos objetivos (publicações). Os professores, porém pensam ser interdisciplinar o grupo e não as pessoas ou seja os profissionais da universidade, pois não adianta incluir pessoas que nada têm a ver com o grupo que já está formado. Decidimos pensar melhor sobre o assunto em outra oportunidade. A professora Ana Aragão informou também que a FAPESP continua se dirigindo ao professor Guilherme que fará uma carta passando a coordenação do projeto à professora Ana Aragão”. (Maria S. – GT – 17/04/2004)

“Em seguida, a Profa. Ana discute conosco a questão do relatório da FAPESP, que nos questionou sobre a quantidade de professores de outras áreas que integram o projeto. No grupo, fizemos várias considerações, como a da possibilidade de trazeremos profissionais de outras áreas para falar sobre questões específicas, de forma esporádica, como contratados, conforme sugestão de uma das professoras. Também consideramos ser possível convidar para integrar o nosso projeto alguns profissionais que tenham a ver com os nossos problemas e dilemas específicos (...)” (Mônica – GT – 25/05/2004)

#### **\*Escrita/Leitura/ Alfabetização**

“(...)destacamos as diferenças entre as pesquisas de Luria e de Emília Ferreiro. Esta desenvolve sua pesquisa abordando a criança no contexto escolar. Já Luria, realiza um estudo a partir da pré-história da escrita, que ocorre antes da criança entrar na escola”. (Fernanda – GT- 12/04/2004)

Em seguida, retomamos a discussão sobre os critérios para a avaliação, feito pelo grande grupo (que hoje se apresentava bastante reduzido), iniciando pelo tópico do que é a leitura. O grande questionamento é: O que significa saber ler para a 1a. Série? (Mônica – GT – 25/05/2004)

“Estas falas reforçaram a idéia da necessidade de se criar na sala de aula (e fora dela) momentos que valorizem a prática de leitura na escola, que foquem a construção da relação do aluno com o que se lê. É imprescindível atentar para não utilizar a leitura apenas como pretexto para outras atividades, de cuidar para não escolarizar a história, a notícia, a poesia ... É importante ler cotidianamente nas aulas, apresentar a leitura de diferentes gêneros textuais, de diferentes autores e estilos, em ‘horário nobre’ da aula, e não apenas "quando e se sobrar um tempinho". "Ensinar" o prazer de ler por ler”. (Adriana S. – GT1- 31/05/2004)

“Terminada a exposição, foram apresentadas ao grupo algumas possibilidades de estratégias para a compreensão da leitura e os processos cognitivos desenvolvidos em cada uma delas”. (Adriana S. – GT1- 15/03/2004)

“Foi colocado que quanto mais formas diferentes de usar o código, mais facilmente a criança se apropria. É necessário mobilizar o aluno de várias maneiras. Foi sugerido textos alfabéticos que trabalham as palavras e outro com os símbolos das letras. Escrever texto com letras diferentes no mesmo texto, eles verificam que podem haver outros símbolos. Foi colocado tb que se realize brincadeiras, atividades que mobilize a realização de discussões em sala de aula. Foi sugerido que o professor deve se colocar na motivação da criança”. (Eliane – GT2-05/04/2004)

### **\*Motivação**

“A reunião iniciou uma discussão sobre motivação intrínseca e extrínseca, com a professora Adriana falando sobre itens anotados na reunião anterior. Ana Aragão comentou sobre o significado da motivação extrínseca e intrínseca, acrescentando ,que é importante ver quais são as conseqüências dessas motivações”. (Conceição – GT – 19/04/2004)

“A coordenadora do grupo questiona que a motivação tem também que estar com o professor para essa sala de aula. Uma outra professora coloca que ‘esse é o nosso desafio’. A coordenadora retoma novamente sobre o que os professores esperam dos seus alunos em relação às suas aulas, é interessante que os alunos se posicionem, lêem mais, discutem, concordem e também discordem. Uma outra professora expõe que os alunos, no caso de 5a , não ‘sabem ser críticos’, ainda são ‘muito imaturos’, a vice-diretora coloca que a criticidade deve ser desenvolvida com os alunos desde as séries iniciais, sendo inclusive mais fácil o trabalho se iniciado desde cedo. A orientadora pedagógica completa que no início é mais fácil para o aluno se expor, a criança percebe e aceita com maior facilidade e tranquilidade um elogio ou uma crítica”. (Eliane – GT – 26/04/2004)

*Ano: 2005*

### **\*Projeto "Escola Singular: Ações Plurais".**

“Após as apresentações aos colegas novos e destes para o grupo, Ana iniciou o encontro recuperando os objetivos do projeto Escola singular: ações plurais, acolhendo os novos colegas para que pudessem se integrar aos subgrupos temáticos”. (Adriana S. – GT1- 21/02/2005)

“Logo no início da reunião Ana nos colocou da necessidade de realizarmos uma conversa sobre aspectos específicos do relatório, pois o mesmo deve ser enviado à FAPESP até dia 30 desse mês, juntamente com os pareceres sobre cada um dos bolsistas. Questionada sobre o conteúdo deles, Ana nos esclareceu, dizendo que em cada parecer será escrito a respeito da participação de cada um e os investimentos que vem fazendo. Disse ainda que é normal que haja ritmos diferentes entre os participantes, dependendo inclusive da época em que a pessoa entrou no Projeto”. (Maria A – GT1 – 12/09/2005)

### **\*Interdisciplinaridade**

“(…) os professores e educadores começaram a falar sobre a caminhada e suas relações interdisciplinares na formação dos grupos. O que cada um trabalhou ou não dentro do tema para a caminhada em cada série. As entidades convidadas e as que participarão junto conosco”. (Antonio R. – GT 1 – 13/06/2005)

“Em nosso diálogo surgem análises do que se entende ser necessário ao trabalho interdisciplinar. Como o tempo para encontrar os parceiros para o planejamento, a discussão, a avaliação, a reflexão sobre a ação do vivido. É a prática do trabalho que nos mostra as facilidades, os obstáculos, um processo onde o grupo também se fortalece nas ações pedagógicas aplicadas, a socialização do que é produzido também é referência para a avaliação, as dificuldades individuais que se rompem partilhadas com o coletivo. Há a valorização do professor e do aluno quando se expõe o trabalho ou mesmo o relato de uma experiência prática, citado como exemplo, o trabalho com textos narrativos da professora Maria (português). A Acolhida dos alunos no início do ano letivo com estratégias de dinâmicas de grupo, foi um processo Interdisciplinar?” (Maristela – GT1- 12/03/2005)

“Outro participante leu o seu relato, atrasado, referente ao dia 21/02. Ele comenta que a questão da interdisciplinaridade, assunto abordado no mesmo, está se tornando mais clara para ele e para a escola”. (Antonio R. – GT1- 07/03/2005)

#### **\*Cole/ Curso da professora Idália de Portugal**

“Sobre o Cole fizemos uma primeira discussão sobre o período em que ocorreu. A professora Silvana protestou em nome dos profissionais da Rede Estadual, que neste período ainda estavam trabalhando e não foram dispensados para o Evento. O professor Guilherme alertou que estas datas são sempre discutidas, mas nunca conseguem agradar a todos. Iniciou sua avaliação do Cole dizendo que foi muito bom que pela primeira vez os professores de todos os níveis foram ouvidos (profissionais da Universidade, monitores municipais de Campinas, professores do Ensino Médio, Fundamental e Infantil). Muitos que participaram do Cole sugeriram um tempo maior de conversa que possibilite mais trocas entre os profissionais (pensei, num sistema como o Encontro de Lajeado). Outra sugestão foi a de utilizar o tempo de segunda-feira à sexta-feira com dois períodos sem atividades, para se visitar os espaços da Unicamp e a feira de livros (...)” (Edna – GT1- 01/08/2005)

#### **\*A dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem**

**“Eu concordo com a professora, pois no trabalho do Apoio a criança tem uma atenção quase que individualizada e desta forma, sentem-se aceitas em suas singularidades e assim, sente-se mais segura para experimentar suas hipóteses, testar seus conhecimentos.** O contato olho no olho e as palavras de incentivo são significativas nesse processo”. (Mônica – GT2-06/06/2005)

**“Penso que no processo de aprendizagem é importante que a criança tenha relações significativas.** A afetividade é permeada pelos sentidos que são produzidos no contexto. Quando ensinamos, não sabemos ao certo o que se passa na cabeça das crianças. O ouvir e

entender, interpretar o dito, não é tarefa fácil até para nós, adultos”. (Mônica – GT2-06/06/2005)

“Penso que no processo de aprendizagem é importante que a criança tenha relações significativas. A afetividade é permeada pelos sentidos que são produzidos no contexto. Quando ensinamos, não sabemos ao certo o que se passa na cabeça das crianças. O ouvir e entender, interpretar o dito, não é tarefa fácil até para nós, adultos”. (Mônica – GT2-06/06/2005)

“A coordenadora Ana Aragão afirma que a aprendizagem significativa se dá quando relacionamos os novos conhecimentos com coisas que já aprendemos. Acrescenta que é necessário quebrar as fronteiras das disciplinas, pois determinado conteúdo não faz parte de um só universo. Ela explica que as motivações intrínsecas e extrínsecas são relacionadas, só se separam didaticamente. Continuando a discussão da apresentação, ela afirma que a afetividade se refere às experiências subjetivas que são significativas para o sujeito. Os indivíduos são afetados pelos acontecimentos da vida, e o sentido que cada um dá para o vivido. A Professora Ítala diz que na relação entre o que acreditamos e o que fazemos, o afetivo determina algumas ações. Afirma que na relação com a criança, a hora do limite é necessária. Investir afetivamente em algumas crianças pode ser a chave do processo e, muitas vezes, você só vai enxergar isso porque, no fundo, você acredita que vai dar certo. A coordenadora fala desse acreditar: temos que nos dar bem com as crianças para manter a saúde mental ou por possuir uma responsabilidade social, como compromisso da fazer a criança aprender. Uma e outra postura são orientadas por nossas crenças sobre educação. Diz que de experiências subjetivas em experiências subjetivas, a gente vai transformando a vida das pessoas e se transformando também”. (Mônica – GT2-06/06/2005)

### **\*Reflexividade**

“Saí mais tranqüila deste encontro entendendo que o que buscaremos não é simplesmente uma ligação artificial de assuntos próximos ou a utilização de alguns conteúdos como pretexto para o trabalho com outros. Entendi que buscaremos um pensamento interdisciplinar, e que somente a partir de uma discussão reveladora de concepções e crenças de cada um e de muito aprofundamento teórico é que avançaremos neste sentido”.  
(Adriana S. – GT1-21/02/2005)

“Curso da Professora Idália. Ana comentou que já no Cole esta professora havia dito que o mais importante é que nossa escola é reflexiva. Isso não significa que não haja problemas, mas significa que estamos no caminho certo. Todos nós somos membros do projeto e estamos procurando alternativas. Todas as apresentações dos trabalhos foram muito boas”.  
(Edna – GT1-01/08/2005)

“Bem, Maria lê o seu relato do dia 12/09, e ressalta que estamos conseguindo juntar GT e TDC e que isso é bom, que o processo de reflexividade do grupo está indo bem, é só vermos os textos e relatório, o grupo trabalha em conjunto para recheiar o bolo do relatório da FAPESP, sim a produção acadêmica é alta, mas eu me pergunto e a prática em sala de aula? E a interdisciplinaridade, e os fatos da Gincana o que refletiram?, **será que sou a**

**única que não vejo a coisa sair do papel de forma mais efetiva, ou estou procurando no lugar errado?”** (Augusta – GT1- 26/09/2005)

Ano: 2006

**\*Ser professor-pesquisador**

“A Ana iniciou a reunião relatando um pouco sobre o ENDIPE. Disse que o Painei em que ela contou sobre a nossa experiência teve uma boa repercussão, pois embora não contasse com muitos ouvintes, um dos presentes era um pesquisador colombiano, da Universidade de Bogotá que se interessou bastante pelo nosso trabalho e no dia seguinte, em sua mesa, o mencionou. Ela coloca da importância fundamental que há entre fazer pesquisa com os professores e fazer pesquisa sobre os professores. Também falou a respeito de um livro sobre Formação de Professores que o PES está organizando e que contará com um capítulo dela, um do Guilherme e que existe a possibilidade de ser inserido um capítulo nosso, da equipe da escola”. (Maria A. – GT1-08/05/2006)

“Adriana A. apresenta-se e conta que seu objetivo hoje é compartilhar conosco sua pesquisa, a qual foi realizada em nossa escola. Sua pesquisa intitulada ‘O Trabalho Coletivo Docente: Contribuições para o Desenvolvimento Profissional dos professores’. Algo me chamou a atenção neste título, é que a maioria das palavras está escrita em maiúsculo e justamente o ator de seu objeto de pesquisa está em letra minúscula, será um mero acaso?

Inicia falando que tinha uma idéia de que a pesquisa seria algo mágico, que teria resposta para tudo, mas sempre há um mas, quando veio para a prática docente pode observar que não era assim”. (Rosana – GT 1- 16/11/2006)

“Em seguida, a proposta foi a de retomarmos as discussões sobre os objetos de pesquisa de cada um no grupo. Demos continuidade assim, à reflexão sobre a pesquisa de Mônica que se propõe a trabalhar a teoria e a prática na constituição docente. A professora foi relatando que está com uma classe difícil nesse ano e se indagando ao indagar para o grupo sobre como trabalhar com as diferenças lá existentes”. (Adriana S. – GT2 – 26/06/2006)

**\*Projeto "Escola Singular: Ações Plurais”.**

“A Ana comenta as orientações da Fapesp em relação ao envio do Relatório Científico que deve ser entregue o quanto antes, da continuidade do projeto no caso se houver modificação da coordenação, deve-se iniciar todo um outro processo junto à fundação. Alguns professores questionam se é necessária a escrita de relatórios neste semestre, aspecto que a Ana irá verificar. Ana e Guilherme demonstram o desejo que o programa tenha continuidade, hoje já estamos colhendo alguns resultados. Ana observa, por exemplo, as diferenças de nossas reuniões durante todo este período, verificadas a partir das transcrições das fitas”. (Maristela – GT1- 07/08/2006)

“Ana nos explica o que aconteceu em relação à suspensão das bolsas da FAPESP - ela foi informada na quarta-feira pela manhã por Marília Sposito de que este é um procedimento da FAPESP e assim, portanto, só nos resta dar tempo ao tempo enquanto aguardamos o retorno do relatório geral redigido por Ana em parceria com as pessoas que fazem parte

deste projeto. A intenção é que este seja enviado no próximo dia 25/08/2006; o mesmo já está com 165 páginas. A carta de apresentação do documento é lida ao grupo ao mesmo tempo em que esta é visualizada no telão para que possamos melhor acompanhar a escrita e optar por alguma alteração caso se ache necessário. A carta ficou muito bem redigida, com dados do Projeto Político Pedagógico da escola bem como acontecimentos interessantes de fatos e funcionários da escola. Durante a apresentação e leitura da mesma, discutiu-se sobre a necessidade de colocar o nome de todos os funcionários da escola, pois estes ajudam (e muito) no desenvolvimento do pedagógico de modo geral. Além de apresentar os projetos da escola, Ana relata a experiência que Divina teve com o teatro de fantoches, acontecimento que repercutiu em emocionantes relatos e e-mails circulados pelo *nois na FAPESP*. Também foi perguntado ao grupo sobre manter ou não o nome verdadeiro das pessoas nesse sentido, nenhuma objeção foi feita. Outro dado que contempla o documento e a relação de estagiários que passaram pela escola nesse período do projeto e a relação de cursos, seminários e afins que as pessoas que integram este projeto tiveram, -seja na condição de participante, ouvinte ou como apresentação de trabalhos, palestras, etc.". (Andréa R. – GT – 24/08/2006)

#### **\* Visitas à escola...**

“Iniciamos uma conversa sobre o momento com prof. José Pacheco, da Escola da Ponte, Vila das Aves- Portugal, que visitará nossa escola em 07 de abril. A proposta é a de que apresentemos uma síntese do trabalho de nossa escola e levantemos algumas questões que poderemos/deveremos discutir a partir de sua experiência naquela escola”. (Adriana S. – GT2- 20/03/2006)

#### **\* Ciclos**

“Após essa fase de informes (bastante animada!) prosseguimos com nossos estudos sobre ‘ciclos’. Foi apresentado ao grupo um quadro síntese sobre três experiências: a do ciclo básico, a da progressão continuada e a da escola por ciclos, onde o prof. Luiz Carlos de Freitas faz uma análise sobre os impactos das referidas reformas nas escolas”. (Adriana S. – GT2- 20/03/2006)

“Assim retomamos a visão de ciclo. Adriana respondeu que era um caminho, já Ítala falou que poderia ser igual ao ciclo de uma máquina de levar. No meio de toda essa discussão começamos a perguntar se caminho era a mesma coisa que percurso”. (Adriana L. – GT2- 13/03/2006)

*Ano: 2007*

#### **\* Movimento docente da Secretaria Municipal de Educação**

“Mabel chega. Mônica conta do e-mail que recebeu por parte do sindicato, comunicando que o secretário disse que não haverá desconto dos dias de paralisação. A dúvida é : como o RH saberá quem paralisou e quem faltou, pois no ponto foi registrado como falta. Mabel conta que a Bel (da secretaria) enviou ao NAED uma relação ( a pedido destes) dos nomes

de quem paralisou. Algumas pessoas se colocaram quanto à paralisar quarta feira se essa decisão for encaminhada na Assembléia de hoje”. (Andréa R. – GT1- 14/05/2006)

“Depois dos avisos, a grande questão: o que fazer? O que discutir? Por que éramos tão poucos? Com quantos paus se faz uma canoa? Algumas dessas perguntas tiveram uma resposta fácil: éramos poucos porque muitos foram para a Câmara e havia uma proposta de paralisação”. (Antonio R. – GT1 – 07/05/2007)

“Finalmente estou participando de um GT! Ou será que este é o primeiro que ocorreu neste período de paralisações? Será que não estamos sendo profissionais? Não devíamos separar o movimento de greve de nosso projeto “Escola Singular, Ações Plurais”. Acho que o “chips” contido em nossa cabeça, que deveria bloquear as influências de uns momentos em outros, não está funcionando direito. Ou será, que ele não existe? Vou aproveitar os momentos de lucidez deste meu componente eletrônico e tentar relatar a reunião”. (Antonio R. – GT1 – 01/10/2007)

“Fizemos uma greve de 15 dias por todos os motivos que foram discutidos nesta reunião de março. Fomos a Câmara Municipal diversas vezes, conversamos com os vereadores, assistimos a audiências públicas para discutir o plano, fizemos passeata, visitas as escolas e conhecemos vários outros educadores. Fortalecemos-nos como profissionais”. (Edna – GT1 – 26/03/2007)

### **\*Projeto "Escola Singular: Ações Plurais".**

“Em seguida Ana nos apresenta o Relatório Científico Geral entregue para a Fapesp, o qual a ser visualizado no telão demonstrou explicitamente a dimensão do nosso trabalho e nos sugere ler a parte 2, onde há indícios da reflexividade docente, pois se diferencia do que já foi apresentado ao grupo. Houve algumas intervenções da Prof. Idália Sá Chaves”. (Ítala-GT1- 24/09/2007)

“Iniciamos a reunião com informes da Ana a respeito dos relatórios, que deverão estar prontos até setembro. Imagino seu trabalho, se o nosso já é tão difícil sendo único! Também comentou sobre o pagamento, o qual deverá ser feito na metade do mês, referente a agosto e setembro. Esta é uma escola realmente singular, considerando o ensino num país com tantos contrastes. Aqui podemos contar com uma equipe subsidiando o trabalho do professor (escola e universidade juntos fazem a grande diferença)”. (Regina – GT1- 13/08/2007)

“Ana nos avisa sobre os prazos para a entrega do relatório final para Fapesp e de nosso relatório. Há ex-professores da escola que ainda não entregaram. Sinto-me em dívida. Penso que devo desistir de alguma discussão e terminar o meu”. (Mabel – GT1- 06/08/2007)

“O projeto está terminando, a escola está às vésperas da ‘Caminhada’ e do ‘Festival da Amizade’, e os professores assoberbados, mas tenho certeza que virão à próxima reunião e a maioria procurará ler o texto, porque na verdade essas reuniões parecem ir além do compromisso com o projeto. É um compromisso com a crença da Ana, que também é do

Gui e nossa, nesta escola. Não é que eu não me desiluda com os professores, ao contrário, mas é que, às vezes, eles me encantam”. (Mabel – GT1- 06/08/2007)

“Como estamos no período de entrega do Relatório final para a FAPESP a reunião girou em torno de informes e solicitações. Ana pede ( para aqueles que ainda não enviaram) que enviem os eventos em que participamos e as bibliografias dos livros lidos o mais rápido possível, pois pretende enviar o relatório para a FAPESP na 2a feira próxima. Em seguida conversamos sobre as compras que deverão ser feitas com a verba recebida pela FAPESP. Ficou decidido, em acordo com as sugestões do outro grupo, a compra de mais uma TV, um OVO, um gravador de OVO, uma impressora a laser e separado um scanner, um HOME THEATER ( que poderá ser levado para a sala de aula), uma nova máquina fotográfica e 05 telas de pendurar, uma para cada sala. Oe opcional, caso sobre dinheiro, um amplificador de voz sem fio e um projetor multimídia”. (Clarice – GT1 – 17/09/2007)

### **\*Ser professor-pesquisador**

“Como havia sido programado, Patrícia iniciou a exposição de seu trabalho intitulado Sentidos constituídos pela comunidade sobre a escola e seu projeto político pedagógico. Trata-se da síntese de seu relatório de iniciação científica e integra um dos movimentos da avaliação do Projeto Escola singular: ações plurais, sendo considerado pelo grupo como um dos componentes da proposta a ser elaborada sobre a integração escola/comunidade (...) Impressionou-me o quanto o particular diz do público, o quanto o recorte é representativo do todo, entretanto encantou-me essa história de ao, observar as falas, perceber que o “bom” e o “ruim” não são só dois lados, mas jeitos de olhar, visões diferenciadas. Entendo que o “sim” e o “não” viram via de mão tripla na medida em que são contextualizadas e relativizadas as falas em cada análise. Há que se cuidar para que esses viéses possam conviver fraternalmente, caso contrário, corre-se o risco de optar por uma análise que generaliza e limita”. (Adriana S. - GT1 – 26/02/2007)