



## A narrativa na formação de professoras e de pesquisadores da/na escola: diários de viagem

Narrative in the training of teachers and researchers in/of the school: travel diaries

Carla Helena Fernandes  
carlahelenafernandes@yahoo.com.br  
Guilherme do Val Toledo Prado  
toledo@unicamp.br

---

**Resumo:** Este artigo objetiva refletir sobre o papel da narrativa na formação de professoras e de pesquisadores, tendo-se como referência pesquisa realizada em uma escola pública cujo encaminhamento se dirigiu pela reflexão conjunta, no contexto da escola, sobre as práticas realizadas. Neste contexto, foram tomados como espaços de investigação um dos coletivos da escola, a narrativa desses encontros, as entrevistas realizadas com as professoras e textos das mesmas produzidos em diferentes gêneros. Narrar o vivido envolve rever concepções e práticas e o resgate de trajetórias pessoais e profissionais, o que se mostra fundamental para a formação profissional das professoras e dos pesquisadores. Nesse processo de formação em contexto, os encontros e diálogos entre estes profissionais têm propiciado reflexões que podem promover as transformações necessárias à construção de uma escola de qualidade e de outras formas de aproximação entre a escola e a universidade.

**Palavras-chave:** narrativas, formação profissional, pesquisa educacional.

**Abstract:** This article reflects on the role of narrative in the training of teachers and researchers, on the basis of a research project carried out in a public school through a joint reflection on practices in the school context. In this context, the spaces of investigation were one of the school's collectives, the narrative of these meetings, the interviews made with the teachers and texts of different genres written by them. To tell lived experiences involves to review conceptions and practices and to retrieve personal and professional stories, which proves to be crucial for the training of teachers and researchers. In this process of training in context, the encounters and dialogues between these professionals have led to reflections that may promote the transformations that are necessary for the construction of a quality school and other forms of proximity between the school and the university.

**Key words:** narratives, professional training, educational research.

---

A educação no país e a formação de suas professoras<sup>1</sup> foram marcadas pelas conseqüências de um projeto

nacional que, em justificativa de uma idéia de desenvolvimento, as submeteu aos ditames da economia nacio-

nal e internacional. Entre as muitas conseqüências deste projeto, evidencia-se a desapropriação das profissi-

---

<sup>1</sup> Fruto das relações históricas e sociais que marcaram a formação da sociedade e da educação brasileiras, reconhece-se ainda hoje a dominância do gênero feminino na profissão de professor, o que nos motiva a usá-lo.

onais de seu fazer e saber tendo-se como premissa a idéia defendida de que os rumos para a educação e o futuro das crianças e jovens deveriam ficar nas mãos de avaliadores externos à realidade das escolas.

Hoje, vivemos as conseqüências dessa desapropriação, o que se tem agravado pelas condições de trabalho das professoras que ensinam para turmas numerosas e se vêem tolhidas na produção de suas práticas por, entre outros aspectos: ampliação das atribuições profissionais; dupla, em alguns casos tripla jornada de trabalho; burocratização do trabalho pedagógico; precariedade das escolas; baixos salários.

Tomando novamente as rédeas da história e da profissão, temos buscado pelo (re)conhecimento<sup>2</sup> da escola e dos saberes<sup>3</sup> de suas profissionais, construídos no exercício diário da profissão e tecidos em diferentes espaços e relações que constituem o sujeito-professora. Nesse processo podem contribuir significativamente as narrativas sobre a escola e a docência.

A narrativa das práticas e das relações estabelecidas na escola, entendemos, pode propiciar a reflexão indi-

vidual e coletiva das professoras sobre seu trabalho, bem como dos pesquisadores sobre o encaminhamento dado à pesquisa e, por isso, pode assumir um caráter formativo para estes profissionais. Mas qual a possibilidade de tratarmos, na escola, de formação profissional<sup>4</sup> e de que “formação” falamos? Qual a relação entre a formação das professoras e a pesquisa educacional? E ainda: qual a relação entre a pesquisa e a constituição do pesquisador da/na escola?

Algumas concepções e práticas de pesquisa educacional foram historicamente construídas no afastamento entre pesquisador (“sujeito”) e pesquisados (“objetos”) e no estabelecimento de lugares hierárquica e verticalmente determinados, o que se caracterizava pela submissão da escola e de seus profissionais a um saber produzido *para a escola e sobre ela* de forma alheia aos seus fazeres (Arroyo, 1999).

(Re)construir essa história tem sido tarefa árdua e de extrema importância para os profissionais da educação que, professoras e pesquisadores, estando nas escolas de educação básica e/ou nas universidades, se propõem, de forma compromissada e coletiva, a transformar a relação

entre estas instituições, a realidade da educação escolar e, enquanto profissionais, a si próprios.

Enquanto professoras, a introdução em seu trabalho da prática de pesquisa tem se dado ainda de forma lenta e, na maioria das vezes, no contexto dos programas de pós-graduação. Porém, defendemos aqui a idéia da formação de um professor-pesquisador<sup>5</sup> que, reconhecendo-se como sujeito, pesquisa sua própria prática como forma de, refletindo sobre ela, transformá-la, e de um pesquisador-professor<sup>6</sup>, um professor ou professora que, estando pesquisador/a, desloca seu olhar para um outro lugar (e de um outro lugar): para as experiências de outro professor/a com quem deseja dialogar. São expressões que assumimos, bem como assumimos as concepções que elas carregam e as práticas que delas decorrem.

Tendo-se como referências pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Campinas-SP<sup>7</sup> e o diálogo com diferentes autores<sup>8</sup>, este artigo objetiva refletir sobre a narrativa como elemento da formação das professoras e pesquisadores.

O que aqui se apresenta como a materialidade (e a complexidade) dos

<sup>2</sup> O termo (re)conhecimento é aqui usado no sentido da valorização da escola e do saber das profissionais como saberes construídos nos embates e contradições próprias ao cotidiano escolar. O (re)conhecer implica, nesse sentido, um outro olhar ou um outro modo de olhar para a escola e seus sujeitos, olhar que também solicita que seja aprendido e apreendido pelas próprias professoras.

<sup>3</sup> O termo saber é usado no sentido dado por Foucault (1987, 1992) e que se relaciona a um *poder saber*. Para o autor, o que rege nossa vontade de saber é como um sistema de exclusão histórica, modificável e institucionalmente constrangedora. Todo saber é uma peça de relação de poder e, nesse contexto, o sujeito é sujeitoado, ou “assujeitado” a práticas disciplinares, entre elas, às práticas escolares. Sem negar a idéia de assujeitamento, mas superando-a, com Pêcheux (1990, 1999, 2002) e Bakhtin (2003, 2004) defendemos a idéia da escola como produtora e possibilitadora de saberes e as professoras como autoras de seus fazeres; defendemos, portanto, a idéia de educação como mudança, sobretudo em função de seu caráter inter-relacional e dialógico, isto é, da presença do outro em sua construção.

<sup>4</sup> Embora formação profissional seja por nós concebida como processo de educação profissional que se inicia na formação inicial e se estende ao exercício profissional e à relação com os sujeitos da/na escola, neste texto trataremos da formação continuada de professores.

<sup>5</sup> A expressão professor-pesquisador que, para além de um nome, implica uma forma de atuação profissional e pessoal, vem sendo construída pelo GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP, sobretudo a partir de meados dos anos noventa. A obra *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (Geraldini *et al.*, 1998) é referência dessa construção. O conceito de professor-pesquisador tem como referência a idéia de um professor que reflete sobre sua prática docente sendo a pesquisa, nesse processo, entendida como meio de reflexão e formação. As idéias que estão na base do conceito de professor-pesquisador (de professor reflexivo, e também a idéia de pesquisa colaborativa entre profissionais das universidades e das escolas) foram inicialmente discutidas por autores como Stenhouse (1981), Elliott (1993, 1998), Schön (2000) e Zeichner (1993, 2000); no Brasil, outros grupos além do GEPEC também se dedicam a este estudo e pesquisa.

<sup>6</sup> O termo foi cunhado pelo Prof. Guilherme do Val Toledo Prado, um dos autores.

<sup>7</sup> A pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP (doutorado) é financiada pelo CNPQ e tem como título “Dizeres e escritas na formação do sujeito-professora e do sujeito-pesquisadora”.

<sup>8</sup> O sentido de referência se inscreve às lições aprendidas no diálogo com autores como Benjamin (1987), Geraldini (1995, 1996), Prado (1999) e Larrosa (2000, 2004) e, coletivamente, à produção do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (criado em 1996), da Faculdade de Educação da UNICAMP, das quais citamos: Geraldini (1993, 1994, 2006), Prado e Soligo (2005) e Cunha (2006) dentre as muitas produções cujos autores, parceiros de viagem, têm contribuído em nossa formação pessoal e profissional.

processos de pesquisar na escola e das relações estabelecidas naquele espaço são frutos de muitos encontros e diálogos. Uma história que se construiu, e se constrói, no entremeio de muitas outras: histórias de professoras e de pesquisadores que, do lugar onde estão, constroem suas práticas, olham para o mundo, para a escola e seus alunos, fazem e refazem novos planos de viagens e de formação pessoal e profissional.

### O diário da viagem: professoras e pesquisadores narram o vivido na escola

Homens, nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que a cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar. Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas - os focos de nossas compreensões (Geraldí, 1995, p. 4).

A pesquisa aqui já anunciada – “Dizeres e escritas na formação do sujeito-professora e do sujeito-pesquisadora” – foi desenvolvida em

uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campinas-SP, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, objetivando investigar a relação entre a formação profissional das professoras e as práticas cotidianas vividas por elas, individual e coletivamente, e presentes em suas narrativas, entendidas essas narrativas (orais e escritas) como meio de reflexão sobre a prática profissional. Para tanto, buscou-se por identificar como essas narrativas se constituem e, por conseqüência, constituem as professoras no interior da escola.

Como escola pública de ensino fundamental, a Escola Padre Francisco Silva<sup>9</sup> caracteriza-se, por um lado, por seus *aspectos comuns ou universais* a outras escolas das redes públicas: localiza-se em bairro periférico bastante populoso, tendo como principal dificuldade para o exercício de sua função educativa o atendimento à diversidade presente nas salas de aula e a relação com a comunidade externa, representada pelas famílias dos alunos e por outros grupos sociais e instituições. Por outro lado, caracteriza-se por um *aspecto particular*: o movimento coletivo à reflexão e à mudança, o que a escola e suas profissionais demonstram também nos vínculos estabelecidos com a Universidade e seus pesquisadores e em projetos que têm sido desenvolvidos coletivamente na escola.

A escola e seus sujeitos “falam” da complexidade do cotidiano escolar, dos embates e contradições inerentes a esse cotidiano, do fazer e saber que decorrem dessa complexidade e, por isso, são muitos os espaços que poderiam ser tomados como espaços de investigação, ou seja, como espaços de (re)conhecimento da escola e de seus sujeitos. Nessa pesquisa, nossa opção foi tomar os chamados TDC – Trabalho Docente Coletivo<sup>10</sup> e as entrevistas realizadas com nove professoras, dentre as muitas possibilidades de olhar a escola estando na escola. Os textos<sup>11</sup> escolhidos foram: os diários de campo dos pesquisadores; os registros coletivos dos TDC; e textos das professoras entregues aos pesquisadores em diferentes gêneros como relatórios do projeto coletivo de pesquisa desenvolvido na escola<sup>12</sup>, planejamentos das aulas e as muitas leituras das professoras apresentadas nos encontros dos TDC e partilhadas com seus pares.

As entrevistas foram entendidas, e realizadas, no sentido a que se referem Kramer e Jobim e Souza (1996, p. 27): “entrefalas, entretextos e conversas” através das quais se criaram situações de diálogo sobre uma prática comum, ou seja, a prática docente, sendo as professoras convidadas a falarem sobre seu trabalho, sua participação na escola como um todo e sobre o processo de escrever, expe-

<sup>9</sup> A escola está situada no Jardim Londres, em Campinas-SP, e atende a cerca de 500 alunos, divididos em três períodos de funcionamento – matutino, intermediário e vespertino. Seu quadro profissional é composto por uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica, quatro secretárias, duas bibliotecárias, um inspetor, três serventes, três vigias e 30 professoras, sendo 11 de 1ª a 4ª série, 14 de 5ª a 8ª, duas professoras de Educação Especial e três professoras da Educação de Jovens e Adultos (Suplência I, II e III) que, na escola, funciona no período noturno, sob responsabilidade da FUMEC – Fundação Municipal de Educação e Cultura. Na organização do sistema de ensino municipal em Campinas-SP, a professora de Educação Especial atende, individual e coletivamente, aos alunos que necessitam de atendimento educacional especial, bem como orienta os professores de sala no trabalho com esses alunos.

<sup>10</sup> O TDC – Trabalho Docente Coletivo – foi instituído pela Secretaria de Educação do município de Campinas tendo como objetivo a organização, na escola, de espaço-tempo coletivo de participação e discussão. Embora não seja objeto de nossa pesquisa e/ou deste artigo, faz-se importante a observação e o (re)conhecimento de como, no interior da escola, o instituído torna-se “instituinte”, ou seja, para além das determinações para toda a rede, como cada escola transforma e reinventa esse espaço coletivo. Sobre os coletivos escolares e sua relação com a formação das professoras, ver Varani (2005) e Chalu (2008).

<sup>11</sup> Além destes, fazem parte do inventário de pesquisa: e-mails trocados entre as professoras, demais profissionais da escola e pesquisadores através da lista de discussão “Nóis-na-Fapesp”; anexos das mensagens de e-mails; textos dos pesquisadores apresentados às professoras (entre estes, cartas enviadas para as professoras e que dizem da pesquisa, do trabalho realizado e da intenção de estabelecer parcerias); outros textos produzidos na escola, individual e/ou coletivamente, e arquivados pelos pesquisadores durante nossa permanência, como poesias escritas pelas professoras.

<sup>12</sup> Trata-se do Projeto de Pesquisa “Escola Singular, Ações Plurais” (financiado pela FAPESP) desenvolvido na escola desde 2003, em parceria com professores e pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP.

riência enriquecida a partir da participação das professoras no projeto coletivo de pesquisa já citado.

Na pesquisa que aqui relatamos, a narrativa foi a forma escolhida para o diálogo com as professoras, objetivando o (re)conhecimento do espaço escolar pelos sentidos dados por seus sujeitos e propondo o estabelecimento de uma ponte entre as mesmas e seu saber. Significou também a reflexão dos próprios pesquisadores sobre seu trabalho e encaminhamento dado à pesquisa.

A opção pela construção do texto da tese também sob a forma de uma narrativa tem se mostrado uma tarefa igualmente difícil, mas ao mesmo tempo prazerosa e emocionada. Exercício de muitas aprendizagens, resultou em escrita que se constituiu, como textos dentro de textos, de nossa narrativa sobre o vivido (Diários de Campo dos pesquisadores) e das narrativas das professoras.

O lugar da narrativa das professoras na construção do texto da tese (a narrativa dos pesquisadores) se refere ao lugar dado a essa escrita como elemento de reflexão na formação das professoras. É aos dizeres dos sujeitos da/na escola, e não a nenhuma interpretação ou análise que se faz sobre ele, que se deve conceder o lugar de prática discursiva, expressão viva da trajetória das professoras e de suas aprendizagens cotidianas. Nesse sentido, nenhum outro discurso, incluindo o discurso dos pesquisadores, pode “sair dela [das narrativas dos sujeitos do cotidiano, também dos sujeitos do cotidiano escolar] e colar-se à distância para observá-la e dizer o seu sentido” (Certeau, 2001, p. 68, os acréscimos são nossos).

Wittgenstein (1968, 1999), propõe mudar o lugar da análise quando defende que o “discurso analisador” e o “objeto analisado” têm ambos o mesmo estatuto, ocorrendo permanentemente troca de lugares entre eles. Esse autor, que se dedicou a uma filosofia da linguagem cotidiana ou ordinária, anuncia a importância de apreender a linguagem cotidiana como um conjunto de práticas onde as pessoas do “analisado” e do “analisador” se acham implicadas em fios que constituem os sujeitos, na escola, os sujeitos-professoras e sujeitos-pesquisadores.

As opções metodológicas assumidas referem-se às concepções já anunciadas de formação profissional de professores e de pesquisa educacional e às práticas ou encaminhamentos que delas decorrem, a saber, a elaboração coletiva e colaborativa de soluções e propostas para os embates do cotidiano docente e escolar, tendo-se como princípios: a escola é o centro e suas profissionais são os sujeitos do processo; as professoras são produtoras de saberes e a escola é possibilitadora de saberes<sup>13</sup>; a reflexão das situações vividas pode propiciar mudanças individuais e coletivas e, portanto, formação profissional tendo-se como referência a escola; as narrativas (orais e escritas) são meios de reflexão e formação das profissionais da/na escola.

Nesse sentido, referimo-nos à idéia de formação profissional em contextos de trabalho, como nos indica Canário (1998, 2001), à formação profissional contínua centrada na escola. Para este autor, pensar o papel formativo do contexto escolar é pensar a relação entre situa-

ções de trabalho e situações de formação; é desconstruir o afastamento entre o lugar de fazer e o lugar de aprender.

A formação, para Canário (1998, 2001), está relacionada ao projeto educativo da escola e, inserido neste, a um plano de formação que, assumindo uma dimensão coletiva, relaciona a aprendizagem das profissionais na organização-escola à possibilidade da aprendizagem da própria organização. Esta perspectiva de formação profissional tem como referência o diálogo (também entre professoras e pesquisadores) e a reflexão dos problemas postos à prática pedagógica.

Na voz de Dickel (1998, p. 41), “as professoras produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida do processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola”.

Entendemos que assumir que, coletivamente e no fazer cotidiano, produzimos saberes é (re)conhecimento que se faz necessário tanto às professoras quanto aos pesquisadores que estão na escola, o que exige mudanças de lugares, tanto na educação básica como na universidade: do afastamento à proximidade; do individualismo à colaboração; da sujeição ou “assujeitamento” à autoria de seu trabalho – o que é inerente à condição de sujeito que se forma e se transforma pessoal e profissionalmente estando na escola, convivendo com seus pares, fazendo seu trabalho.

Nesse processo, o que dizem e escrevem as professoras pode se constituir em importante instrumen-

<sup>13</sup> A expressão *possibilitadora de saberes* é aqui empregada no sentido em que, da perspectiva teórica que apresentamos, entendemos a produção de saberes da/na escola implicada à possibilidade de autoria desses saberes pelos sujeitos e, na essência, à própria existência de um sujeito. Uma vez que a constituição do sujeito se dá no interior das instituições e dos discursos (a idéia de assujeitamento, em Foucault de 1987 e 1992, e de interpelação, em Pêcheux de 1997), ao mesmo tempo em que, constituído por esses discursos, o sujeito os constitui (Pêcheux, 1990, 1999, 2002), entendemos que o saber na escola pode implicar tanto a disciplinarização e o assujeitamento como possibilidades de autoria e na produção dos saberes que dela advém.



to de reflexão, possibilitando o resgate da capacidade de narrar, transformando-se por meio do estabelecimento de relações com seus pares, aceitando a diferença como elemento do diálogo, o que é significativo para sua formação profissional.

Nesse mesmo sentido, de transformações individuais e coletivas por meio da reflexão, uma pesquisa pode também propiciar, para os sujeitos envolvidos – professoras e pesquisadores – as mudanças e transformações necessárias à sua prática, uma vez que, para Amorim (2001), todo o processo investigativo, incluindo sua escrita, implica um encontro com o outro, a busca por um interlocutor. O processo de pesquisa e a escrita da pesquisa podem, assim, valorizar os muitos encontros ocorridos na escola ou se utilizar de métodos e convenções, também em sua escrita, que façam diluir, cair no esquecimento, a presença do outro – também o outro que pode constituir o pesquisador.

Para Bakhtin (1895-1975), o *princípio do dialogismo* como constitutivo da linguagem, e do sujeito, relaciona-se à substituição da idéia de um sujeito como centro pela de diferentes vozes que se inscrevem no discurso desse sujeito e o constituem. O locutor “serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. [...] Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto onde participa também o receptor” (Bakhtin, 2004, p. 92). Assim, a enunciação é sempre o produto da interação entre dois indivíduos so-

cialmente organizados. Bakhtin afirma:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (2004, p.113).

Para Burke (1992), outro de nossos interlocutores, a narrativa pode, por suas características, fazer justiça por “estruturas da vida comum pelos acontecimentos extraordinários, e a visão de baixo pela visão de cima” (Burke, 1992, p. 347), o que se dá pela construção de obras e trabalhos coletivos e pela substituição, nessas obras, de uma voz central – a voz da história considerada oficial – pela escuta de vozes variadas e opostas, isto é, pela heteroglossia, o que defendemos e afirmamos também na escrita da história das professoras e pesquisadores – sujeitos da/na escola e da/na história.

### **A viagem por outros territórios da/na escola: encontros narrados por professoras e pesquisadores**

A idéia que moveu a construção deste subitem do artigo, bem como da própria pesquisa e de sua escrita, foi a de histórias entrelaçadas em histórias que, em conjunto, localizadas no espaço-tempo de sua produção, na relação com o social e o histórico

e, portanto, com um discurso, podem indicar um olhar sobre a escola e seus sujeitos.

A narrativa dos pesquisadores sobre o vivido na escola (materializada nos Diários de Campo e na escrita da tese) foi reunida à leitura<sup>14</sup> das narrativas orais e escritas das professoras, como forma de articular, na construção de um sentido de escola, esses diferentes dizeres produzidos nas relações estabelecidas no contexto escolar em um determinado período<sup>15</sup>.

O que aqui indicamos é revelador das opções dos pesquisadores-autores<sup>16</sup>, de nossas verdades e concepções sobre o que foi dito e escrito pelas professoras; é revelador, portanto, dos já-ditos que foram por nós considerados. O recorte nas entrevistas e a ênfase dada a alguns trechos dos textos das professoras indicam opções provocadas, criadas e dirigidas por nossa formação de pesquisadores-professores. Ter consciência desse *poder de saber* é (re)conhecer que também a constituição/formação do pesquisador se dá em relação a um outro – nesse caso, o outro professora, no contexto de desenvolvimento das pesquisas que, na perspectiva de que tratamos e do lugar que falamos, se realiza no interior da escola e na constituição de um olhar sobre territórios e sujeitos.

No movimento do real, inserindo-se à dinâmica da escola e ao seu cotidiano, fomos também nós, os pesquisadores, alargando nossos territórios e fronteiras através da construção desse olhar que permite ver o outro e seus saberes. Aprendendo a

<sup>14</sup> A opção pelo sentido de “leitura” dos textos das professoras em substituição à idéia de “análise” se refere às concepções assumidas e já explicitadas – de pesquisa e formação profissional – e às práticas ou encaminhamentos que delas decorrem. Assim, se assumimos, como ensina Certeau (2001), que à linguagem dos relatos e histórias é preciso conceder o lugar de onde foi retirada – prática original dos sujeitos, expressão viva de suas trajetórias e aprendizagens cotidianas, assumimos que essa linguagem precisa ser valorizada pelo seu uso, e não pelo significado que as interpretações insistem em lhe dar. Para a leitura, buscou-se olhar para o conjunto de narrativas (orais e escritas) de cada professora, localizando-as no contexto de sua produção, ou seja, nas produções do coletivo e da escola como um todo.

<sup>15</sup> Permanecemos na escola de abril de 2004 a dezembro de 2005. O registro dos TDC refere-se ao ano de 2005; as entrevistas foram realizadas neste mesmo ano, e alguns textos das professoras são ainda de 2004. Os Diários de Campo dos pesquisadores narram toda a permanência na escola.

<sup>16</sup> Sobre autoria, reportamo-nos a Foucault, em especial, à obra *O que é um autor*, de 1969 (usamos a edição de 1992), e, de outro lugar, a Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, de 1979 (nesse caso, a edição utilizada foi a de 2003).

conhecer, também nós nos (re)conhecemos, nesse caso, refletimos sobre nossa atuação, como professoras e pesquisadores.

Olhar, olhares... Histórias de professoras e pesquisadores, os caminhos de ver-se e (re)ver-se na escola: uma experiência construída pelas marcas do outro em nossa constituição, o que é explicitado no Diário de Campo<sup>17</sup> de um dos pesquisadores:

Cheguei à escola em abril de 2004 juntamente com outros pesquisadores da Universidade que, como eu, buscavam a realização de um projeto de pesquisa na escola, junto às professoras. A meu pedido fui encaminhada pela orientadora pedagógica da Escola a procurar por uma das professoras da primeira série do Ensino Fundamental objetivando participar de suas aulas. A professora me acolheu e nessa primeira semana, atendendo à sua solicitação, a auxiliiei na realização das atividades e, em especial, em função de minha prática como professora, orientei de forma mais próxima os alunos que mostravam dificuldades na realização das mesmas. No retorno à escola na semana seguinte, a professora disse que ficara sabendo que eu não estava ali para um “estágio do curso de Pedagogia” e que, como aluna de pós-graduação, “deveria ter outros objetivos além de orientar seus alunos”, dizendo que eu ficasse à vontade para realizar minha pesquisa. Sua postura comigo continuou de muita simpatia e gentileza, porém não mais me solicitou que a auxiliasse e/ou realizasse qualquer atividade. Senti-me muito só. Em minha solidão, e no afastamento instaurado, questioneei sobre que poder saber legítima a idéia dessa professora, recorrente no meio escolar, de que os profissionais da universidade têm

autonomia e autoridade sob a escola e o trabalho das professoras. Senti-me muito só nessa “autonomia” e na autorização dada pela professora para “observar” sua sala e trabalho (trecho do Diário de Campo).

O movimento da escola, os embates cotidianos, as viagens por novos territórios estão presentes também na narrativa das professoras e indicam a presença do outro em sua formação:

Cada vez que eu entro num projeto desse eu falo: “Gente, como eu sou louca”. Porque eu sei que vou ter muito trabalho, e tenho trabalho. Porque assim, a partir do momento que você está fazendo uma coisa que está dando certo, por que você vai tentar uma coisa que pode não dar certo? Então para mudar você tem que ler, pensar se está fazendo tudo certo. Se você está refletindo, se você se permite refletir... Mas isso tudo são processos que você passa na sua vida. É uma terapia; é um processo terapêutico. Vai e volta, vai e volta. Muitas vezes a pessoa vai falar assim: “Isso é uma droga, não é nada disso”. Volta! Aí já aconteceu alguma coisa. O grupo também é muito importante nesse processo. Aprendíamos junto, uma contribuindo com o trabalho da outra (Prof. S.<sup>18</sup>, trecho da entrevista).

A professora fala de mudanças em suas concepções e práticas e, nesse processo, da importância do grupo de professores da Escola Padre Francisco Silva que, à época, participava de programa de ensino<sup>19</sup> em parceria com duas instituições de pesquisa do estado de São Paulo. Para a professora, os vínculos construídos, a confiança e a relação de partilha foram responsáveis não só pelo êxito

do programa, como pelo repensar das práticas docentes e escolares, o que propiciou mudanças de rumo, de crenças e de atuação. Histórias, olhares, muitos encontros vividos pela professora no processo de constituir-se da/na escola.

O “olhar que vê” está presente na fala da professora em outro trecho da entrevista, sobre o desenho de seus alunos que registram uma dada cena/situação. E o olhar da professora? Também aprendemos e reaprendemos a olhar? Sua narrativa nos diz que sim:

É um desenho onde o aluno somente olha, mas não observa, não vê o que realmente está ali. Seu olhar ainda está aprendendo. Os olhos muitas vezes olham sem ver. Os alunos têm, muitas vezes, esse proceder. É preciso educar o olhar, o olfato, o tato, o paladar. É uma caminhada (Prof. S., trecho da entrevista).

Buscando construir outras formas de aproximação com a escola e suas profissionais e (des)construir uma história de afastamentos, o encaminhamento dado à pesquisa que aqui relatamos se dirigiu para conhecer os saberes das professoras.

Além das entrevistas com as professoras, no decorrer da pesquisa, e como consequência das relações estabelecidas na escola, passamos a tomar como espaços de investigação os TDC – Trabalho Docente Coletivo – e o registro dos encontros desse coletivo escolar

Nos TDC, chamava a nossa atenção a participação das professoras e seu envolvimento nas atividades propostas. Os temas discutidos – da proposta de pauta, ou que emergiam

<sup>17</sup> Para a elaboração deste subitem usamos trechos das narrativas escritas (textos das professoras, diários de campo dos pesquisadores e registro dos TDC) e orais (as entrevistas realizadas com as professoras), o que é indicado ao final dos mesmos.

<sup>18</sup> Os nomes das professoras serão identificados por suas letras iniciais.

<sup>19</sup> O “Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo” desenvolvido de 1998 a 2000 em parceria com a UNICAMP e o IAC – Instituto Agronômico de Campinas, e financiado pela FAPESP, objetivando a implantação de um projeto interdisciplinar de ensino de Ciências em escolas públicas do estado de São Paulo. Da Escola Padre Francisco Silva participaram seis professoras das áreas Artes (a professora em questão), Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências.

do próprio grupo durante os encontros – nos diziam de como se constitui o discurso docente. Esses temas se referiam, entre outros, ao currículo, à organização dos espaços e tempos escolares, avaliação e trabalho coletivo.

A aprendizagem, e a não-aprendizagem, eram também assuntos recorrentes nos encontros dos TDC. Uma das professoras participantes disse das dificuldades de se ensinar para uma turma em que, entre os 28 alunos, havia uma aluna com deficiência visual e déficit intelectual e, além dela, outras cinco crianças que, por suas dificuldades para aprender, exigiam atendimento e orientação constantes da professora. “Como ensinar nesse contexto da diversidade?” questionava a professora K. (gravação de um dos encontros do TDC).

Nos temas discutidos, e no movimento do grupo durante a realização dos encontros do TDC, escutávamos a preocupação das professoras com os alunos que passavam por dificuldades, seja em nível familiar/social e/ou escolar. A preocupação se evidenciava no envolvimento de todas as professoras presentes quando da discussão sobre esses alunos; outra evidência era a socialização entre elas de práticas desenvolvidas em sala de aula e que, no dizer de uma das professoras, eram “possibilidades de trabalho, de resgate e motivação dos alunos” (prof. C., gravação do TDC) indicando no nosso entender possibilidades (outras) de estar no mundo e ser professora.

Porém, havia momentos em que, diante do desabafo de uma das professoras sobre suas dificuldades com alguns alunos, o grupo respondia em silêncio, ao que questionamos: quais os sentidos produzidos por este silêncio?

A transcrição das gravações dos TDC e a leitura dos registros desses encontros realizados pelas professoras evidenciam o movimento do gru-

po e a emergência e alternância de diferentes vozes que enunciavam de distintos lugares e, enunciando, diziam de posições assumidas.

No movimento do grupo, emergiam vozes que buscavam a coesão e a organização do grupo e, em outros momentos, nas decisões realmente coletivas, se fazia ouvir uma voz coletiva ou um sujeito coletivo a partir do grupo.

Na voz da coordenação do encontro (que, em alguns encontros, era substituída pelo grupo, mas em muitos deles assumida pela orientadora pedagógica da escola), na exotopia de sua visão sobre o outro (Bakhtin, 2003), a narradora-coordenadora do grupo fazia ouvir também, em certos momentos, a emergência da voz de um personagem: a voz da professora que se expressava sobre os assuntos discutidos, para além de sua função de coordenação do grupo e para além dessa “voz coletiva” que emergia nas decisões. No que segue, o trecho grifado pode ser um exemplo desse movimento entre narrador e personagem e da alternância de vozes na fala da professora-coordenadora:

Deixa antes eu explicar uma coisa. O que a gente vem acompanhando aqui na escola, é uma síndrome pela qual os profissionais passam. Então, assim, a Professora Contínua aparece na rede municipal de Campinas com o intuito de substituir o professor ausente. Aliás, participei muito dessa discussão porque era diretora do CAIC. Mas fica esse sentimento das pessoas, de ser massa corrida, de ser tapa buraco, de não ter o grupo-classe, fica assim essa coisa rolando, essa coisa pulverizada na escola e, por mais que eu tenha tentado mostrar para as pessoas da sua importância, isso não fica muito tranquilo para as pessoas. Eu tenho uma expectativa muito grande em relação ao trabalho por conta de fazer uma parceria com o professor de sala e dar um apoio para os meninos que exigem trabalho diferenciado. É nesse sentido que eu pedi

para as professoras elaborarem uma proposta de trabalho (Prof. A., gravação do TDC).

Naquele espaço coletivo, eram muitos os nossos questionamentos: Qual era nosso papel de pesquisadores-professores? Que jogos e que imagens se constroem neste espaço e como nos constituímos através delas (Pêcheux, 1997)? Será que nos colocamos e/ou atuamos de forma diferente das professoras da escola e essa forma nos diferencia no grupo? Nosso olhar (e nossa narrativa) sobre as vivências na escola é conduzido pelo quê? São questionamentos que ao longo da nossa permanência na escola foram sendo respondidos.

A leitura das narrativas (orais e escritas, individuais e coletivas) das professoras, misturadas às nossas próprias narrativas, nos deram direção e respostas a algumas de nossas perguntas. Outras serão respondidas em outros percursos e com outros sujeitos, mas, a partir da perspectiva que defendemos e do lugar que falamos, sempre na escola.

A leitura das narrativas das professoras foi realizada em um conjunto de textos de cada professora situados no interior de sua produção, ou seja, relacionando esses textos às produções do coletivo e da escola como um todo. De forma mais “exterior”, as narrativas foram lidas a partir de sua localização nas relações (de assujeitamento e de autoria) com uma comunidade discursiva, nesse caso, a comunidade educacional e escolar nas quais estão inseridas as professoras e que produzem o discurso pedagógico: construído historicamente e implicado em correntes e tendências, em “novas pedagogias” e em antigas crenças, mas sempre em constante reconstrução.

Para a leitura das narrativas buscamos por respostas aos questiona-

mentos<sup>20</sup>: O que dizem e escrevem as professoras da/na escola? De quem dizem e escrevem? Para quem? Quem são os outros sujeitos que estão nos dizeres e na escrita da professora? Como os dizeres e escritas das professoras se constroem no interior do discurso pedagógico?

Uma das professoras da escola fez constatações que indicam, por um lado, a crença na superação de suas dificuldades: “Acredito que temos avançado, sim. Estamos realmente buscando novos caminhos, novas possibilidades de ver o tempo escolar” (Prof. M. A., trechos de texto da professora intitulado pela mesma de “Desabafo”). Por outro lado, as constatações da professora indicam dificuldades encontradas na relação professora-alunos, narrando “um desânimo (quase) total” (Prof. M. A., trechos do mesmo texto).

Entre os dois vértices, o desabafo da professora – “a sensação de que me arrancaram a voz” – e o desejo de falar e de ser escutada, também pela escrita: “Estou sem voz, mas não sem palavras. Escrevo tudo isso com muita sinceridade, acreditando que no grupo pode ser possível achar saídas” (Prof. M. A.).

As vozes presentes no texto da professora – próprias, inerentes – são explicitamente chamadas por ela quando se referem às demais professoras, o que indica a importância da interlocução:

Quería compartilhar esse sentimento com vocês, meus colegas de trabalho, de estudo, colegas que muitas vezes levam suas vozes para as reuniões, para os GTs, mas que muitas vezes também não as levam, preferem falar-se ou, então, as levam para os nossos intervalos, quase sempre cheios de queixas e lamentações.

Outras vozes presentes no texto da professora são nomeadas por “adolescentes cruéis” e por uma “Dona Maria” que emerge personagem no texto da narradora. No jogo de imagens que se institui na produção de um discurso, refletimos: Quem são esses personagens e em que medida constituem a professora?

Fui para a 7ª série inconformada com o jeito que minhas aulas têm acontecido naquela sala: difíceis, conflituosas, quase sempre na impossibilidade de falar e de ser ouvida, cheia de comentários irônicos feitos por adolescentes “cruéis” (Prof. M. A.).

Vozes faziam “piadinhas” como se a fala da Dona Maria não fizesse sentido e como se as atitudes deles fossem normais (Prof. M. A.).

Para Maingueneau (1993), o uso de palavras entre aspas é um “fenômeno lingüístico” que indica polifonia, a presença de vozes no interior e na constituição da voz da professora. O que, nesse sentido, “cruéis” significa? Que enunciador, ou personagem, toma a palavra da professora-narradora e diz em seu lugar algo que ela não pode dizer? E por quê?

A professora explicita no texto a importância de, constituindo-se professora, dar voz aos seus sentimentos e impressões. Voz essa que, segundo a mesma, somente terá eco nos coletivos, comunidades escolares e discursivas que contribuam na formação das professoras.

Sei que os espaços escolares não devem ser meramente espaços de reclamações, devemos utilizá-los (e acho que temos feito isso) para repensar nossa prática e procurar melhorá-la, adequá-la. Por isso uso a caneta, o

computador, para levar até vocês as minhas palavras (estou sem voz, mas não sem palavras). Escrevo tudo isso com muita sinceridade, acreditando que no grupo pode ser possível achar saídas. “Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda! (Gonzaguinha)” (Prof. M. A., trecho do texto já citado).

A realização das entrevistas (outro dos espaços investigativos) visou a construir espaço-tempo onde, a partir de vivências compartilhadas entre professoras e pesquisadores, se tratasse do trabalho docente e dos processos por meio dos quais as professoras refletem e se expressam sobre seu trabalho. No início de 2005, tratou-se também da escrita do texto do primeiro relatório para o Projeto Escola Singular: Ações Plurais.

A gravação das entrevistas (narrativas orais) realizadas com as professoras foi ouvida buscando-se pela mesma problematização que deu direção à leitura das narrativas escritas, a saber: o que fala a professora sobre ela própria, seu trabalho e a escola, somando-se, com certo destaque, ao que fala a professora sobre sua escrita, uma vez que essa foi uma temática que os pesquisadores inseriram, ou sugeriram, na construção das entrevistas com cada professora.

Essas gravações revelam temas constituídos no diálogo entre professora e pesquisador. Nesse diálogo, os grupos, os coletivos escolares e o trabalho conjunto são também indicados como vitais na construção de escola de qualidade, bem como no desenvolvimento de seus profissionais.

Pesquisador: Então, o que você está dizendo é que essa formação que teve

<sup>20</sup> Para tanto, procuramos nos textos por marcas discursivas (marcas textuais e lingüísticas somadas à reflexão sobre o contexto de produção) que identificassem as singularidades produzidas pela autoria (Possenti, 2004). Ainda: para tratar das vozes no texto, e da relação entre locutor (narrador) e enunciadores (personagens), usamos como referência os estudos de Maingueneau (1993) sobre os fenômenos lingüísticos que produzem a polifonia, a saber: citações, palavras entre aspas, negações e slogans, metaenunciações, entre outras.



na Faculdade, como a maioria de nós, foi apenas a formação inicial complementada no exercício profissional?

Prof. M. N.: Na trajetória! Acertando e errando, aprendendo. Na troca de experiências com os colegas.

Pesquisador: Eu queria te perguntar um pouco disso... Você gosta de trocar? Como é que vocês trocavam antes, como é que troca hoje?

Prof. M. N.: Eu acho que isso é muito importante na nossa formação. Não dá para você viver isolado na sua matéria, fechada. De jeito nenhum. Acho que informalmente os professores fazem muitas trocas. Mesmo que for na sala dos professores, no intervalo, no cafezinho. Essa troca é muito rica. Tem também as reuniões. Eu acho que a Prefeitura abre muito espaço para o encontro de professores. Eu acho que isso é muito importante. Antes as trocas eram mais informais. A gente perguntava para os outros: O que é que está dando certo para você? O que é que eu faço? Tem muito disso: Socorro, me ajude!

Pesquisador: Toda professora gosta de trocar?

Prof. M. N.: Eu não sei falar por todos os outros, mas com aqueles com que tenho convivido, acho que é muito comum essa prática. As trocas são muito comuns (trechos da entrevista com a Prof. M. N.).

As narrativas das professoras dizem sobre sua história profissional, individualmente e no coletivo escolar, afirmando sobre mudanças que são percebidas por meio do olhar – o olhar para a escola e suas profissionais e sobre si própria.

Hoje estou assim... Hoje estou assim querendo ver e sentir uma escola que priorize este ser que está presente, sendo escola... Gente. Escola que é pura relação, interação, caminhos, processos de descobertas e tantas interrogações. Quando observo a estrutura física das escolas que em nada traduzem o espaço com pessoas, queria que as paredes caíssem e que pudéssemos aprender no gramado, em-

baixo das árvores e dali falássemos do tempo e espaço. Qual? Do tempo dos sentidos e sentimentos, dos movimentos, dos saberes expressos de variadas formas na pintura, na palavra, no som, no silêncio, apenas deixando o corpo falar. É, hoje estou assim... (Prof. M. S.).

O (re)conhecimento e a valorização pela própria professora de seu fazer e saber é imprescindível para o resgate da condição de sujeito, também de sujeito da autoria, e implica a quebra de concepções historicamente construídas também por um discurso (pedagógico e educacional) que legitimou e supervalorizou saberes produzidos além da escola. Nesse contexto, tratar do tema “escrita” objetivou o (re)conhecimento de sua função como reflexão individual e coletiva na formação profissional. As narrativas das professoras dizem sobre a escrita afirmando a importância da sua função de registro e de resgate do saber das professoras construído na escola.

Escrevendo a gente registra, porque muita coisa a gente perde mesmo da memória da gente. Você está lá registrando um momento, um fato, traz a reflexão. E serve também, de uma forma teórica, para poder voltar. Agora a gente está escrevendo o relatório do Projeto “Escola Singular, Ações Plurais” e estou fazendo um monte de argumentações sobre o que acontece na prática. A descoberta de outros registros escritos faz com que eu possa ou ir contra isso, ou ampliar. No escrever a gente traz isso. Escrevi um pouco sobre o Interclasse. Pensei naquilo. Se hoje vou fazer outro... A escrita te favorece (Prof. M. S.).

Nesse processo de construir entrelaços, conversei com professoras para as quais a escrita era exercício prazeroso que as acompanhava em seu percurso profissional e de vida, representando importante instrumento de comunicação, reflexão e formação. Para essas professoras, a op-

ção pela escrita vinha antes da formação profissional, tendo sido incentivadas pela família e pela escola básica. Essas professoras trouxeram a lembrança de muitos interlocutores relacionados a diferentes momentos de sua história: professores, familiares, colegas de profissão e autores cujas obras as sensibilizaram sobre importantes aspectos. Outras professoras, ao contrário, não viam a escrita como instrumental da profissão, creditando muito mais à oralidade esse caráter reflexivo e formativo. Para uma das professoras: “Não gosto de mostrar aquilo que escrevo” (Prof. R., trecho da entrevista).

As professoras cotidianamente constroem saberes sobre seus fazeres, mas pouco têm escrito sobre os mesmos, o que impossibilita sua divulgação e legitimação entre os pares e comunidade. As trocas caracterizam-se, geralmente, pela oralidade e informalidade, e, segundo as professoras, a ampliação de suas funções e da jornada de trabalho contribuem para a ausência do registro escrito. Mas será mesmo uma questão de falta de tempo? E, nesse caso, de que tempos e espaços sentem falta as profissionais?

A educação escolar assume, nas sociedades letradas, a função de mantenedora e transmissora do saber cultural e social historicamente sistematizado. Porém, nem educação e nem sociedade se fazem isoladamente e, nesse sentido, a escola tem se ocupado da difusão de um saber e de um modelo de escrita construídos para além dela e que em muito pouco, ou em quase nada, referem-se à história daqueles que fazem a escola e ao que se produz naquele espaço formativo.

Acreditando na construção de uma outra história, creditamos que a liberdade emerge como um apelo e exige dos sujeitos-professoras que, conhecendo a si próprias, encontrem formas de pensar, agir, dizer e escre-

ver sobre si e sobre outros. É preciso, para tanto, construir a autonomia e a autoria daquilo que dizemos e escrevemos a partir da experiência e da reflexão sobre o que nos atravessa e influencia de forma a poder lidar criticamente com esses determinismos.

### **Navegantes, é preciso viver: considerações sobre as narrativas na formação das professoras e dos pesquisadores**

Para que se constituam como tal, os sujeitos, também as professoras e pesquisadores, precisam de instrumentos lingüísticos e políticos que lhes possibilitem representar, expressar e refletir (para transformar) sua realidade. Acreditamos (e creditamos) que, ao se apropriarem de seu saber também por meio da narrativa de sua prática, as professoras podem resgatar sua condição de sujeito.

A narrativa das experiências vividas na escola – textos dentro de textos, dizeres e escritas costurados a outros dizeres e escritas – promovem o tecer de muitas histórias. Como bem disse Benjamin (1987), são histórias de camponeses que narram e ligam o tempo atual ao passado, e histórias de marinheiros que contam sobre muitos lugares e que, no entrecruzar, no tecer de espaços e histórias, nos constituem como sujeitos da/na escola. Esse processo, entendemos, é formativo para as professoras e pesquisadores uma vez que propicia a reflexão, o repensar a escola e a ressignificação de concepções e práticas profissionais.

Na pesquisa aqui apresentada, as narrativas – dizeres e escritas dos sujeitos da/na escola, sujeito-professoras e sujeito-pesquisadores – revelam não somente os dilemas desses sujeitos, seus desejos e expectativas, mas também possibilidades de, coletivamente, construir a escola in-

dicando, 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.

Nesse contexto é que pensamos a constituição do pesquisador-professor: da perspectiva de pesquisa educacional que assumimos, afirmamos a importância dos pesquisadores assumirem postura de *caminhar com*, de *estar junto* das professoras na escola, em que contribui de forma significativa sua própria trajetória como professor e/ou professora.

A pesquisa em questão tem sido realizada tendo-se por direcionamento essa perspectiva e a idéia de que sua construção deva se dar nas relações estabelecidas na escola, o que tem contribuído de forma significativa para a constituição/formação dos pesquisadores envolvidos. Na permanência na escola, e nas reflexões sobre o vivido – também na reflexão escrita sobre esse processo – fomos (des)construindo *scripts* inicialmente estabelecidos. A leitura dos Diários de Campo indica mudanças significativas, também no que projetamos inicialmente para a pesquisa, por exemplo, quanto ao que foi entendido por nós pesquisadores como espaços de investigação.

Por tratar-se de pesquisa sobre a escrita docente (projeto inicial), nossa intenção era a leitura dos textos das professoras que, acreditávamos, seriam “oferecidos” aos pesquisadores. E foram generosamente apresentados pelas professoras ao longo de um processo marcado pelo estabelecimento de vínculos e construído por afastamentos e aproximações que, paralelamente (e em alguns casos, anterior) à leitura dos textos, nos fizeram voltar para o que diziam as professoras sobre sua escrita e buscar por outros espaços para (re)conhecer a escola e o trabalho docente, por exemplo, buscando pela participação em um dos coletivos escolares.

Como pesquisadores-professores aprendemos com as professoras – no sentido das trocas que todo aprender implica – e apreendemos em nosso discurso muito de seus dizeres. Como as professoras, nossa narrativa também diz tanto de parcerias e da importância do estar junto, como de uma certa solidão no exercício profissional. Como profissionais da educação, nosso dizer também faz eco às narrativas das professoras quanto ao que afirmamos sobre a importância do constituir-se professora e pesquisador no exercício profissional, na escola. Nesse sentido, aprendemos que a pesquisa educacional pode também ser formativa para todos os envolvidos, se tivermos como foco a reflexão sobre nossas práticas.

Assim, considerando os conceitos de formação e de pesquisa educacional que estão na base da construção da pesquisa aqui narrada, e deste artigo, recorreremos mais uma vez à idéia de um professor-pesquisador e de um pesquisador-professor, expressões relacionadas à construção de outras formas de pensar e agir para (re)conhecer a si próprios como sujeitos. É ver e rever-se continuamente; é o desprender-se de si para um outro e desse outro retornar a si – experiência única em que, narrando, nos (re)vemos com nossos pares (e em nossos pares!).

Os lugares construídos por nós – de professoras e de pesquisadores – nos jogos que se estabelecem a partir desses lugares e nas posições assumidas, constituem nossos discursos e a nós próprios. A escola é viva, contraditória; as relações são da ordem da complexidade, porque se estabelecem em interação entre os sujeitos da/na escola. Nesse contexto, assumir nosso fazer como um saber em construção implica a possibilidade, da/na escola, de nos fazermos sujeitos da autoria de nosso trabalho. Nos entremeios do discurso

pedagógico e das políticas públicas que nos submetem e assujeitam, o rompimento solicita a emergência de um sujeito que se faz ouvir na presença do outro, o que solicita o fortalecimento das muitas vozes presentes no coletivo escolar.

A história aqui relatada é, como toda história, uma versão dos fatos, uma verdade, um olhar possível de (trans)formação (Larrosa, 2000) pelo acréscimo de outro olhar. As professoras da escola – também leitoras de nossa escrita – dirão se podem ver-se, e a escola, representadas nesse relato, e este é o exercício para o qual agora nos dedicamos: apresentar às professoras nossa narrativa sobre o vivido<sup>21</sup> na escola.

O que aqui está, como materialidade dos processos de pesquisar a escola e das relações estabelecidas em seu interior, e para além dele, são algumas possibilidades de encontros e diálogos. Outras possibilidades poderão ser construídas; fica o convite para a viagem! Um convite que seduz pela expectativa de se (re)conhecer em outras pessoas – pelo que é comum em nós, e também pelo que é distinto. Uma viagem que, como tal, pode possibilitar o rompimento de fronteiras, mas, como todo processo de vida, também o surgimento de outras tantas e de sua conseqüente (des)construção.

## Referências

- AMORIM, M. 2001. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo, Musa, 304 p.
- ARROYO, M.G. 1999. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. In: A.F.B. MOREIRA (org.), *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, Papirus, p. 131-164. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BAKHTIN, M. 2004. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed., São Paulo, Hucitec, 196 p.
- BURKE, P. 1992. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: P. BURKE (org.), *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, UNESP, p. 327-348.
- BENJAMIN, W. 1987. O narrador. In: W. BENJAMIN, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense, vol.1, p. 197-221.
- CANÁRIO, R. 1998. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa, Universidade de Lisboa/Editora Instituto de Inovação Educacional, 18 p. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular).
- CANÁRIO, R. 2001. *Fazer da formação um projecto: mudar as escolas ou os centros de formação?* Lisboa, Universidade de Lisboa, vol. 1, 10 p. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular).
- CERTEAU, M. de. 2001. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 6ª ed., Petrópolis, Vozes, 351 p.
- CUNHA, R.B. 2006. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 272 p.
- CHALUH, L.N. 2008. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 284 p.
- DICKEL, A. 1998. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: C.M.G. GERALDI; D. FIORENTINI e E.M. de A. PEREIRA (orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras / ALB, p. 33-72. (Coleção Leituras no Brasil).
- ELLIOTT, J. 1993. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata, 192 p.
- ELLIOTT, J. 1998. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: C.M.G. GERALDI; D. FIORENTINI e E.M. de A. PEREIRA (orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras / ALB, p. 137-152. (Coleção Leituras no Brasil).
- FOUCAULT, M. 1987. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense, 240 p.
- FOUCAULT, M. 1992. *O que é um autor?* Lisboa, Veja Passagens, 160 p.
- GERALDI, C.M.G. 1993. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia-FE/UNICAMP*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 322 p.
- GERALDI, C.M.G. 1994. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente universitário. *Estudos*, 14:33-42.
- GERALDI, C.M.G. 2006. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: R.L. GARCIA e E. ZACCUR (orgs.), *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 181-222.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). 1998. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras / ALB, 335 p. (Coleção Leituras no Brasil).
- GERALDI, J.W. 1995. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 264 p.
- GERALDI, J.W. 1996. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, Mercado das Letras / ALB, 150 p.
- KRAMER, S. e JOBIM E SOUZA, S. 1996. Experiência humana, histórias de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: S. KRAMER e S. JOBIM E SOUZA (orgs.), *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática, p. 13-42.
- LARROSA, J. 2000. Tecnologias do eu e educação. In: T.T. SILVA (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 35-86. (Ciências Sociais da Educação).
- LARROSA, J. 2004. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: C.M.G. GERALDI; C.R. RIOFI e M. de F. GARCIA (eds.), *Escola Viva*. Campi-

<sup>21</sup> O recorte nas entrevistas e a ênfase em alguns trechos dos textos das professoras indicam opções e direções dadas pelos pesquisadores. Em função disso, essa leitura será apresentada para a escola e professoras objetivando-se a possibilidade de que outros textos sejam produzidos neste encontro e nos diálogos entre esses sujeitos.

- nas, Mercado de Letras, p. 113-132.
- MAINGUENEAU, D. 1993. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 2ª ed., Campinas, Pontes / UNICAMP, 198 p.
- PÊCHEUX, M. 1990. Lecture et mémoire: project de recherche. In: M. PÊCHEUX, *L'inquietude u discours: textes choisis par D. Mالدیدیر*. Paris, Cendres, p. 285-293.
- PÊCHEUX, M. 1997. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: F. GADET e T. HACK (orgs.), *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed., Campinas, UNICAMP, p. 61-162.
- PÊCHEUX, M. 1999. Papel da memória. In: P. ARCHARD (org.), *Papel da memória*. Campinas, Pontes, p. 49-57.
- PÊCHEUX, M. 2002. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* 3ª ed., Campinas, Pontes, 68 p.
- POSSENTI, S. 2004. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: F. MUSSALIM e A.C. BENTES (orgs.), *Introdução à lingüística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo, Cortez, p. 353-392.
- PRADO, G.V.T. 1999. *Documentos desembocados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 167 p.
- PRADO, G.V.T. e SOLIGO, R. 2005. *Por que escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, Abaporu/GEPEC/FE-UNICAMP. 384 p.
- SCHÖN, D. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 256 p.
- STENHOUSE, L. 1981. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri, Morata, 320 p.
- VARANI, A. 2005. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 274 p.
- WITTGEINSTEIN, L. 1968. *Tractatus logico-philosophicus*. London, Routledge & Kegan, 152 p.
- WITTGENSTEIN, L. 1999. *Investigações filosóficas*. São Paulo, Nova Cultural, 207 p. (Os Pensadores).
- ZEICHNER, K.M. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 192 p.
- ZEICHNER, K. 2000. Formação de professores: contato direto com a escola: entrevista. *Presença Pedagógica*, 6(34):5-15.

Submetido em: 11/10/2007

Aceito em: 25/02/2008

Carla Helena Fernandes  
GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
Av. Bertrand Russell, 801  
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"  
13083-865 Campinas, SP, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado  
GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
Av. Bertrand Russell, 801  
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"  
13083-865 Campinas, SP, Brasil