

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: INDÍCIOS DE CONHECIMENTOS DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)

Resumo

Este artigo tem como finalidade apresentar análises de uma pesquisa, realizada num estágio pós-doutoral, que buscou ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais, envolvidos num projeto temático financiado por uma agência de fomento à pesquisa de abrangência estadual. Tal projeto se propôs desenvolver um processo de formação, fundamentado em uma epistemologia, calcado na reflexão das práticas e nos contextos de produção na e da escola. Nesse sentido, nossa opção teórico-metodológica insere-se numa perspectiva interpretativa e mediante uma abordagem indiciária, que possibilitou evidenciar os saberes e conhecimentos dos professores da (e na) escola explicitados nas narrativas pedagógicas escritas por eles. Pode-se perceber que os indícios de desenvolvimento pessoal e profissional, evidenciados nas narrativas, estão marcados pelas relações afetivas entre profissionais e estudantes. As transformações das práticas pedagógicas, em que a participação dos estudantes ganhou destaque, geraram novos sentimentos e razões para que os *conhecimentos do conteúdo* e os *conhecimentos pedagógicos dos conteúdos* se associassem as novas práticas dialógicas entre os diversos profissionais da escola, fazendo com que todos assumam os conhecimentos dos fins, objetivos e valores educacionais.

Palavras- Chave: Formação de Professores. Narrativas. Conhecimento Profissional Docente.

Introdução

Proponho-me apresentar, com esse artigo, em uma perspectiva interpretativa e mediante uma abordagem indiciária (GINZBURG, 1989), as problematizações decorrentes da investigação sobre os saberes e conhecimentos dos professores da e na escola explicitados nas narrativas pedagógicas escritas por eles no projeto coletivo chamado “Escola Singular: Ações Plurais”. Este projeto foi realizado na escola municipal de ensino fundamental situada no município de Campinas (SP), nos anos de 2003 a 2008, em parceria com os professores da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). O projeto coletivo se propôs desenvolver um processo de formação, fundamentada em uma epistemologia, calcada nas reflexões das práticas (Schön, 1983), evidenciadas nas narrativas pedagógicas produzidas pelos professores e profissionais participantes, nos contextos de produção na e da escola.

Seguirei a perspectiva de autores como Benjamim (1987), Larrosa (1998a, 1998b, 2001) e Bakhtin (1992, 1997), associados à minha história pessoal e vivência/trajetória profissional

como professor do ensino fundamental, no final da década de 1980, e, mais tarde, a partir de 1996, como professor universitário em cursos de graduação de formação de professores. Entendo como “narrativas pedagógicas”, os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (tais como memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentre outros) produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa.

A hipótese subjacente a este estudo é de que as narrativas produzidas pelos professores evidenciam diferentes tipos e níveis de conhecimento pessoal e profissional, produzidos como resultado de um percurso reflexivo, que tem como tema nuclear o processo pedagógico que interliga as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento dos professores, autores dos textos. Outros estudos já abordaram aspectos referentes a esses resultados, tais como Vicentini (2006), Pierini (2007), Chaluh (2008), Lopretti (2007) e Fernandes (2009). Busco, neste texto, conforme indica Sá-Chaves (2004), aprofundar conhecimentos das narrativas dos professores numa abordagem reflexiva, crítica e ecológica, que essas dinâmicas assumem como processos mediadores e potencializadores da produção de uma escola pública, democrática e de qualidade, quer no que se refere à aprendizagem, formação e desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos que integram e legitimam a própria escola (percebida como instituição que aprende), quer na transformação positiva dos contextos e das comunidades em que ela está inserida. No cotidiano do trabalho pedagógico em diferentes instâncias, ouvir, ler e narrar histórias, relatos de vivências e experiências escolares, como estudantes e como profissionais da educação, possibilita extrair lições que são tomadas como referência para o próprio trabalho, bem como propicia a construção de práticas curriculares e pedagógicas que permitam o reconhecimento mútuo dos diferentes aprendizados, entre professor e estudantes, produtores de conhecimentos e saberes.

Com esta investigação buscou-se também ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais a partir da explicitação dos seus saberes e conhecimentos docentes evidenciados no registro escrito.

São esses os marcos que orientaram a produção de algumas reflexões possíveis no âmbito do texto que ora apresento.

Contextos mediadores e autores de referência

Tomarei como referência a obra de Walter Benjamin (1987), com particular atenção para o texto “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. A perspectiva benjaminiana de narrativa descortinou a possibilidade de experimentar e experienciar novas compreensões a respeito deste gênero discursivo, fundamental na constitutividade de nossa humanidade enquanto espécie, conforme salientado por Bakhtin (1992).

Tal como salienta Bruner (1998), podemos afirmar que “somos humanos” porque temos a vontade de nos contar a outros humanos e de saber que as nossas histórias contadas serão, por sua vez, contadas a outros humanos, numa corrente de histórias que não se interrompe e perpetua a história dos homens e dos que nela, e dela, fazem parte.

Para Benjamin (1987), o ato de narrar, faz com que histórias sejam preservadas do esquecimento e que possam ser de alguma maneira, re-contadas, re-vividas, de modo a que esses sentidos se misturem e se mesquem uns aos outros, dando corpo a um sentido comum e coletivo.

Desse ponto de vista, todos somos *contadores* de histórias, porque as produzimos, entretendo-as com outras histórias, com outros sentidos, construindo aquilo a que Bakhtin (1992) se refere como *memória de futuro*, ou seja, o cálculo de algumas possibilidades de futuro a partir do que contamos do passado e que produzem efeitos de sentido no presente, no ato de narrar, em constante devir.

É neste enquadramento que se explica e se compreende as linhas reflexivas nas quais os processos pessoais de implicação, envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional se manifestam num processo que, é constituinte da própria identidade.

Para pensar as interlocuções nas quais as narrativas pedagógicas estão inscritas, é necessário desvendar as instâncias sócio-discursivas em que as mesmas ocorrem, ou seja, compreender o que Bakhtin (1992) aponta como o caráter dialógico da linguagem. Compreender a dimensão dialógica é muito mais que entender a linguagem em seu processo imediato de interação entre dois sujeitos via narrativa escrita. Isto, porque cada palavra traz em si as marcas das enunciações anteriores, as marcas de sua história enunciativa concreta, pois ao ser enunciada, a palavra traz em si sua significação histórica e culturalmente constituída.

Os estudos apresentados por Andrade (2003) e por Freitas e Fiorentini (2008) indicam a importância de se levar em conta os saberes e conhecimentos docentes dos profissionais da escola na problematização das perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da escola. Andrade (2003), problematizando a relação formador da universidade e professores em formação, aponta-nos a necessidade de que "o dizer do professor" seja levado em conta nos processos formativos, para com isso constituir a possibilidade de instalação da autoria acerca das reflexões sobre os saberes e conhecimentos docentes, já que os próprios professores são autores de suas práticas nos diferentes contextos de trabalho pedagógico. Freitas e Fiorentini (2008), em um trabalho que discute a escrita em processos formativos, indicam que

A inserção da escrita discursiva em diferentes momentos da formação e o lembrar e narrar por escrito (ou oralmente) histórias da trajetória formativa experienciada pelos protagonistas da pesquisa contribuíram para que se desenvolvessem profissionalmente, tornando-se agenciadores de suas reflexões e autores de suas imagens e conceitos (p.148).

É possível alcançar de algum modo os saberes e conhecimentos emergentes da ação educativa e os saberes e conhecimentos teóricos de referência, bem como algumas relações entre uns e outros. Assim se poderá compreender melhor como a reflexão sobre o próprio trabalho pode favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da escola, tal como aponta Sá-Chaves (1997, 2002, 2005).

Nessa perspectiva dialógica, é possível considerar a narrativa pedagógica como um meio para compreender os conhecimentos e saberes profissionais de que é portadora, ainda que em marcas indiciárias e não em palavras explícitas. O estudo das narrativas pedagógicas pode então contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática, acrescentando outro olhar à problematização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos professores e demais profissionais da escola no contexto do trabalho pedagógico. Poderá, ainda, revelar – ou referendar – a necessidade de revisão dos programas curriculares de formação inicial de professores no que se refere, pelo menos, à urgência em reconhecer como válidos, úteis e relevantes os conhecimentos e saberes da experiência.

Contexto privilegiado de produção dos dados: a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva” e o projeto “Escola Singular: Ações Plurais”

A Escola Municipal de Ensino Fundamental "Padre Francisco Silva" localiza-se no Jardim Londres, na divisa com a Vila Castelo Branco e com o Jardim Garcia, em Campinas – SP – Brasil, numa região com muitos estabelecimentos comerciais, instituições educacionais (de educação infantil a ensino universitário), centros esportivos, igrejas e centro de saúde. Atende a aproximadamente 540 alunos do primeiro ao nono ano.

O projeto “Escola Singular, Ações Plurais”, coordenado pela Profª Dra. Ana Maria Falcão de Aragão e por mim, foi desenvolvido nesta escola nos anos de 2003 e 2008, constituindo-se em um espaço privilegiado para refletir sobre os conhecimentos e saberes produzidos e sobre a importância das narrativas na sua compreensão e explicitação, no contexto da *práxis* docente.

Participaram do projeto de pesquisa 25 profissionais: três profissionais da equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica), 7 docentes de primeira à quarta séries, 5 docentes do sexto ao nono ano, 2 docentes de educação especial e 8 pesquisadores da universidade (2 docentes, uma doutoranda; 3 mestrandos e 2 graduandos de Pedagogia).

Nesse projeto, os professores e demais profissionais da escola discutiam e refletiam sobre os seus dilemas, escrevendo relatos dos encontros vividos e relatórios de pesquisa com o intuito de compartilhar suas ideias e pesquisas a respeito da estrutura, organização e implementação do currículo, as ações docentes cotidianas, as estratégias de ação e os conteúdos escolares a serem trabalhados na perspectiva da consolidação de um projeto político-pedagógico da escola que esteja a favor do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste artigo será apresentada a leitura analítica dos textos escritos entre 2005, 2006 e 2007, notadamente os relatórios de pesquisas, de três profissionais da escola: uma professora das séries iniciais do ensino básico – Profª. Clarice; uma professora das séries finais do ensino básico – Profª. Doralice e uma orientadora pedagógica da escola - O.P. Adriana. Essas profissionais têm entre 10 e 15 anos de experiência no Magistério, são formadas em Pedagogia (Profª Clarice e OP.Adriana.), e Geografia (Profª Doralice) e, à época da realização da pesquisa, estavam havia mais de 3 anos lecionando nesta escola.

A análise interpretativa dos dados foi realizada conforme a perspectiva do paradigma indiciário proposta por Ginzburg (1989), destacando-se a constituição dos significados e dos sentidos atribuídos pelos professores e demais profissionais da escola em relação ao próprio trabalho e o trabalho de decifração e (des)construção das *marcas* e sentidos das interações humanas da pesquisa.

De acordo com Ginzburg (1989), o paradigma indiciário de análise, fundamentado na ideia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real, reconhece sinais, pistas e indícios como percepções da realidade, trazendo aspectos subjacentes às situações de maior visibilidade, e que estão ligadas às experiências concretas e às suas características peculiares. Como nos mostra Ginzburg (1989), a ideia principal, contida nessa proposta metodológica é a de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (p.177).

Também Esteban (2005) explicita o conceito de pistas ao dizer que estas são os fragmentos selecionados num processo interpretativo, possíveis de serem transformados por esse mesmo processo em objetos de conhecimento, dentro de situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas, enfatizando que “(...) as pistas são percepções parciais e que trazem em si marcas da totalidade à qual pertencem, dentro de um processo permanente de reconstrução do qual também participam as lacunas, as discontinuidades, as rupturas, as incoerências” (2005, p. 6).

Narrativas pedagógicas: saberes e conhecimentos docentes

Para a análise das narrativas pedagógicas foi elaborado e utilizado um sistema de categorias com base nas dimensões do conhecimento profissional dos professores de Shulman (1987a; 1987b) e Elbaz (1988), reconceitualizado por Sá-Chaves (1997, 2002), o que permitiu compreender, através dos indícios encontrados nos textos, algumas dessas dimensões. De modo sucinto, essas dimensões referem-se aos conhecimentos e saberes escolares (conhecimento do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais, conhecimentos dos aprendentes, conhecimento pedagógico do

conteúdo, conhecimento dos contextos), conhecimento sobre si próprio e as dimensões éticas e dos valores do bem e a do “não saber”. Como diz Sá-Chaves (1997, p. 114),

a impossibilidade real de conhecer a priori os constrangimentos de cada situação constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se complementar definitivamente no momento exacto da sua intervenção quando, a partir dela, processar a informação indispensável à tomada de decisão.

Ademais, estas categorias foram apresentadas às três profissionais, que acataram os excertos extraídos de suas respectivas narrativas, como também apontaram outros, que no entender delas, também contribuía para a compreensão das dimensões constituídas na análise.

1. A importância da dimensão afetiva, na estruturação do projeto formativo e do conhecimento individual dos sujeitos:

Num primeiro viés analítico, a leitura das narrativas escritas pela Prof^a Clarice e Prof^a Doralice e pela orientadora pedagógica Adriana, em 2005 e em 2007, permitiu identificar uma regularidade quanto a dimensão afetiva, seja no âmbito das relações docentes, seja no âmbito das relações com os estudantes.

Conforme colocado pela Prof^a Clarice, essa dimensão afetiva pode ser evidenciada principalmente como conhecimento acerca dos estudantes:

Por isso é importante que tenhamos consciência que a auto-estima dos nossos alunos representa a satisfação, o sentimento de valor que eles possuem deles mesmos, quando do confronto com seu autoconceito, e seria a resposta no plano afetivo daquilo que teve origem no plano cognitivo (CLARICE, 2007).

Essa dimensão afetiva, como destaca a orientadora pedagógica Adriana, é, também, importante para constituir as relações entre os docentes:

Entendemos que vem sendo intensificadas a discussão sobre a natureza do conhecimento que priorizamos, dos conteúdos que desenvolvemos com nossos alunos, e chegamos a uma conclusão: outros sons, outros espaços, outros ritmos, outros valores e sentimentos têm que ser ensinados, pois é isso que nos tem apontado a vivência do trabalho com os muitos projetos que a escola desenvolve com as crianças e adolescentes. Ensaíamos então, a construção de um novo conceito de aula, a partir da constatação da responsabilidade da escola na humanização das relações (ADRIANA, 2005).

As narrativas dessas duas profissionais indiciam que, para elas, a dimensão afetiva do processo educativo é tão relevante quanto a dimensão cognitiva. Isto pode estar querendo nos dizer que os conhecimentos relativo aos currículo, aos fins, objetivos e valores educacionais e mesmo os conhecimentos dos aprendentes (SHULMAN, 1987a, ELBAZ, 1988) necessitam estar associado à uma dimensão afetiva que precisa estar incorporada à práticas pedagógicas indutoras de novas relações éticas e de valores "do bem", como indica-nos Sá-Chaves (1997).

Estas profissionais também nos indicam em suas narrativas a emergência dos outros que são levados em conta em suas reflexões, sejam eles os estudantes da Profa. Clarice, sejam eles os professores da OP Adriana. Podemos depreender nas narrativas pedagógicas destas profissionais, que os "outros" que as constituem, emergem fortemente em seus dizeres, fazendo-nos compreender, pelas palavras de Bakhtin, como cada eu é constituído pelos outros enunciados em cada um destes discursos.

Não é sem razão, portanto, que em 2008, após inúmeras discussões no coletivo de professores e profissionais da escola, um tema privilegiado no projeto político-pedagógico da escola foi a arte como promotora do desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo dos estudantes. Arte entendida como a possibilidade de que, tanto as dimensões dos conhecimentos socialmente valorizados pudessem ser trabalhados no contexto do cotidiano escolar, como também as dimensões subjetivas e individuais de cada participante do trabalho escolar ser levadas em conta na construção de uma "escola singular".

2. Vinculação do conhecimento produzido às situações práticas.

No contexto das narrativas, principalmente das Profas. Clarice e Doralice, percebemos que os conhecimentos dos estudantes e suas características, estão vinculados às propostas práticas que elas realizam em suas salas de aula, conforme sinalizado por Schulman (1987a, 1987b). É nesse contexto que são atualizadas e potencializadas as compreensões acerca dos estudantes, principalmente quando associadas à uma mudança de postura docente em relação ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Dentro dessa perspectiva, procuro recuperar a auto-estima do aluno e mostrar o quanto ele é capaz, que cada um tem seu tempo, mas que todos podem aprender. Para que isso

ocorra é necessário que a aprendizagem seja ligada à vida da criança e que ela seja realmente significativa. Respeitando sempre os seus conceitos trazidos para a escola e ajudá-lo a dar uma nova significação aos mesmos . (CLARICE, 2005).

Para a Profa Doralice, ao fazer uma proposta de trabalho aos seus alunos, tendo clareza de alguns conhecimentos pedagógicos do conteúdo para o trabalho com a leitura de textos informativos, pede à eles, por conhece-los, algo que eles têm condições de realizar e que permitirá um avanço no trabalho de leitura que pretende desenvolver.

Um leitor experiente faz uma leitura diagonal (panorâmica) observando aspectos dos textos que lhe dêem pistas sobre o que será tratado. Ou seja, ao folhear um texto ou livro já se inicia a leitura. Pedi aos alunos que grifassem alguns sinais que eles reconhecem no texto (negrito, tabelas, subtítulos, título, fotografias). Em seguida, solicitei que procurassem descobrir sobre o que o texto irá tratar, apenas observando os sinais que ele traz e listei na lousa as suas respostas. (DORALICE, 2007).

Já em relação ao trabalho de orientadora pedagógica, Adriana se manifesta em relação ao *conhecimento do conteúdo* de sua ação profissional:

Entendo o TDC [trabalho docente coletivo] como a realização de uma formação em diálogo e, desta forma, enxergo a função da orientadora como aquela que deixa que a diferença se manifeste e que o diálogo se estabeleça, partindo do princípio de que cada um é um educador. (ADRIANA, 2006).

O que podemos compreender nos indícios que encontramos dos conhecimentos profissionais nas narrativas escritas, tal como reconceitualizados por Sá-Chaves (1997), é que as práticas pedagógicas no âmbito do trabalho educativo na escola transformam-se muito em função das relações dialógicas estabelecidas entre os diferentes sujeitos atuantes no contexto escolar, mas também, são essas mesmas práticas que possibilitam uma nova compreensão dos conhecimentos profissionais produzidos na formação inicial profissional e os diferentes saberes que concorrem na produção de uma autonomia profissional com vistas a uma educação de qualidade. Na ambiência escolar, o encontro entre os diferentes sujeitos, faz emergir a dimensão do *não saber* pelo próprio profissional da escola.

(...) a descoberta dessa nova dimensão nova de *não saber*, da impossibilidade de saber tudo, da constatação de um espaço de incompletude e, porque não, de ignorância e que, em vez de fragilizar esse mesmo profissional, o fortalece. A impossibilidade real de conhecer *a priori* os constrangimentos de cada situação constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se completará, definitivamente no momento exacto de sua intervenção quando, a partir dela processar a informação indispensável à tomada de decisão. É este *não saber* que, na determinação que opera de forçar o que já se sabe a reconstruir-se de forma sempre nova e sempre única, o leva a transfigurar-se sempre que passa de enunciação à acção. É este o poder da prática e dos contextos que a configuram e são estas as vantagens dos paradigmas de formação que abandonaram sem medo a segurança das certezas e dos mitos para no seu lugar instalarem a força criadora das dúvidas, o efeito multiplicador das diferenças e o respeito inquestionável por elas. (SÁ-CHAVES, 1997, p.114).

Tanto as narrativas das professoras quanto a narrativa da orientadora pedagógica, situadas e produzidas no contexto do cotidiano escolar, indicam que os "não-saberes", quando socializados em um contexto de uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2003), possibilitam não só a emergência de novas relações entre os conhecimentos e saberes escolares, como potencializam a tomada de consciência de uma responsabilidade e comprometimento coletivo sustentado pelas práticas pedagógicas geradoras de novos conhecimentos acerca da relação ensino-aprendizagem com seus aprendentes.

Podemos portanto, neste contexto, enfatizar a potencialidade da reflexão das práticas pedagógicas, tão comentado por Nóvoa (1992) ou Canário (2006), entre outros, como promotora do desenvolvimento profissional docente, porque alicerçadas em teorias e fundamentos que são constituídos associados aos problemas cotidianos da escola em que as próprias reflexões foram produzidas.

3. Importância da escrita na aprendizagem do conhecimento profissional.

Um aspecto também bastante marcante acerca das narrativas é o quanto escrevê-las gerou um processo de auto-reflexão, o que possibilitou novos olhares para velhas práticas. Logo na abertura de sua narrativa, a Prof^a Doralice diz:

Devo confessar que aceitei participar do grupo de estudo com muito medo e (por que não dizer?) vergonha, pois teria que me expor e também porque sabia que teríamos que produzir relatório do modo de um relatório final. Escrever, para mim, constitui um grande desafio. Em minha formação nunca tive aulas a respeito e nunca tinha ouvido e

nem visto uma seqüência didática para uma produção de texto. Com muita vergonha passei a produzir meus relatórios e ler em nossos encontros (DORALICE,2005).

O conhecimento de si próprio que ela expressa, é indício que a participação na formação proporcionada pelo Projeto Escola Singular: Ações Plurais e o exercício de participar como pesquisadora da sua própria prática, decorrente dessa participação, propiciaram um desenvolvimento de habilidades e competências, também na escrita, não imaginadas, e que muito colaboraram no desenvolvimento autônomo do seu trabalho pedagógico:

Eu acabei percebendo que ensinar a ler, interpretar, não é competência da disciplina de Português, mas, sim, de todos os professores. Se não tenho competência devo correr atrás, me habilitar para tal. (DORALICE, 2007)

Essa dimensão da escrita, porque coletiva para o grupo de professores participantes, revelada pelas palavras da Profa. Doralice, permearam as manifestações tanta da Profa. Clarice como da Orientadora Adriana., quiça de todos os envolvidos no projeto. A iniciativa de debruçarem-se sobre os significados de suas práticas na dinâmica escolar, possibilitou a instauração de um movimento reflexivo acerca do próprio do trabalho docente e, conseqüentemente do papel da escola e sua organização disciplinar. Esse movimento de refletir sobre a prática pedagógica, de problematizar a dinâmica pedagógica escolar, de colocar em causa o contexto social e histórico, gera a instauração de uma teoria, tendo como forte referência a prática cotidiana, que dialoga fortemente com os conhecimentos profissionais (SHULMAN, 1986) e com os saberes sobre os processos de aprendizagens e de produção de conhecimentos escolares.

Professoras como Doralice ou Clarice, ao se arriscarem a narrar suas próprias práticas profissionais, buscando não só refletí-las, mas também teorizá-las, a partir das contribuições de seus interlocutores próximos, colegas de trabalho, criam diante de si a possibilidade, tanto de compreender os próprios saberes produzidos e mobilizados pela reflexão da prática, como também passam a ser produtoras dos mesmos, permitindo-se compreenderem-se também como produtoras de conhecimento. Ao narrarem, não só compreendem o que narram e, conseqüentemente, ressignificam os saberes constituídos, clara indicação da arte de narrar

proposta por Benjamin (1987), como também os sistematizam, os formalizam, tornando-os intercambiáveis para seus parceiros de escola, inclusive para a comunidade escolar que a cerca.

De nossa perspectiva, as narrativas pedagógicas dos profissionais da educação, possibilita compreendermos não só a dinâmica pessoal de produção dos conhecimentos e saberes escolares, inscrita histórica e socialmente nos modos de produção de quem as produz, como também os inúmeros constrangimentos que o coletivo dos profissionais da educação vem sofrendo ao longo de décadas, indicados pela sentimento manifesto de que o produzido e registrado pela escrita está ainda marcado pela "vergonha" de se expor ou pela "incompetência" por não saber dizer.

4. Desenvolvimento Pessoal e Profissional em contexto coletivo

Para finalizar, retomamos os aspectos afetivos e cognitivos, principalmente os relacionados com o estabelecimento de vínculos e o constante questionamento coletivo acerca da repercussão das ações pedagógicas que acontecem no âmbito da escola. Como diz a orientadora pedagógica Adriana, em relação ao *conhecimento de si própria*, ou a Prof^a Doralice, em relação ao *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*:

Percebi que é porque acredito na constituição dos sujeitos pela interação com o outro que não posso falar em formação sem falar em processo de encontros e que o TDC[trabalho docente coletivo] é um espaço privilegiado para que isso ocorra (ADRIANA, 2007).

Hoje, entendendo que o Homem é um ser único, que sente e pensa simultaneamente, dentro de uma concepção monista, em que as dimensões afetivas e cognitivas são consideradas, cada vez mais minhas práticas pedagógicas modificam-se na busca de uma melhor atuação em sala de aula, procurando enriquecer as atividades pedagógicas realizadas com os alunos (CLARICE, 2007).

Os aspectos afetivos e cognitivos apontados pela professora e pela orientadora-pedagógica sinalizam para o compromisso pedagógico em propiciar novas oportunidades educativas aos seus educandos bem como quais são os valores educacionais a orientarem essas práticas coletivas no contexto do cotidiano do trabalho escolar.

Com isso, aprendemos tanto com as professoras como quanto com a orientadora, que os saberes e conhecimentos produzidos por elas, são a sistematização possível de uma prática de

registro em um contexto em que a reflexividade, conforme Aragão e Sá-Chaves (2008), possibilitou a compreensão, por elas mesmas, do caráter provisório, evolutivo, contextual, afetivo, cultural e plural dos saberes e conhecimentos docentes.

Considerações para fomentar o debate

Retornando às questões que guiaram a produção deste artigo, ou seja, ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais, a partir da explicitação dos seus saberes e conhecimentos evidenciados através do registro escrito, a leitura das narrativas pedagógicas das professoras possibilitou evidenciar, quanto ao *conhecimento de si próprio*, a implicação destas na reflexão pessoal e profissional acerca das conseqüências das ações realizadas no âmbito do trabalho pedagógico no cotidiano da e na escola.

As três profissionais expuseram as vicissitudes de suas ações bem como os limites das mesmas, gerando a possibilidade de se verem e serem o quanto compreendem, a partir dos próprios recursos afetivos-cognitivos, o próprio trabalho e o alcance do mesmo em relação às ações dos estudantes sob sua responsabilidade, ou mesmo, no caso da orientadora pedagógica, os docentes sob sua responsabilidade. Narrando suas experiências, as profissionais da escola possibilitaram que suas narrativas pedagógicas pudessem se colocar em diálogo com outras narrativas e assim tornarem seus registros um importante meio de socializar seus conhecimentos e saberes.

Vemos então que os diferentes conhecimentos profissionais, constitutivos da ação docente, são ressignificados junto aos saberes que emergem das vivências cotidianas das práticas profissionais e, quiçá também, com as lições geradas por essas experiências, pois conforme Larrosa (2001), as experiências são potencializadoras de novas relações educativas junto aos estudantes.

Os indícios de desenvolvimento pessoal e profissional evidenciados nas narrativas estão marcados pelas relações afetivas entre profissionais e estudantes. As transformações das práticas pedagógicas, em que a participação dos estudantes ganha destaque, geram novos sentimentos e razões para que os *conhecimentos do conteúdo* e os *conhecimentos pedagógicos dos conteúdos*

(TARDIF, 2002) associem-se as novas práticas dialógicas entre os diversos profissionais da escola, fazendo com que todos assumam alguns conhecimentos dos fins, objetivos e valores educacionais

As narrativas produzidas nos anos de 2005, 2006, 2007 pelas Profas Clarice e Doralice e Orientadora Pedagógica Adriana, não só evidenciam o desenvolvimento pessoal e profissional vivenciados por elas, como também revelam indícios de que esse desenvolvimento aconteceu junto a outros sujeitos da escola, notadamente os estudantes sob a responsabilidade destes profissionais e seus pares, colegas de profissão na escola.

As narrativas pedagógicas destas profissionais nos mostraram, enquanto pesquisadores e formadores de profissionais da educação, que muito da força formadora que gera novas práticas nos contextos complexos do cotidiano escolar é advinda de conhecimentos e saberes que são amalgamados em processos reflexivos construídos no seio dessa complexidade. O desenvolvimento profissional vividos por esses profissionais no contexto do projeto "Escola Singular: ações plurais" gerou não só saberes e conhecimentos para suas práticas pedagógicas cotidianas, como também gerou, via as narrativas pedagógicas produzidas, conhecimentos e saberes relevantes para a formação dos profissionais da educação, no que tange ao relacionamento da teoria com a prática - não há teoria sem a prática que a inspirou, como também do relacionamento prática com a teoria - não há prática sem uma teoria que a orienta.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria E.G.G.Pereira; rev. trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Ed. Martins Fontes. (Coleção Ensino Superior). [1979, original].

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Ed. Hucitec, 1992. [1977, original].

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In:_____. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. (Obras escolhidas, V. I).

BENJAMIN, Walter. O Narrador- Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura.** (Obras Escolhidas, Vol.I). São Paulo: Brasiliense, 1987. p.197-221.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? das promessas às incertezas.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2006.

CHALUH, Laura N. **Formação e Alteridade:** pesquisa na e com a escola. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP, 2008.

ELBAZ, F. Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In:_____. **Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores.** L.Villar Angulo (dir). Alcoy. Marfil, 1988. p. 87-95.

ESTEBAN, Maria T. **O diálogo como conteúdo e método na investigação da escola.** [online]. Disponível em: < http://www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp>. Acesso em: 02 jun. 2005, 14:52:09.

FERNANDES, Carla H. **Dizeres de Professores da/na Formação Continuada:** possibilidades de autoria. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP, 2009.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 138-189, 2008.
GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre, RS: Contrabando, 1998a.

_____. **La Experiencia De La Lectura:** Estudios sobre Literatura Y Formación. Barcelona, Espanha: LAERTES Ediciones, 1998, b.

_____. **Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

LOPRETTI, Tamara A. P. **A Produção de Saberes no Cotidiano Escolar**: imagens de limites e possibilidades na ação educativa. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Editora D. Quixote, 1992.

PIERINI, Adriana S. **A (Des)Constituição da Orientadora Pedagógica na Escola Pública** : uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP, 2007.

PRADO, G.V.T. **Documentos desemboscados**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, 1999.

SÁ-CHAVES, I. A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica: que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto - Portugal, Editora Porto, 1997, págs. 107-118.

SÁ-CHAVES, I. Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portfolio reflexivo. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 12 de julho de 2005, como parte das atividades do Curso **Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento**. Promoção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – Unicamp – ocorrido no período de 11 a 15 de julho de 2005.

SÁ-CHAVES, Idália S. C. **A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis**. Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbelkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2002.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 189-203, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1601/1449>>. Acesso em: 01 Jun. 2013.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v.57, 1, p.1-8, 1987a.

SHULMAN, L. Knowledge Growth in Teaching. In: NÓVOA, A. (Org). **Investigação Educacional**. Universidade Técnica de Lisboa, ISEF, p.88-98, 1987b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VICENTINI, Adriana A. F. **O Trabalho Coletivo Docente**: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006.