

A ESCOLA EM ESCRITAS

REVISTA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

NÚMERO 01 • MAIO 2019 - PPGE FURB



71898357410015

NESSA EDIÇÃO - PESQUISA:

EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ESCREVEM SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS REVERBERAÇÕES NA COMUNICAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

**DO LÁPIS AO PAPEL:
UM INVENTÁRIO DE
ESCRITA**

**DO PAPEL ÀS
PALAVRAS E O
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

**PALAVRAS
ENDEREÇADAS PARA
ALÉM DOS CONTEXTOS
DA ESCOLA**

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CCEAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

KATIÚSCIA RAIKA BRANDT BIHRINGER

EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
QUE ESCREVEM SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS
REVERBERAÇÕES NA COMUNICAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

BLUMENAU

2019

KATIÚSCIA RAIKA BRANDT BIHRINGER

**EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
QUE ESCREVEM SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS
REVERBERAÇÕES NA COMUNICAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Daniela Tomio

BLUMENAU

2019

Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Universitária da FURB

B594e

Bhringer, Katiúscia Raika Brandt, 1982-

Experiências do desenvolvimento profissional de professores que escrevem sobre suas práticas pedagógicas e as reverberações na comunicação de uma escola pública / Katiúscia Raika Brandt Bhringer. - Blumenau, 2019.

138 f. : il.

Orientador: Daniela Tomio.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: f. 122-126.

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. 5. Escritos de professores brasileiros. 6. Publicações científicas. I. Tomio, Daniela, 1971-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.733

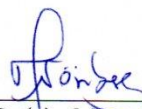
KATIÚSCIA RAIKA BRANDT BIHRINGER

**EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
QUE ESCREVEM SOBRE SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS
REVERBERAÇÕES NA COMUNICAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

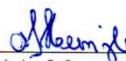
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Daniela Tomio/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Marta Nornberg/UFPEL
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Marcia Regina Selpa Heinzle/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 10 de maio de 2019.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. [...] As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA,2016, p.16)

PALAVRAS DE GRATIDÃO

Transformar sentimentos em palavras é um desafio... Expressar a gratidão que sinto à cada pessoa que possibilitou essa realização é um exercício de pensamento, que dá sentido a palavras sinceras de reconhecimento:

- À minha família que tanto zela por mim;
- Ao meu amor, Eliseu Bihringer, que em sua constante compreensão, permaneceu ao meu lado, incentivando e vibrando com minhas conquistas, que não só minhas, são dele também;
- Aos meus mestres que, desde 1988, contribuíram para que eu me desenvolvesse professora e pesquisadora, em especial à minha orientadora Profa. Daniela Tomio, que sobretudo tornou-se uma amiga, uma inspiração por seu amor à profissão. Dani, gratidão por tantas vezes que deixaste de lado teu descanso em função de nossa pesquisa, gratidão pela parceria nas leituras e na escrita e por toda confiança que em mim depositaste, ainda por me aceitar como orientanda tagarela que sou;
- À turma XXIII do Mestrado em Educação da FURB, ao grupo de pesquisa GPFORPE e ao Clubinho Pó de Lua que partilharam comigo os sabores e dissabores de um percurso intenso de formação. Juntos aprendemos, trocamos experiências e conquistamos espaços de voz por meio da pesquisa e da escrita. Feliz por dividir com vocês, tantas vezes, essa pesquisa, e gratidão por todas as colaborações!
- Aos professores doutores Marta Nörnberg; Márcia Regina Selva Heinzle e Osmar de Souza, que participaram das bancas de qualificação e defesa, por suas contribuições ao aprimoramento dessa pesquisa;
- Às minhas amigas de viagem, Cíntia M. B. Radloff, Priscila Meneghelli e Tatiana Paduin Bittencourt, pois foram quilômetros percorridos em alegrias e desabafos que me fizeram uma pessoa melhor e me ajudaram a alcançar esse momento com perseverança;
- Aos meus colegas professores da Escola Municipal Christa Sedlacek e Escola de Educação Básica Eliseu Guilherme que me tanto me motivaram à essa pesquisa... gratidão por serem meu porto seguro inúmeras vezes;
- Aos professores da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay que se dispuseram a participar da pesquisa e, especialmente, pela publicação de seus textos, para compreensão desse “caso”, uma possibilidade de fazer a diferença e assumir a voz pela escola pública;
- Ao FUMDES, uma iniciativa do governo de Santa Catarina, de conceder bolsas de estudos aos egressos da escola pública, a qual fui beneficiada durante os anos do curso de mestrado;
- Aos meus queridos estudantes da Educação Básica que me fazem professora!

E quando juntos... Abraçar, pois, “abraçar é dizer com as mãos o que a boca não consegue, porque nem sempre existe palavra para dizer tudo.” (Mário Quintana)



(QUINO, 1993 adaptado)

RESUMO

A particularidade das experiências de desenvolvimento profissional docente de um coletivo de professores da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, da cidade de Blumenau/Santa Catarina, que escreve e comunica suas práticas pedagógicas em encontros científicos constituiu em um caso para estudo em nossa pesquisa. Vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, essa investigação, parte da pergunta: que sentidos podemos depreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores em seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos? Nessa direção, objetivamos compreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores os seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos. Foram objetivos específicos: I) inventariar e caracterizar as condições de produção da escrita dos professores que comunicam com autonomia sua escola pública em encontros científicos; II) analisar os sentidos atribuídos pelos professores da escola às suas experiências de desenvolvimento profissional docente em suas relações com o escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para além da sua escola. Nossas interpretações tiveram como base, especialmente os autores Marcelo; Nóvoa e Zeichner para desenvolvimento profissional docente; Larrosa para noção de experiência; Nornberg e Silva; Suárez; Prado e Soligo e Côco para articulações entre formação e escrita docente. Para o estudo de caso, percorremos dois percursos metodológicos complementares, um bibliográfico e um de campo, sendo que os dados gerados foram analisados a partir do método da análise textual discursiva. No primeiro percurso, inventariamos e caracterizamos 30 textos da produção escrita dos professores, considerando suas condições de produção como categorias *a priori*. Com a análise dos textos em sua temporalidade; nos suportes e nos propósitos comunicativos; na autoria; nos lugares de publicação; nas temáticas de escrita e nos referentes teóricos citados, concluímos que se produziram acontecimentos de escrita *a partir* de um projeto coletivo de escola e na relação com a universidade que foram determinantes para experiências ao longo do desenvolvimento profissional desses professores com efeitos para escreverem e publicarem acerca de suas práticas pedagógicas da escola. No segundo percurso metodológico, em campo, entrevistamos cinco professoras da escola, que tinham maior ocorrência de publicações. Na análise dos sentidos atribuídos pelas professoras às relações entre desenvolvimento profissional docente, escrever e comunicar suas práticas pedagógicas, interpretamos como acontecimentos para escrita: estudo/leitura; reflexão *na e da* prática pedagógica; na formação continuada e pós-graduação e, também, interpretamos a ausência de acontecimentos facilitadores dessa escrita na formação inicial e no tempo no trabalho docente. Concluímos que dois movimentos, complementares, foram fundamentais para potencializar as publicações pelos professores da EBMVT: experiências no desenvolvimento profissional em seus efeitos para a escrita e, seu inverso, a escrita em seus efeitos para experiências de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, compreendemos com o caso investigado que a promoção de experiências de desenvolvimento profissional de professores em um projeto coletivo de escola tem potência para constituir um coletivo de professores que escreve e publica sobre sua escola e *vice-versa*. Quando professores escrevem e comunicam sua escola para outros contextos favorecem o aprimoramento da prática pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente e da formação de/ com seus professores. Com isso, sugere posições da profissionalidade aos acontecimentos de publicização da escrita e a possibilidade de posicionar a escola pública e seus professores em contexto e sujeitos produtores de conhecimentos, com potência para percursos de formação docente, articulados com a universidade, de intervir *na e pela* escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Escrita. Publicação. Escola pública. Professor

ABSTRACT

The particularity of the professional teacher development experiences from a teacher group at Visconde de Taunay School in Blumenau city / Santa Catarina, who writes and communicates their pedagogical practices in scientific meetings consisted in a case for study in our research. This dissertation is linked to the Research Group on Teacher Education and Educational Practices, in the Postgraduate Program – Masters in Education from Regional University of Blumenau. For its research, we started with the question: What meanings can we infer from a collective of teachers' professional development experiences in its effects to write and communicate their public school in scientific meetings? In this direction, we aimed to understand from a collective of teachers' professional development experiences its effects to write and communicate their public school in scientific meetings. And specific objectives were: I) to identify and characterize the writing production conditions of these teachers who communicate with autonomy their public school in scientific meetings; II) to analyze the meanings attributed by the teachers to their professional teacher development experiences from the relations of writing to communicate their pedagogical practices beyond their school. Our interpretations were specially based on the authors: Marcelo; Nóvoa and Zeichner for professional teacher development; Larrosa for notion of experience; Nornberg and Silva; Suárez; Prado and Soligo and Côco for teachers Education and writing articulations. For the case study, we went through two complementary methodological paths: a bibliographical and a field. The data results were analyzed from the discursive textual analysis method. For the first objective, we identified and characterized 30 texts from teachers' written production, considering their conditions of production as *priori* categories. With the text analysis by temporality; support and communicative purposes; authorship; publication places; writing themes and theoretical references mentioned, we concluded that writing events have occurred from a collective school project and in the relationship with the university. These were determinants for experiences during the professional development of these teachers with effects to write and publish about of their pedagogical practices at school. In the field research, we interviewed five teachers from the school, who had more publication occurrences. In the analysis of the meanings attributed by the teachers to the relationships between teacher professional development, writing and communicating their pedagogical practices beyond their school, we interpreted events of writing: study / reading; reflection on and pedagogical practice; in teacher' continued formation and postgraduate education, and also we interpreted the absence of writing events in the teachers' initial formation and in the teaching work time. We concluded there are two complementary movements, which were fundamental to enhance the publications by teachers of the EBMVT: experiences in professional development in its effects for writing and, conversely, writing in its effects for professional development experiences. From this perspective, we understood from the investigated case that the promotion of professional development experiences of teachers in a collective school project has the power to constitute a collective of teachers who writes and publishes about their school and vice versa. When teachers write and communicate their school to other contexts, they improve their pedagogical practice, the teachers' identity development and the teachers' formation paths. Therefore, it suggests professionalism positions to the writing events of publishing and the possibility of positioning the public school and its teachers in context as knowledge producers, to the power of teachers' formation trajectories articulated the university to step *in* and *through* public schools.

Keywords: Professional teacher development. Writing. Publication. Public school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A Escola Básica Municipal Visconde de Taunay.....	25
Figura 2 – Ciclo de Análise do percurso metodológico da pesquisa bibliográfica.....	40
Figura 3 – Projeto Criativo Ecoformador.....	67
Figura 4 – (In)formação Docente 1ª edição – jornal das produções escritas do coletivo EBMVT	77
Figura 5 – Mural na EBVT para compartilhar as produções da escola.....	79
Figura 6 – Sistematização da etapa 1 do ciclo investigativo.....	80
Figura 7 – Ciclo de análise do percurso metodológico de Campo.....	91
Figura 8 – (In)formação Docente 2ª edição – jornal de saberes produzidos por meio de entrevistas com um coletivo de professoras da EBMVT	110
Figura 9 – Impressões das professoras sobre o (In)formativo Docente 2ª edição.....	110
Figura 10 – Sistematização da etapa 2 do ciclo investigativo.....	111
Quadro 1 – Design da Pesquisa.....	35
Quadro 2 – Condições de Produção da EBMVT.....	41
Quadro 3- Notas Biográficas das Professoras Escritoras da EBMVT	68
Quadro 4 – Acordos Teóricos numa Dimensão Intercoletiva	72
Quadro 5 – Acordos Teóricos numa Dimensão Intracoletiva	73

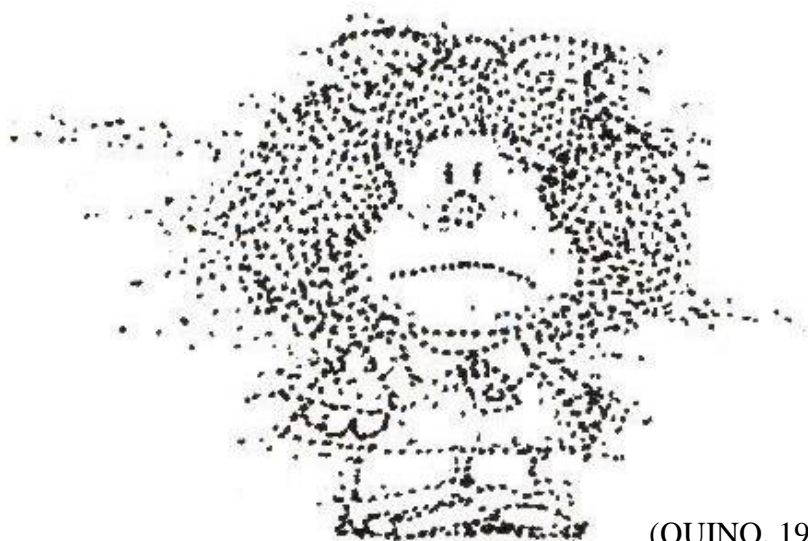
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APP – Associação de Pais e Professores
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
- EBMVT – Escola Básica Municipal Visconde de Taunay
- FURB – Universidade Regional de Blumenau
- GPFORPE – Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas pedagógicas
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IPEC – Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PCE – Projeto Criativo Ecoformador
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPGECIM- Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais e Matemática
- PROEXT – Programa de Extensão Universitária
- PPP – Plano Político Pedagógico
- RIEC – Rede Internacional de Escolas Criativas
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

DEFININDO-SE...	12
1 PRIMEIRAS PALAVRAS: APONTANDO O LÁPIS...	15
2 DELINEANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO: O PAPEL, O LÁPIS E AS PALAVRAS	22
2.1 MODALIDADE DE PESQUISA	22
2.1.1 Fase Exploratória	23
2.1.1.1 O contexto do caso de estudo	24
2.1.1.2 Os sujeitos do caso de estudo: um coletivo de professores que publicam	28
2.1.2 Fase de Geração dos Dados	28
2.1.2.1 Percurso bibliográfico: <i>O Papel</i>	29
2.1.2.2 Percurso de Campo: <i>O Lápis</i>	31
2.1.3 Fase de Análise Sistemática	32
2.1.3.1 O jornal (In)Formação docente: <i>As Palavras</i>	34
3 DO LÁPIS AO PAPEL...UM ENCONTRO: INVENTÁRIO DA ESCRITA, EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA	37
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS PROFESSORES DA EBMVT.....	40
3.2.1 A temporalidade das produções científicas	45
3.2.2 Os suportes e os propósitos comunicativos das produções científicas	51
3.2.3 O lugar de publicação das produções científicas	61
3.2.4 A temática das produções científicas	64
3.2.5 A autoria das produções científicas	68
3.2.6 Os acordos teóricos nas produções científicas	71
3.3 PARA PUBLICIZAR AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA PRÓPRIA ESCOLA	74
3.4 NOTAS CONCLUSIVAS.....	77
4 DO PAPEL ÀS PALAVRAS... EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UM COLETIVO DE PROFESSORES QUE PUBLICAM	85
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO	86

4.2	SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS ÀS SUAS EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA	88
4.2.1	Acontecimentos de escrita no DPD a partir de um projeto coletivo de escola.....	89
4.2.1.1	<i>Acontecimentos de reflexão na prática pedagógica para escrita</i>	90
4.2.1.2	<i>Acontecimentos de estudo/leitura para escrita</i>	92
4.2.1.3	<i>Acontecimentos (diminuídos) pela falta de tempo no trabalho docente para escrita</i>	93
4.2.2	Acontecimentos de escrita no DPD a partir da relação com a universidade	94
4.2.2.1	<i>Acontecimentos na formação continuada para escrita</i>	94
4.2.2.2	<i>Acontecimentos na formação continuada, com a pós-graduação, para escrita</i>	97
4.2.2.3	<i>Acontecimentos (ausentes) na formação inicial para escrita</i>	99
4.2.3	A Acontecimentos de escrita para o Desenvolvimento profissional docente	100
4.2.3.1	<i>Acontecimentos de escrita para desenvolvimento da Identidade profissional.....</i>	100
4.2.3.2	<i>Acontecimentos de escrita para desenvolvimento de reflexão da prática</i>	103
4.2.3.3	<i>Acontecimentos de escrita para desenvolvimento de relações com os outros</i>	104
4.3	PARA PUBLICIZAR, NA PRÓPRIA ESCOLA, OS PROCESSO FORMATIVOS DO COLETIVO DE PROFESSORES QUE ESCREVEM E PUBLICAM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	107
4.4	NOTAS CONCLUSIVAS.....	109
5	PALAVRAS FINAIS... ENDEREÇADAS PARA ALÉM DOS CONTEXTOS DE UMA ESCOLA	112
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE A – Roteiro de leitura	127
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	128
	APÊNDICE C - Jornal (In) Formação Docente I.....	129
	APÊNDICE D - Jornal (In) Formação Docente II	132
	ANEXO A – Modelo de Termo de consentimento.....	135
	ANEXO B – Termo de autorização da escola	137

DEFININDO-SE...

(QUINO, 1993, p.1)

Do cartunista argentino Quino (1993), Mafalda é uma personagem de seis anos, questionadora e criativa. Em suas falas carregadas de sinceridade, Mafalda olha para além de sua vida de classe média com os pais e os amiguinhos da escola. Ela preocupa-se com o mundo, com o presente e o futuro. Assim, Mafalda nos contribui a pensar para além de nós mesmos, a pensar juntos, nas interlocuções, a expressar nossa opinião, defendendo nossos ideais e nossa autenticidade. Mas, sobretudo, Mafalda nos ensina que precisamos nos posicionar diante do que nos acontece, em nossas experiências e a partir delas. Mafalda nos ensina a ter coragem de imprimir nossa marca no mundo!

As tirinhas de Quino, com as tiradas de Mafalda, ilustrarão os capítulos dessa dissertação. Escolhi Mafalda, como metáfora, para representar a palavra docente. Tal qual Mafalda, entendo que o ato de se posicionar é inerente a profissão professor. Elejo um dos modos de posicionar-se: a palavra escrita, especificamente a escrita do professor.

A palavra posição é polissêmica, mas aqui a assumo enquanto processo relacional de tornar-se professor. Tornamo-nos professores a partir dos posicionamentos que assumimos ao longo de nossas vidas, nas relações com a universidade, com os estudantes, com os pares na escola, com a comunidade escolar e em um contexto mais amplo, histórico-social. A ideia de que as posições que ocupamos em nossa profissionalidade são atravessadas pelas nossas relações em diferentes coletividades, nos sugere a posição em articulação com a profissão docente, compartilhada com Nóvoa (2017, p.1119), de que é preciso “perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante

olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão”.

Já, minha concepção de escrever vem ao encontro das ideias do autor Larrosa (2016). Ele nos oferece a palavra como meio de afirmação, um modo de flexionar nossos pensamentos, nossas práticas, enfim nossa experiência, enfatizando o poder que têm as palavras e nesse sentido, o poder que elas nos conferem:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2016, p.16)

Nessa direção, investigar a palavra escrita do professor da escola como uma condição para o posicionamento na/da profissão docente, é igualmente, tornar pública a minha palavra, e assim definir-me.

Fui definindo-me muito cedo, já nas brincadeiras que tinham o quadro e o giz como principais brinquedos. O desejo de definir minha profissão intensificou-se à medida que a escola passou a ser o meu espaço de trabalho, os primeiros passos para a escolha da graduação: Letras Português/ Inglês, na Universidade Regional de Blumenau (FURB) em 2004. Então, percebi-me definindo como professora. Um engano, pois aos anos que se seguiram, percebi que os aprendizados não cessavam, sempre se refazendo, ora na troca de ideias com os pares na sala dos professores, ora em formações continuadas. Aos poucos, pude notar uma nova definição de mim, que não diminuía a anterior, mas somava-se a outras sobre mim e minha prática. Foram muitos os diálogos e encontros formativos. Compreendi que minha definição em ser professora é um constante desenvolver-se, nas relações comigo e com os outros, situada em um contexto histórico-social. Essa interpretação tem como base leituras atuais, realizadas já no mestrado, de que o desenvolvimento profissional docente é um “[...] processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 168).

Em 2009 surgiu uma oportunidade de conceber minha profissão a partir de outro ponto de vista. Ser gestora escolar me oportunizou olhar a profissão docente sob novas lentes. Já não cabia mais, tão somente, dedicar-me a minha prática pedagógica, coube a mim também o

desenvolvimento de um projeto coletivo, a busca de uma gestão participativa da escola. Foram anos de aprendizado, compreendendo que a formação docente é imprescindível a uma prática que compromete a educação como ato de formar pessoas responsáveis com o mundo.

Houve risco e desafio nisso tudo, refletindo que a profissão-professor, tem a ver com as relações, com os espaços, mas sobretudo com as pessoas professores, voltadas à singularidade dos indivíduos, que definem-se uns com os outros à medida que dedicam-se a aprender a ensinar. Assim, percebi a necessidade da comunicação da prática pedagógica, que acontece na escola, a outros endereçamentos. Tal qual a personagem Mafalda, fui percebendo, que enquanto professores, precisamos assumir nossa responsabilidade com o mundo, que precisamos comunicar e materializar nosso fazer como possibilidade para alcançar valorização profissional. Esse encantamento pela ideia de uma formação docente voltada a legitimar a palavra do professor, assumindo a palavra no espaço público de educação, foi se definindo, então, um projeto.

Para tanto, a atitude de flexionar minhas experiências de professora e gestora de Escola Pública em palavras, entendendo a educação enquanto possibilidade de afeto, de relação, de vínculo conosco, com o outro, com o mundo, é senão pressupor que o conhecimento da experiência dá sentido ao que somos, nos define. Busquei então, em 2016, a investigação de meu ideal de projeto junto ao Mestrado em Educação, articulando saberes de desenvolvimento profissional à escrita docente como objeto de pesquisa. Vi-me assim, em outro processo do meu desenvolvimento profissional, definindo-me como uma professora pesquisadora.

Essa definição se dá, também, no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE FURB), com o coletivo da linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas pedagógicas e do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas pedagógicas (GPFORPE), do qual compartilho ideias e práticas acerca do desenvolvimento profissional docente. Além desse coletivo, definir-se em uma pesquisa implica interlocuções com tantos outros, orientadora, autores escolhidos, professores de uma escola pública, sujeitos dessa pesquisa, por isso, nos próximos capítulos assumo uma escrita que carrega um coletivo, emprego o “nós”.

Dentre esses coletivos, você nobre leitor, também passa a fazer parte do meu percurso de definição, a partir das oportunidades de interlocução que emergirão ao longo da leitura. Ainda, espero que você, na relação tecida por meio dessas palavras escritas, encontre-se, pelos pequenos gestos formativos que na escrita da palavra alinhavam nossas experiências e a profissão-professor.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: APONTANDO O LÁPIS...



(QUINO, 1993, p. 374)

Apontar o lápis, começo ou continuidade? *Apontar*: um termo polissêmico, de ampla associação, podemos compreendê-lo por afinar, delinear ou aparar, também podemos entendê-lo por indicar, focalizar ou salientar. Mas, gostaríamos de ir além, conceituando apontar como ato de registro, escrever, anotar. Quando nos encontramos pelas palavras, nos definimos, nos revelamos para nós mesmos, aos outros e ao mundo. Com essa reflexão, trazemos para essa pesquisa o ato de escrever, especialmente, a escrita do professor que publica, endereça suas práticas, para além de sua escola, em encontros científicos.

Escrever, por definição etimológica, do latim *scribo is psi ptum ĩre*¹, significa marcar com o estilo, traçar uma linha, gravar, desenhar, representar em caracteres; escrever significa representar por meio de caracteres ou escrita e expressar-se por meio dela; quer dizer ainda compor (trabalho literário, científico etc.) ou narrar, descrever, contar (algo) no ato de escrever. Partindo disso, trazemos à escrita um olhar de desenvolvimento do pensamento, ato conjunto que associa a reflexão e a sistematização de ideias, também, de *apontar* aos outros o compreendido, o experienciado. Com essa explanação do verbete queremos afirmar a escrita enquanto estratégia formativa, conforme Nornberg e Silva (2014), que convocam o escrever para o desenvolvimento profissional docente. Compartilhamos com os autores da compreensão de que a escrita promove um movimento em espiral que sugere, tanto a organização das experiências vivenciadas pelo professor, como também a reflexão dessas que podem promover uma mobilização de novas práticas pedagógicas.

Como Nornberg e Silva (2014), compreendemos que a escrita pode ser elemento do

¹ Conforme definição no site Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Site do Ministério da Educação de Portugal, cujo objetivo é promover a Língua Portuguesa numa perspectiva de afirmação dos valores culturais em oito países de língua oficial portuguesa - See more at: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/quem-somos#sthash.hUzG991x.dpuf>

processo de desenvolvimento profissional docente, pois é um dispositivo que permite a reflexão da prática pedagógica, que pode reconduzir o olhar dos professores acerca de seu fazer educativo e, portanto, pode ter potência para a aprendizagem da docência. Do mesmo modo, Nornberg (2016, p. 9) posiciona que essa escrita do/a professor/a, de si, da sua prática pedagógica, “[...] precisa ganhar dimensões coletivas, ser publicizada, discutida entre pares, em contextos de formação continuada e inicial, mas, também em espaços extraescolares”. Porque “é pela linguagem [escrita] que representamos e expressamos simbolicamente nossa experiência de vida, de formação, e assim adquirimos, processamos, transmitimos conhecimentos, produzimos cultura”. (NORNBERG, 2016, p. 1).

Refletir essa faceta da escrita docente para o outro, do tornar pública a experiência docente e suas reverberações especialmente na “transmissão de conhecimentos e produção de cultura,” *apontando* professores de escolas públicas como os sujeitos dessa relação, é intenção em nossa pesquisa.

A escrita do professor ou o professor que escreve já são objetos de estudo de um conjunto significativo de investigações na área de Educação², especificamente no campo da formação docente. Tal constatação tem como base um estado da questão³ (NOBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) que realizamos com o intuito de fazer um levantamento bibliográfico de como podemos encontrar o estado atual do conhecimento científico em relação ao nosso tema de pesquisa. A partir de uma leitura panorâmica dos trabalhos identificados, citamos exemplos de dissertações e teses que representam aspectos mais investigados para as relações entre professor e escrita, como: para formar o docente como profissional reflexivo a partir da escrita na sua documentação pedagógica, em portfólios, web blogs (ARNOLDI, 2014; CARNIN, 2015; RIBEIRO, 2011); para a autoformação com as escritas narrativas e autobiográficas em diários, correspondência, memoriais (BAPTISTELLA, 2015; FRÖHLICH, 2009; SCARAMUSSA, 2008) e para formação de um professor pesquisador com a análise de relatórios de estágios de licenciaturas, trabalhos de conclusões de cursos ou outros textos científicos. (ARAÚJO, 2014; BARROS, 2008). Esses trabalhos apresentam contribuições para pensarmos o professor como escritor e, especialmente, que pela escrita, ele pode ampliar a reflexão da sua prática, elaborar novos saberes docentes, desenvolver-se profissionalmente.

² Com base em levantamento feito na BDTD IBICT, no período de abril a julho de 2017 com as palavras-chave: escrita – professor, localizamos 8 títulos, com período de tempo selecionado entre 2007 a 2017.

³ A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NOBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.7)

Nessa direção, em outros estudos que realizamos com foco no tema Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) identificamos, também, relações com escrita do professor, como as lacunas na formação inicial docente para o desenvolvimento desse professor que escreve (ANDRADE, 2012; NORBERG, 2014; 2016; CÔCO, 2016) e as precárias condições de trabalho do docente que inviabilizam ao longo do seu desenvolvimento profissional, também, o trabalho de escrita. (NÓVOA, 2009; 2017; MARCELO, 2009; 2012; 2017).

Diante desse conjunto de estudos, olhar para a escrita do professor em nossa pesquisa adquire uma outra ênfase. Elegemos o professor que escreve sobre sua prática pedagógica na escola, para além de si ou de interlocutores da sua cotidianidade, com a finalidade de endereçar sua palavra para outros contextos, para dar visibilidade e comunicar o seu trabalho, tornar pública a sua palavra. Inspiradas em Nóvoa (2017, p. 118) quando afirma a necessidade de escrever para “firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, buscamos compreender relações entre o professor e a sua escrita como palavra de posicionamento acerca da sua prática, de sua profissão e da escola pública. Nesta perspectiva, em nossa pesquisa, a escrita do professor é concebida, também, como elemento que pode divulgar a escola, compreendendo-a como dispositivo de comunicação, em uma perspectiva que assume a linguagem escrita para além de instrumento, mas “[...] entendida como linguagem humana que expressa e inscreve no tempo ideias/pensamentos e, sobretudo, **é via de comunicação com o outro, constituindo espaços de interação humana, de relações e práticas sociais**” (NORBERG, 2016, p. 8, grifo nosso) e de *posicionar-se como docente*.

Segundo Nóvoa (2017 p. 1119), o “[...] conceito de posição, contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente.” Nessa direção, entendemos que a produção escrita de docentes da educação básica enaltece o conhecimento produzido pelos professores na escola, como materialidade do seu desenvolvimento profissional docente (DPD), situado em um dado contexto histórico, social e institucional. Assim, inferimos que a palavra escrita do professor, endereçada para além dos muros da sua escola, permite que se posicione individualmente, ao mesmo tempo, que representa um coletivo profissional, por conseguinte, permite que a escola seja comunicada, ou nas palavras de Larrosa (2017), *trazer ao mundo aspectos da escola*.

Atualmente, estamos assistindo a certa dissolução da forma tradicional da escola. A escola, diz-se, já não é o único lugar da educação, e talvez não seja o mais adequado. A escola, diz-se, se transformou em um lugar anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz. A aprendizagem, diz-se, ultrapassa as fronteiras da escola e se dá em todos os lugares e a qualquer momento. A crítica da escola se tornou um lugar-comum, e a educação ficou sem um lugar próprio. (LARROSA, 2017, p. 249)

Partimos do pressuposto de que para se pensar o (novo) lugar social da escola é, também, preciso que os professores assumam sua *posição* como produtores de conhecimentos, pondo em circulação, pela escrita, suas interpretações do cotidiano escolar. Ao escrever para o outro, o professor pode refletir suas trajetórias profissionais, comunicá-las de modo a permitir uma interlocução de suas compreensões e práticas com (possíveis) leitores, assim pode (trans)formar-se. Ao mesmo tempo, a possibilidade de conhecer mais e melhor a escola pela palavra escrita do professor, nos permite dialogar com e sobre ela a partir de sujeitos que nela “habitam” o que pode sobretudo, valorizar seus fazeres, legitimar suas vozes e até mesmo superar os discursos alheios sobre ela. Nessa perspectiva, a escrita do professor tem uma dimensão formativa e, principalmente, uma dimensão política.

“É é agora, nesse momento de crítica e dissolução da forma da escola, que queremos repensá-la amorosamente para reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza”. (LARROSA, 2017, p. 249). Nessa perspectiva, valorizar as palavras produzidas na escola, os discursos dos seus sujeitos, é uma oportunidade de incluir no debate público da educação os textos escritos dos docentes. Ou seja, defendemos que mais do que escrever *sobre a* escola, que se faz necessário também escrever-se *com* o coletivo da escola. Comunicar assume nessa pesquisa uma via de mão dupla, onde ao passo que o professor escreve sobre suas práticas pedagógicas, também aprende sobre elas, e abre a escola para o mundo. Desse modo, escrever é inscrever uma posição pública da profissão docente (NÓVOA, 2017) que merece ser enunciada, ressoada a partir da realidade e das vivências da escola.

Mediante ao que discutimos até aqui, partimos do pressuposto de que a escrita do professor endereçada/ comunicada para outros interlocutores e contextos, além da sua escola, sugere a importância desse profissional participar de encontros científicos. A adoção do termo *encontros científicos* é inspirada em Lüdke (2009) que os define como espaços e oportunidades de reunir professores e pesquisadores em torno de pesquisas em Educação. Assim, entendemos que esses encontros podem se constituir dispositivos, de si e de seu coletivo profissional, à reflexão e ao aprimoramento das suas *práticas docentes*; à participação em percursos de *formação* e ao desenvolvimento da *identidade docente*. Por conseguinte, considerar essas dimensões, na pesquisa, pode colaborar para uma maior compreensão de articulações entre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e o professor da escola pública que divulga a sua prática.

Assumimos a noção de DPD, com Marcelo e Vaillant (2012, p. 168), que sugerem “[...] o desenvolvimento profissional de docente como um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais,

contextualizadas na escola”. Entendemos que a aprendizagem docente é um processo de evolução e que resulta de oportunidades de aprendizagem, através das quais o docente reflete acerca de suas experiências cotidianas. E a reflexão pode propiciar uma postura de indagação, por meio dessa o docente busca compreender seu papel profissional, diante dos desdobramentos de sua prática pedagógica na escola. Nessa direção, para a compreensão DPD embasamos nossa pesquisa em referenciais, como Marcelo (2009, 2012, 2017) e Nóvoa (2009, 2004, 2017). Em comum, esses autores nos permitem compreender que DPD é um processo de continuidade situado no exercício da profissão docente, rompendo a justaposição entre formação inicial e continuada.

Além disso, na pesquisa tecemos relações de DPD com a noção de experiência. Segundo Larrosa (2016, p. 18) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”. Portanto, entendemos que, ao longo de seu DPD, quando o professor escreve, comunicando “o que lhe acontece” na escola, posiciona suas experiências como acontecimentos para interlocução com os outros.

Em consonância, com os fundamentos de DPD e experiência, para as interpretações sobre escrita docente recorremos a autores como Andrade (2011; 2014), Côco (2016), Nornberg (2014; 2016), Prado e Soligo (2007). Com esses/as autores/as, entendemos que a linguagem escrita promove uma materialidade das experiências e que integra em si a possibilidade de compartilhar e produzir sentidos, desenvolvendo e potencializando intercâmbios sociais e estratégias formativas docentes.

Com base nos conceitos apresentados, em nossa pesquisa pretendemos, como enuncia Larrosa (2017, p. 5), “testemunhar experiências de escrever na educação, de educar na escritura”. Como testemunho, desenvolvemos um *estudo de caso* acerca das experiências de DPD de um coletivo de professores da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (doravante EBMVT), da cidade de Blumenau/SC, que já escreve sobre suas práticas pedagógicas para além de seus muros de sua escola.

A escolha da escola não foi ao acaso. Com o objeto de estudo já definido, nossa intenção era pesquisar “por que o professor da escola não escreve e se posiciona por meio de sua palavra?” Com a leitura de pesquisas correlatas já identificamos vários dos motivos, como as limitações na formação docente; a falta de condições de trabalho (tempo, materiais...) para o professor escrever; a pouca valorização profissional para sua escrita, dentre outros. Com isso, nossa inquietação deslocou-se para, “considerando todas essas adversidades, o que acontece ao longo do DPD que alguns professores de escolas públicas conseguem escrever e tornarem públicas suas práticas e as suas escolas?” Foi em busca desses professores que nos relacionamos

com um coletivo de uma escola pública. Em um trabalho do curso de mestrado, na disciplina de Formação de Professores, visitamos a EBMVT para conhecer o seu projeto de formação docente. O interesse foi ampliado pelo fato de observarmos que essa escola já tinha, com seus professores, uma significativa comunicação de suas práticas pedagógicas em diferentes encontros científicos. Nessa direção, buscamos *estudar* esse *caso*, pois como destaca André (2013, p. 98), “[...] tem uma particularidade que merece ser investigada”, ou seja, há uma peculiaridade nas experiências de desenvolvimento profissional desse coletivo de docentes da EBMVT que mobilizou a escrita e a publicização da escola. Assim, a busca por entendimentos desse caso parte da ***pergunta de pesquisa***:

Que sentidos podemos depreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores em seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos?

Decorrente da pergunta, o ***objetivo geral*** consiste em:

Compreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores os seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos.

E mais ***especificamente objetivamos***: a) inventariar e caracterizar as condições de produção da escrita dos professores da EBMVT que comunicam com autonomia sua escola pública em encontros científicos; b) analisar os sentidos atribuídos pelos professores da EBMVT às suas experiências de desenvolvimento profissional docente em suas relações com o escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para além da sua escola.

Buscando alcançar os objetivos, realizamos o estudo de caso a partir de dois percursos metodológicos complementares, sendo que organização dos capítulos III e IV correspondem a esses dois percursos: (I) percurso metodológico bibliográfico, com o desenvolvimento de um estado do conhecimento da produção da escrita dos docentes da Escola Municipal Visconde de Taunay publicada em encontros científicos e (II) percurso metodológico de campo: os professores que escrevem produções científicas identificados no primeiro percurso foram sujeitos da pesquisa, convidados a participarem de uma entrevista a fim de depreender de suas experiências de DPD relações com os processos de escrita e suas reverberações. Esses percursos metodológicos são descritos no segundo capítulo dessa dissertação, intitulado ***Delineando o Percurso Investigativo: o papel, o lápis e as palavras***.

Na sequência, o capítulo III, intitulado: ***Do lápis ao papel...um encontro: Inventário da escrita, em produções científicas, dos docentes de uma escola pública***, descrevemos o

percurso metodológico bibliográfico e as interpretações desenvolvidas em relação ao objetivo específico “a”.

No capítulo IV, denominado: **Do papel às palavras...experiências do desenvolvimento profissional de um coletivo de professores que escrevem e comunicam sua escola pública**, apresentamos o percurso metodológico de campo, na EBMVT, e suas interpretações de acordo com o objetivo específico “b” proposto para a pesquisa.

Por fim, no capítulo V compartilhamos as **Palavras Finais... endereçadas para além dos contextos de uma escola** com a sistematização de reverberações que o caso pode ter para outros percursos formativos de professores e as conclusões da pesquisa.

2 DELINEANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO: O PAPEL, O LÁPIS E AS PALAVRAS



(QUINO, 1993, p. 105)

Como Manolito reflete na tirinha de Quino (1993) acerca da sua investigação, nesse capítulo delinearemos o percurso investigativo da pesquisa. Para isso, apresentamos a modalidade de pesquisa, o contexto investigado, os dois percursos metodológicos: bibliográfico e em campo, com os respectivos instrumentos de geração dos dados⁴, e o método de análise dos dados. A sistematização desses percursos investigativos está relacionada à definição dos objetivos de pesquisa, conforme já enunciados na introdução e sintetizados no *design* da pesquisa ao final do capítulo.

Importante destacar que neste capítulo, apresentamos o percurso investigativo de forma mais ampla a fim de permitir ao leitor uma compreensão de todo processo. Posteriormente, nos capítulos III e IV, ao tratar dos objetivos específicos, os instrumentos de geração de dados e modos de análise serão detalhados.

2.1 MODALIDADE DE PESQUISA

Ao delimitarmos a pergunta que orienta nossa pesquisa: Que sentidos podemos depreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores em seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos? Compreendemos que os dados a serem gerados para “respondê-la” serão de **natureza qualitativa**.

⁴ A opção “geração de dados” ao invés de “coleta de dados” é compartilhada com Fritzen (2012, p. 59), que argumenta “[...] o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem a sua posição epistemológica”.

A pesquisa qualitativa posiciona o pesquisador a partir de interpretações aludidas ao percurso de investigação, permitindo a compreensão de sentidos que os sujeitos investigados atribuem a determinado fenômeno (FLICK, 2009).

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Em relação ao procedimento, classificamos a pesquisa como um **estudo de caso**. Entendemos que desenvolver um estudo para compreensão e conhecimento de uma realidade, em sua particularidade, tem por intuito de compreender uma atividade em evidência. Dessa forma, eleger o estudo de caso como estratégia metodológica nos permite, a partir de uma investigação, elucidar um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto. Segundo André (2013) esse método de pesquisa precisa evidenciar que o caso tem uma particularidade e precisa considerar a multiplicidade de aspectos que lhe caracterizam.

Nessa perspectiva, nosso caso pesquisado evidencia particularidades das experiências de DPD de um coletivo de professores que escreve e endereça/comunica a escola pública em encontros científicos. Para melhor compreender esse fenômeno, buscamos investigá-lo recorrendo à multiplicidade de aspectos, como: um inventário e caracterização das publicações das professoras da escola em suas relações com as condições de produção dessa escrita; bem como, por meio de entrevistas, analisar os sentidos que as professoras atribuem ao seu desenvolvimento profissional docente nas suas relações com o escrever.

Importante ainda notar, que o estudo de caso tem por desenvolvimento, segundo André (2013), uma sistematização que compõe três fases como: a *fase exploratória*, que seriam os primeiros passos para iniciação da pesquisa, com a identificação das fontes de dados, dos sujeitos e contextos; a *fase de geração de dados*, e por último a *fase de análise sistemática e elaboração do relatório* constituído das análises interpretativas. Nessa direção, nos debruçamos agora, na descrição do caso especialmente escolhido.

2.1.1 Fase Exploratória

A *fase exploratória* é uma etapa que a partir da pergunta de pesquisa, sistematizamos os primeiros passos para início da pesquisa em campo e as contextualizações do caso. Nessa fase,

localizamos as fontes para o organizar o estudo e apresentamos o contexto e os sujeitos investigados:

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (ANDRÉ, 2013, p. 98)

Descreveremos brevemente a seguir, aspectos em relação ao contexto, a escola, e aos sujeitos, professores que escrevem sobre a EBMVT, que serão mais detalhadamente abordados no capítulo III.

2.1.1.1 O contexto do caso de estudo

O coletivo que participou da pesquisa, que comunica sua escola por meio da escrita em encontros científicos, são professores da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (EBMVT). Para descrever o contexto da escola, optamos em recorrer aos textos escritos e publicados⁵ por professores da escola, valorizando seus textos, e assim posicionando-os publicamente como professores que elaboram conhecimentos acerca de sua escola. Nessa perspectiva, assumimos que os professores citados não são dados de pesquisa, mas autores, e assim, nossas referências bibliográficas.

A Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (EBMVT) é uma escola pública do município de Blumenau, estado de Santa Catarina. Situada no bairro Itoupava Central, a escola está localizada em ambiente privilegiado, “Localizada na região norte do município, no bairro Itoupava Central, a escola possui uma grande área de ambiente natural, em que uma diversidade vegetal e animal “habita” de um espaço comum com a comunidade escolar”. (SANTOS, 2017, p. 46)

Mesmo com o crescimento populacional, a escola ainda mantém características culturais de tradições alemãs, com um entorno que favorece práticas pedagógicas e experiências de seu coletivo com a natureza, como destacamos:

O entorno da escola oferece um recurso educativo ideal, favorecendo o aproveitamento e utilização de “salas de aula ao ar livre”, que permitem realizar experiências diretamente na natureza, para o presente e um futuro sensível as novas percepções e aprendizagens. Além do espaço estimulante, a alternativa para os estudantes desenvolverem habilidades e conhecimentos aplicáveis ao mundo real, preparando-se para a vida adulta se encaixa em qualquer currículo, para qualquer idade ou nível escolar. (ANDRADE; PUKALL; SILVA, 2014, p.233)

⁵ No capítulo III esses textos serão apresentados e analisados, no percurso metodológico bibliográfico.

A EBMVT atende aproximadamente 850 estudantes na Educação Infantil (Pré-escola) e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Em seu corpo docente, conta com 60 professores, sendo que destes 30 são professores efetivos lotados nessa unidade escolar.

Figura 1 - A Escola Básica Municipal Visconde de Taunay



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em obras dos professores que escrevem produções científicas acerca da EBMVT

A escola possui um projeto institucional, iniciado no ano de 2011, intitulado “Projeto Escola Sustentável⁶”, em que desenvolve práticas pedagógicas com foco em experiências sustentáveis e criativas, como: o isolamento térmico de salas de aula com experimentos de revestimento de materiais descartados (caixas de leite); a organização coletiva de espaços educadores sustentáveis (jardim biodiverso, horta mandala, trilha no bosque, jardim das sensações, composteira, jardins verticais, bancos de adobe dentre outros); e a organização de uma proposta curricular que valoriza a formação dos estudantes com conceitos científicos e suas relações com o meio ambiente. (PUKALL; ANDRADE; SILVA, 2014).

⁶ Escola sustentável é um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. (BRASIL, 2012, p. 10)

Tudo começou no ano de 2011, quando a diretora da escola, Professora Roseli de Andrade, organizou um passeio de estudos e formação com os professores para o IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado), em Pirenópolis, GO. A partir desta experiência, a equipe gestora da escola lançou a proposta de implantar o Projeto “Escola Sustentável”. Para isto, reuniu os professores, funcionários e Associação de Pais apresentando a proposta, que foi acatada pelo coletivo. A partir disso, organizou um “Café com Ideias”, convidando empresas da comunidade, órgãos públicos e outras instituições para firmar parcerias. (SANTOS, T., 2017, p. 47)

Dentre as parcerias, a escola estabeleceu um vínculo com a Universidade Regional de Blumenau, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Educação Ambiental e por ações extensionista da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC FURB), que integra a *Red Internacional de Escuelas Criativas*, sediada na Universidade Barcelona/Espanha, que fomenta o trabalho de escolas em rede. Para fazer parte dessa rede, a escola é avaliada segundo um instrumento com indicadores que permitem conferir suas práticas pedagógicas e gestão em consonância com aspectos de uma educação para sustentabilidade e criatividade. (PUKALL; ANDRADE; SILVA, 2014).

O desenvolvimento desse projeto garantiu à escola uma certificação: “[...] em 2012, a EBMVT foi a primeira escola a ser campo de pesquisa da Rede Internacional de Escola Criativas – RIEC Blumenau, e recebeu o Certificado de Escola Criativa, em maio de 2013.” (PUKALL; SILVA; SILVA, 2017, p. 26). Mediante a certificação de Escola Criativa, a EBMVT integra o restrito grupo, de apenas quatro escolas públicas do Brasil, com esse título. Além dessa certificação,

Em sequência, no final do ano de 2015, o Ministério de Educação e Cultura lançou o Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica Brasileira, com o 57 objetivo de fortalecer instituições públicas e particulares e organizações não governamentais que possuem propostas arrojadas na educação básica. Foram selecionadas 178 iniciativas das 682 entidades inscritas, de todas as etapas de ensino e de todas as regiões do Brasil. A maior parte dos trabalhos escolhidos foi realizado em escolas, sendo 52,5% públicas e 47,5% particulares. A EBMVT se destacou pela criatividade na realização de ações de sustentabilidade (MEC, 2015). (PUKALL, 2017, p. 57)

Com a certificação da escola, surgiu a necessidade dos gestores e professores de ampliarem os fundamentos de sua proposta na perspectiva de Projetos Criativos Ecoformadores⁷, que têm com base teórica a Ecoformação.

Assim, o olhar voltado para a ecoformação concebe uma maneira sistêmica, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza (TORRE; PUJOL; MORAES, 2008). Seu desenvolvimento oportuniza a constituição de cidadãos críticos, autônomos e criativos, envoltos com a transformação de si e de seu cotidiano refletida na tomada de consciência; trazendo

⁷ “Os projetos criativos ecoformadores (PCEs) são sustentados por organizadores conceituais, como: tomar consciência, analisar a realidade, problematizar; estabelecer metas; sentipensar a ação; sequenciar as atividades; reconhecer, valorizar, potencializar e polinizar.” (VIEIRA; TOMIO; PUKALL, 2014, p 276)

impressões, percepções, hábitos, condutas, atitudes da cultura de cada estudante e das comunidades onde vivem ampliando os significados construídos. A ecoformação vem referenciar práticas inovadoras, criativas e sustentáveis, pois tem um enfoque sustentável relacional. (SANTOS, E., 2017, p. 34)

A “Ecoformação” foi conhecida por muitos dos docentes da escola a partir de cursos de extensão na universidade; nos estudos e ações do coletivo PIBID Educação Ambiental (Coordenadora, Professora Supervisora e Licenciandos) na escola e nas participações em eventos, dentre outros. Ao longo dos anos, alguns professores da escola também desenvolveram dissertações de mestrados, estudando dimensões do projeto da escola com fundamentos da Ecoformação, como veremos com mais detalhes nos próximos capítulos.

Podemos interpretar que o projeto de escola da EBMVT é reconhecido pela implementação de ações sustentáveis que integram a comunidade escolar e

[...] baseou-se desde o início pela referência de envolvimento do coletivo da comunidade escolar. Esta atitude destacou a construção de um importante espaço de relações entre estudantes, familiares, professores, gestores, funcionários e comunidade em geral, pois promoveu a união em torno de objetivos comuns, com foco na sustentabilidade. Salientamos que, para tornar a escola um espaço educador sustentável são necessários processos formativos implementados por meio do diálogo, em ações coletivas para construir um percurso de mudança de paradigmas. (SANTOS, T., 2017, p. 53)

O reconhecimento do projeto de escola em diferentes contextos, oportunizou ao seu coletivo uma comunicação de suas práticas pedagógicas para além dos endereços escolares, estabelecendo parcerias entre universidade e educação básica com o propósito de:

A EBMVT vem se destacando por ações importantes que inovam e impulsionam reflexões e transformações em suas metodologias de ensino, em seus espaços e em sua gestão, sendo que estes elementos apontam para a necessidade de reflexão a respeito de inovações curriculares necessárias para aprofundar e ampliar seu processo de transformação sustentável. (SANTOS, E., 2017, p. 58)

Nessa direção, o reconhecimento público da escola, ampliado pela publicação, por escrito, de suas práticas pedagógicas, nos permite reforçar o texto da professora Pukall (2017, p. 25), de que é possível “[...] perceber que a partir de uma gestão compartilhada, na qual foram divididas ações e responsabilidades, coletivamente, cada professor, funcionário, estudante da escola passaram a ser coautores desse trabalho”.

É importante destacar que a EBMVT desenvolve o projeto com autonomia de seu coletivo, não atrelado em um projeto maior, de rede municipal da Secretaria Educação. Na escola, os professores têm o regime de trabalho como nas outras instituições, com um único diferencial que é a figura de uma professora articuladora do Projeto. Com a visibilidade, pela

divulgação de suas práticas pedagógicas, a escola passou a ter visitas de profissionais de Educação de diferentes lugares para conhecerem o projeto, isso gerou uma demanda por alguém que não estivesse em sala de aula para acompanhar as visitas. Ainda, a ampliação dos espaços educadores sustentáveis e das práticas corroborou a necessidade desse professor para articular trabalhos dos docentes de turnos diferentes, entre as turmas, entre outras instituições.

2.1.1.2 Os sujeitos do caso de estudo: um coletivo de professores que publicam

Mediante o desenvolvimento do Projeto Escola Sustentável, os professores da EBMVT participaram de cursos de formação continuada na Universidade Regional de Blumenau – FURB, buscaram ampliar sua formação com cursos de mestrado; participaram de eventos de divulgação de práticas pedagógicas, dentre outros percursos formativos. Nesses, participaram produzindo escritos acerca de suas práticas pedagógicas e comunicaram seus textos para além do cotidiano da escola, para outros interlocutores. Esses textos foram identificados, de acordo com o objetivo específico A, e serão no capítulo III descritos e analisados, considerando suas condições de produção.

Do inventário da produção escrita da EBMVT, foram identificados os professores que mais escrevem sobre a escola, e desses destacamos os que possuíam no mínimo dois textos autorais. Assim, selecionamos o coletivo de sujeitos investigados. Compartilhando da concepção de Freitas (2002, p. 29) consideramos: “[...] a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa”. Para tanto, tornaram-se coparticipantes dessa pesquisa cinco professoras que escrevem sobre a EBMVT, que serão apresentadas no capítulo III por meio de suas produções escritas e terão suas falas reveladas no capítulo IV a partir da interlocução em uma entrevista.

2.1.2 Fase de Geração dos Dados

De acordo com André (2013) após identificarmos os elementos-chave, como o contexto e os sujeitos, a fase de delimitação do estudo confere o pesquisador executar, de forma, sistemática a geração de dados:

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais

para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (ANDRÉ, 2013, p. 99)

Mediante a isso, destacamos que, partindo de instrumentos variados, passamos a nos relacionar com objeto estudado a partir de dois percursos metodológicos, o primeiro bibliográfico e o segundo de campo.

2.1.2.1 Percurso bibliográfico: *O Papel*



(QUINO, 1993, p.70)

Em conformidade como objetivo específico “A” que consiste em inventariar e caracterizar as condições de produção da escrita dos professores da EBMVT que comunicam com autonomia sua escola pública em encontros científicos, desenvolvemos um **percurso metodológico bibliográfico**. Este se aproxima do método de estado do conhecimento (FERREIRA, 2002; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) que se baseia

fundamentalmente em mapear, analisar a produção científica em um dado recorte de tempo. O estado do conhecimento é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. (MOROSINI; FERNADES, 2014, p. 155).

Para isso, foram mapeadas as produções bibliográficas dos professores da escola, recorrendo aos seus textos disponíveis em publicações desenvolvidas em ações de extensão da Universidade Regional de Blumenau⁸, em que os docentes tiveram participação; com base em buscas *on-line*, com o verbete “Escola Básica Municipal Visconde de Taunay”; a partir da primeira identificação de alguns professores autores realizamos uma busca de referências em seus currículos lattes, bem como na identificação de outros textos com a colaboração da professora coordenadora do projeto na Escola.

Para seleção dos textos, adotamos os seguintes critérios de inclusão:

- a) que os escritores fizessem parte do corpo docente da EBMVT;
- b) todas as publicações dos professores que tinham como tema a EBMVT ou suas

⁸ A Universidade Regional de Blumenau (FURB) se situa na cidade da escola. Dentre as ações extensionistas da FURB destacam-se o desenvolvimento de percursos de formação docente, integrados com a rede municipal.

- práticas pedagógicas nesse contexto;
- c) textos publicados a partir de encontros científicos, ou seja, em espaços e oportunidades de reunir professores e pesquisadores em torno de pesquisas em Educação (LÜDKE, 2009);
 - d) estar divulgado, de modo a permitir livre acesso à materialidade desses escritos.

Como instrumento de geração de dados da produção científicas dos docentes, nosso *corpus de análise*, empregaremos um roteiro de leitura (Apêndice A), com categorias de análise estabelecidas *a priori*, considerando **condições de produção** da escrita.

Condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura [...]. É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção. (GLOSSÁRIO CEALE, 2018 *online*)

Referenciando Tomio (2012), é na interpretação das “condições de produção” que emergem significados que nos permitem pensar a prática da escrita considerando os interlocutores, o lugar de onde comunicam, como entendem de si, do outro e do assunto que estão tratando. Nesta direção, compreendemos que caracterizar o conjunto de textos escritos pelos professores da EBMVT a partir de suas condições de produção justifica-se em nossa pesquisa, pois, além dos conteúdos que comunicam, nos interessa compreender os percursos das experiências de desenvolvimento profissional dos professores e suas relações com o escrever.

Para isso, constituímos um roteiro de leitura a fim de identificar no estado do conhecimento: temporalidade (*Quando foi escrito?*); contextos de endereçamento (*Onde foi divulgado?*); suportes de escrita (*Como foi escrito?*); autoria das publicações (*Quem escreveu?*); interlocutores (*Com quem há interlocução na escrita?*) e Temática das produções científicas (*Sobre o que escreveu?*). Os dados gerados da leitura de 30 textos inventariados foram organizados em quadros e descritos, considerando as categorias *a priori*.

2.1.2.2 Percurso de Campo: *O Lápis*



Fonte: Blog tudodesenhos.com (2018)

A partir da leitura panorâmica das publicações dos professores que escrevem acerca da EBMVT, identificamos seis docentes com maior expressão na participação de encontros científicos. Esses constituíram o coletivo de sujeitos que participaram do segundo percurso metodológico, *em campo*, com o objetivo específico “B”, que consistiu em analisar os sentidos atribuídos pelos professores da EBMVT às suas experiências de desenvolvimento profissional docente e suas relações com o escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para além da sua escola.

Para isso, foram gerados dados, tendo como instrumento, uma entrevista semiestruturada. Segundo André (2013, p. 97) “na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam [...] de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária”.

Nessa perspectiva, buscamos com a entrevista gerar dados que nos permitissem interpretar as experiências de DPD que favoreceram aos professores escreverem e, também, o que as experiências de escrita reverberaram para seu DPD e a na escola. Do mesmo modo, entendemos que a entrevista possibilita ao professor entrevistado um voltar a si no falar ao outro, refletindo sobre seus próprios percursos formativos, assim como Freitas (2007, p. 29 grifo nosso) destaca:

Ela [a entrevista] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. **Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada**, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Tendo como base essa premissa, realizamos as entrevistas com as professoras na escola, em horário pré-estabelecido com elas, de modo que isso não interferisse em suas rotinas. A entrevista semiestruturada, teve como tópico guia para elaboração das perguntas as dimensões do DPD: identidade profissional, formação docente e práticas pedagógicas, conforme roteiro (Apêndice B) e na interlocução outras questões surgiram e variaram de acordo com a

particularidade de cada sujeito. Destacamos que para a geração de dados a entrevista foi áudio-gravada com consentimento de todos os sujeitos (modelo de termo em Anexo A)⁹.

Com os dados gerados e transcritos, passamos à fase de análise sistemática no estudo de caso.

2.1.3 Fase de Análise Sistemática

Conforme André (2013, p. 101) “a análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Em nossa pesquisa, adotamos como método a Análise Textual Discursiva. Moraes e Galiazzi (2011, p. 89), conceituam esse método analítico como:

[...] exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

Reconhecemos que essa abordagem de dados converge com a pesquisa qualitativa no sentido de compreender e interpretar o processo de construção de entendimentos que emergem da categorização das etapas de análise.

Analizamos dois conjuntos de textos, *corpus*, gerados na pesquisa. O ‘*corpus*’ da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16, grifo do autor). Assim, no primeiro objetivo específico, descrito anteriormente no percurso bibliográfico, nosso *corpus* de análise foi o conjunto de 30 produções escritas dos professores da EBMVT endereçadas e publicadas em encontros científicos, totalizando aproximadamente 1016 páginas de análise. Na investigação do segundo objetivo, o percurso de campo, o *corpus* de análise se constitui pela reunião de 33 páginas de transcrições das entrevistas com professoras da EBMVT que, totalizando 3 horas e 56 minutos de conversada gravada em áudio.

Com os *corpus* definidos, partimos para primeira fase do ciclo de análise, o processo que Moraes e Galiazzi (2011, p. 49) denominam de **desmontagem de textos ou unitarização**, considerando os objetivos da pesquisa:

[...] a unitarização é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos, entendendo que sempre há mais sentidos do que uma leitura possibilita

⁹ Em conformidade com o parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, sob o número 2.840.796.

elaborar. A construção de unidades de significado representa um movimento e interpretação dos textos, uma leitura rigorosa e aprofundada.

Segundo os autores, “quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias ‘a priori’, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.19). Em nossa pesquisa, como já anunciamos na seção 2.1.2.1 partimos de categorias *a priori* para análise dos textos dos professores, que denominamos de condições de produção da escrita.

Nesse processo de categorização, partimos de um movimento que parte da construção de categorias antes de analisar os dados, assim, “as categorias são deduzidas das teorias e servem de fundamento para a pesquisa”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23)

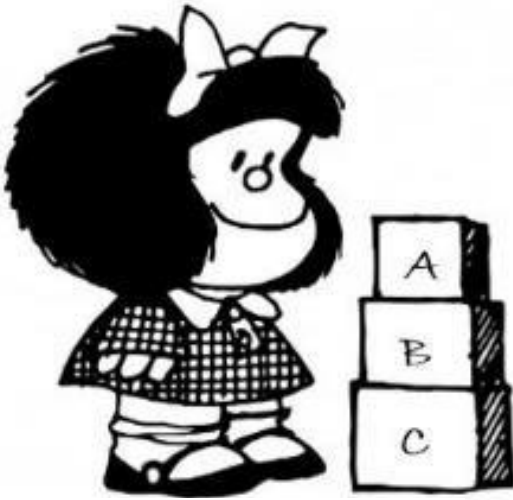
Esse ciclo de análise das produções científicas dos professores da EBMV, no percurso metodológico bibliográfico, será descrito no próximo capítulo.

Já, para análise das entrevistas criamos uma modalidade de categorias denominadas de emergentes, “por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes [...]. Este é um processo indutivo, de caminhar do particular para o geral [...]”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.24). Das categorias emergentes, ainda organizamos novas subcategorias.

Com essa categorização *a priori* e emergente, podemos afirmar, com base em Moraes e Galiuzzi (2011) de que combinamos os métodos dedutivo e indutivo na ATD dos dados gerados com a nossa pesquisa. Esse ciclo de análise dos dados das entrevistas dos professores da EBMV, geradas no percurso metodológico de campo, e sua explicação será detalhada no capítulo IV.

Ainda, no ciclo da ATD, intentamos, a partir da interpretação das categorias, produzir argumentos teóricos, nas relações com o aporte teórico acerca do DPD e suas relações com a escrita docente e, com isso, buscar captar o “novo emergente”, ou seja, buscamos “[...] à construção de metatextos analíticos que expressem sentidos lidos num conjunto de textos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24). Esse exercício de elaboração de metatextos apresentamos ao final dos capítulos III e IV, considerando os objetivos específicos da pesquisa, na seção que denominamos “notas conclusivas”.

2.1.3.1 O jornal (In)Formação docente: *As Palavras*



Fonte: Quino (1993, p.181)

Com a sistematização dos dados gerados, e considerando os objetivos específicos A e B, elaboramos dois “jornais”, a exemplo do jornal escolar, proposto por Célestin Freinet. Segundo o educador francês:

Os nossos jornais não são imitações nem substitutos de jornais de adultos. São uma produção original que tem a partir de agora as suas normas e as suas leis, que tem, é certo, as suas imperfeições, **mas que apresenta também a vantagem histórica de abrir uma nova via de conhecimento da criança e de prática pedagógica de que o futuro mostrará a fecundidade.** (FREINET, 1974, p. 37 grifo nosso).

A provocação de Freinet (1974) de que o “futuro mostrará a fecundidade do jornal escolar”, nos mobiliza a refletir essa via de conhecimento e de prática pedagógica para além das crianças, inserindo nessa discussão o leitor/a professor. Assim, buscamos sistematizar em dois jornais, intitulados por sugestões de alguns dos professores de “(IN)Formação docente da EBM Visconde de Taunay”, percursos da pesquisa bibliográfica e de campo.

Inspiradas em Fiorin (2012) buscamos com os jornais oportunidades de tornar a pesquisa mais dialógica com as participantes, entre pesquisadora e professoras, a fim de incentivá-las a conhecerem mais da pesquisa em seu percurso, assim tirem dúvidas, proporem contribuições/alterações de informações ou interpretações da análise bibliográfica (jornal I) e nas análises das entrevistas (jornal II). Ainda, com a circulação pública da pesquisa, por meio da divulgação em jornais, buscamos possibilitar uma estratégia formativa para as professoras participantes, empregando a linguagem escrita como mobilizadora desse processo.

Por fim, para conferir o entendimento desse capítulo: *Delineando o Percurso Investigativo: o papel, o lápis e as palavras*, sistematizamos no quadro 1, o *design* da pesquisa¹⁰.

¹⁰ O *design* é uma construção que delinea a pesquisa em um desenho, demonstrando não a rigidez de um único caminho a ser seguido, mas o reconhecimento de nossa tarefa de pesquisadores em selecionar por onde caminhar. Daí a potência do *design*, entendido como a visualização das escolhas do percurso e das ferramentas que pretendemos utilizar para conhecer nosso objeto de estudo. (ENSSLIN; VIANNA, 2006).

Quadro 1 – Design da Pesquisa

DESIGN DA PESQUISA		
Caso investigado	A particularidade das experiências de Desenvolvimento Profissional Docente de um coletivo de professores de uma escola pública que escreve e comunica suas práticas pedagógicas em encontros científicos.	
Pergunta de pesquisa	Que sentidos podemos depreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores em seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos?	
Objetivo geral	Compreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores os seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos.	
Objetivos específicos	a) Inventariar e caracterizar as condições de produção da escrita dos professores da EBMVT que comunicam com autonomia sua escola pública em encontros científicos.	b) Analisar os sentidos atribuídos pelos professores da EBMVT às suas experiências de desenvolvimento profissional docente em suas relações com o escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para além da sua escola.
Percursos investigativos	Percurso bibliográfico (estado do conhecimento)	Percurso de campo
Fontes de dados	Trinta textos publicados pelos professores da EBMVT	Cinco professoras escritoras da EBMVT
Instrumentos de geração de dados	Roteiro de leitura	Entrevista
Método de Análise	Análise Textual Discursiva	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

ELIANE DE FÁTIMA PRIM SANTOS



1 Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas - ANAS | 2015

Escola Criativa e Ecoformadora: A experiência da EBM Visconde de Taunay-Blumenau-SC

Jeanne Pitz Pukall¹, EBM Visconde de Taunay Roseli de Andrade², EBM Visconde de Taunay Vera Lúcia de Souza e Silva³, FURB

A EBM "Visconde de Taunay" está localizada na área urbana de Blumenau-SC. Ainda predominam espaços de matas, córregos e animais silvestres nos arredores da escola. Apesar disso, no pátio interno havia uma grande área descoberta, com pedra bruta como cobertura do solo, local muito utilizado pelas crianças e adolescentes.

Após conhecer o Projeto do Ecosistema IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado), em Pirenópolis no estado de Goiás, em julho/2011, professores e gestores da escola pensaram em alternativas sustentáveis para reorganizar o espaço escolar. Isso foi iniciado a partir do plantio de árvores, com o objetivo de criar um ambiente diversificado com plantas e pequenos animais, onde estudantes e professores pudessem observar e respeitar todas as formas de vida, além de usufruir da área para descanso, lazer, entretenimento, leitura, brincadeiras e promover a interação entre eles e o meio ambiente.

PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Aneide Rosa da Silva

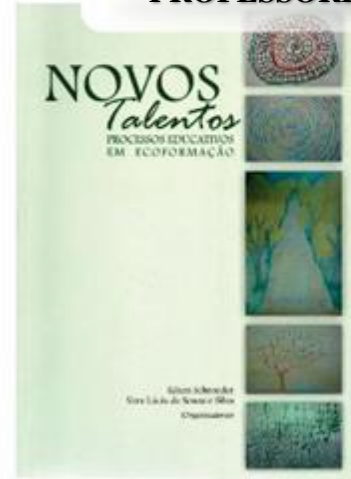
COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA - COM-VIDA: A ATUAÇÃO DE UM CONSELHO DE MEIO AMBIENTE NA EBM VISCONDE DE TAUNAY

Larissa Tanaka da Silva; Jeanne Pitz Pukall; Ana Carolina Alves; Giovanna Eberle; Katlyn V.M. Lima; Leonardo Klentenberg; Pedro H. da Silva; Augusto Holler; Pâmela Alves

A EBM Visconde de Taunay desenvolve desde 2011 um Projeto de Escola Sustentável e em 2013 foi certificada pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, como escola criativa. Neste mesmo ano a escola teve representação na IV Conferência Infância Juvenil pelo Meio Ambiente, nas etapas escolar, municipal, regional, estadual e nacional, com um projeto sobre a captação da água da chuva. Desde então assumiu o compromisso de implantar a COM-VIDA. Em 2015 um grupo de 8 estudantes, dos 7º e 8º ano do período matutino integram a comissão. Os encontros ocorrem nas quintas-feiras a tarde, semanalmente e os estudantes são acompanhados pela supervisora e IDs do PIBID/FURB, subprojeto Educação Ambiental. O grupo tem como objetivo construir a Agenda 21 da escola, bem como registrar através de um livro as ações desenvolvidas pela COM-VIDA na escola. Recentemente foi feito com a comunidade escolar a dinâmica da Árvore dos Sonhos, na qual foi perguntado aos pais dos alunos: Que escola sonhamos para a nossa comunidade? Com as respostas os



MOSAICO DE PUBLICAÇÕES EM DIFERENTES ENCONTROS CIENTÍFICOS PELO COLETIVO DE PROFESSORES DA EBMVT



(ECO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES EXPERIÊNCIA A PARTIR DE PROJETOS

Transdisciplinaridade
Jeanne Pitz Pukall¹, Vera Lúcia de Souza e Silva²
Universidade Regional de Blumenau

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as contribuições dos projetos criativos ecoformadores - PCE na (eco)formação de professores em uma escola pública de educação básica da região de Blumenau. Os resultados parciais desta formação-ação dos professores no processo (eco)formador, o que repercutiu na estrutura dos projetos PCE como base da metodologia.

Palavras-chave: Formação continuada. Ecoformação. Escola criativa.

Introdução

A formação inicial dos professores nos anos iniciais do século XXI e do entorno imediato por uma educação que possibilite uma formação que conecte o estudante aos problemas sociais, econômicos e ambientais expressa na concepção de relação dos saberes (2008, p.349): "A educação deve ser capaz de apontar para uma fase de evolução interconectada [...] Precisamos pensar a



ESTUDO DOS BUGIOS: O ENTORNO BIOMORFÓLOGICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A ECOFORMAÇÃO

Eliane de Fátima Prim Santos, Vera Lúcia de Souza e Silva

O projeto relata uma experiência, que está em desenvolvimento, que tem seu habitat no ambiente do Entorno Biomorfológico de Taunay, Blumenau-SC. Realizado em uma escola de alfabetização. O projeto Ecoformadores, visando o estudo dos bugios com ambiente biodiverso da escola. O processo de alfabetização do entorno, em suas emergências, curioso acontece em sala de aula. No caso da alfabetização escrita conectada ao que acontece no seu entorno, conhecimentos significativos a partir de sua realidade local. Neste movimento de busca de conhecimentos e inseridos no seu contexto cultural as crianças criam significados e sentidos de ser e estar no mundo. Esta perspectiva criada no fazer-se sujeito possibilita formas de aprender com autonomia e autonomia, indispensáveis num processo de aprendizagem que liga a vida ao conhecimento. Dessa forma a perspectiva da alfabetização acontece no contexto da ecoformação. Destacamos a importância da ecoformação, pois interagindo com o meio onde vivem, as crianças se constroem e também constroem conhecimentos, impregnados que estão nas perguntas que esta interação suscita, indagando e pensando, sentido, experienciando, aprendendo seu olhar, sobre este ambiente, no processo de conhecer, em constante interação e inserido de presença no mundo de sentidos que conversam com o mundo onde vivem. O ambiente biodiverso da escola é constantemente observado e é o local onde as crianças interagem e intervêm em vários momentos. O olhar atento sobre esta biodiversidade gera a necessidade de compreensão e cuidado. Os bugios, espécie de primata tem seu habitat na Mata Atlântica, sobre a região de Blumenau e da Ilha de Itaipava Central que é o bairro onde nossa escola está situada. É uma espécie considerada em vulnerabilidade, devido a constante interferência humana em seu habitat. Observa-se também o crescente desmatamento das áreas de mata inclusive com foco bem próximo à escola, diminuindo seu habitat. Se faz necessária a educação para a preservação e valorização da espécie no ambiente biodiverso. Neste sentido o processo de alfabetização pode ser ecoformador, pautado em ações que contribuam para uma melhor qualidade de vida, pois a criança não está no mundo de forma alienada. Podemos desenvolver, desde a mais tenra idade, um novo paradigma a partir de um modelo sustentável, para que a criança do presente, construindo conhecimentos, sentimentos, atitudes e valores que ampliem, qualifiquem e potencializem sua forma de ser e estar no local onde vivem como cidadãos no seu tempo presente.

de na escola, iniciou-se uma atividade com os estudantes dos segundos anos. As caixas passaram a ser utilizadas na escola. Começava assim, com a EBM Visconde de Taunay, produzindo um espaço de formação de professores e coordenadores de RIEC-Rede Internacional de Escolas Criativas.

Rede Internacional de Educação - UNIBAV

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, em Blumenau, Santa Catarina, desenvolveu o Programa de (Eco)formação, apoiado pela metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores - PCE. O objetivo deste artigo é apresentar resultados decorrentes da formação, sistematizando o próprio PCE que dinamiza a proposta formativa. Os dados apresentados foram coletados por meio de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, realizada durante o desenvolvimento do referido programa. Tendo como fontes principais os registros dos docentes e as atividades realizadas pelos estudantes, os resultados indicam que a adoção dos organizadores conceituais que compõem a sequência didática sugerida pelo PCE auxilia na aproximação do currículo à realidade e no envolvimento dos docentes e dos estudantes em uma dinâmica que ultrapassa os limites disciplinares para ganhar sentido no contexto de seu desenvolvimento.

- 1 Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (FURB), Pedagoga e professora articuladora do Projeto Escola Sustentável da Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay - EBMVT.
- 2 Doutora em Engenharia de Produção (UFSC), Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Regional de Blumenau - FURB.
- 3 Doutora em Educação (UJA) e Doutora em Psicologia (UFSC), Professora de Ensino Superior e Coordenadora do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas do Umbave.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO LETOR (TAMBÉM) DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: REFERENTES E PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA LETURA

3 DO LÁPIS AO PAPEL....UM ENCONTRO: INVENTÁRIO DA ESCRITA, EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA



QUINO (1993, p. 73)

- *Afinal por que eles não escrevem esses livros na língua da gente?* Poderia ser também uma interrogação feita por professores que, ao longo de experiências em seu desenvolvimento profissional, raramente escreveram e publicaram acerca de suas práticas pedagógicas. Consideramos, de acordo com Nóvoa (2009, p. 31) que: “[...] há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar [...]”

Diferente disso, investigamos um caso, em que uma escola pública, em que seu coletivo, desenvolve um projeto de Escola Sustentável, mas com a particularidade de que ao longo de suas experiências de desenvolvimento profissional (nos percursos formativos, a partir de suas práticas pedagógicas...) os professores escreveram para comunicar sua escola em encontros científicos.

Quem é esse coletivo de professores da EBMVT que escrevem acerca da escola? Para onde endereçaram sua escrita? Sobre o que escreveram? Para que escreveram? Com quem escreveram? Com que autores fazem interlocução em sua escrita? Perguntas essas, nos mobilizaram a refletir sobre as condições de produção da escrita dos professores da EBMVT.

Esse coletivo de professores já reúne um conjunto de publicações que nos permitem, como nas pesquisas de estado do conhecimento, um exercício de “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. (MOROSINI; FERNADES, 2014, p. 155).

Nessa direção, nesse capítulo, objetivamos especificamente inventariar e caracterizar as condições de produção da escrita dos professores da EBMVT que comunicam com autonomia sua escola pública em encontros científicos.

Compreendemos que a caracterização da produção escrita desse coletivo enaltece o conhecimento produzido pelos professores da escola, como materialidade do seu desenvolvimento profissional docente (DPD), situado em um dado contexto histórico, social e institucional. Assim, esse “estado do conhecimento” é concebido como, parafraseando Morosini e Fernandes (2014), uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo circulado da escola em outros coletivos (acadêmico, docente...), quanto em relação ao desenvolvimento profissional dos próprios professores.

Para interpretação dos dados gerados com o inventário, sistematizamos compreensões teóricas acerca de Desenvolvimento Profissional Docente, com Marcelo (2009a; 2009b; 2017), Nóvoa (2009; 2017) e Zeichner (2002; 2008) Pimenta; Ghedin (2016) André (2016); Ludke (2009) e sobre suas relações com a escrita docente, recorremos a Suarez (2010, 2011); Andrade (2011; 2014); Nornberg (2014; 2016); Côco (2016); Prado e Soligo (2007).

Ainda, explicitaremos nas próximas seções, o percurso metodológico e a articulação das compreensões emergidas dessa análise.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Dentre os percursos metodológicos previstos para o estudo de caso e já descritos no capítulo 2, detalhamos nesse capítulo o **percurso bibliográfico**. Segundo Santos (2000, p.29, grifo nosso):

O conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que **contêm informações já elaboradas e publicadas por autores é uma bibliografia**. São fontes bibliográficas os livros [...], as publicações periódicas (jornais, revistas, panfletos), páginas de web sites, relatórios de simpósios/seminários, anais de congresso etc.

Considerando esse conceito, definimos como bibliografias a serem inventariadas de professores da EBMVT, a produção científica de professores da escola, disponíveis em: livros, anais de eventos, dissertações de mestrado e publicações *online*.

Para o inventário, inicialmente estabelecemos contato com a direção da escola, agendando uma visita para explicação da pesquisa. Com a diretora e a coordenadora de projetos, também, professora na escola, obtivemos a permissão e o apoio para pesquisa (ANEXO B). Importante destacar que as profissionais evidenciaram satisfação com o objeto de estudo da pesquisa, uma vez que a produção escrita da escola poderia ser reunida e sistematizada.

Com a Coordenadora de Projetos realizamos uma entrevista informal (GIL, 1999), perguntando sobre quais produções escritas de professores da escola ela tinha conhecimento. A

profissional nos apresentou uma pasta com a compilação de textos sobre projetos, notícias, enfim de uma gama de escritos da e sobre a escola, organizados por ano. Entre as folhas viradas com paciência, ela foi nos relatando como as produções e as práticas pedagógicas foram recebendo destaque para além dos contextos da escola. Ela também permitiu que copiássemos as referências dos materiais e se dispôs a enviar, via correio eletrônico, os textos que tinha cópia. Nessa primeira interlocução na escola, já podemos observar que os escritos dos professores da escola circulam local e regionalmente pelo país, e também em contextos internacionais.

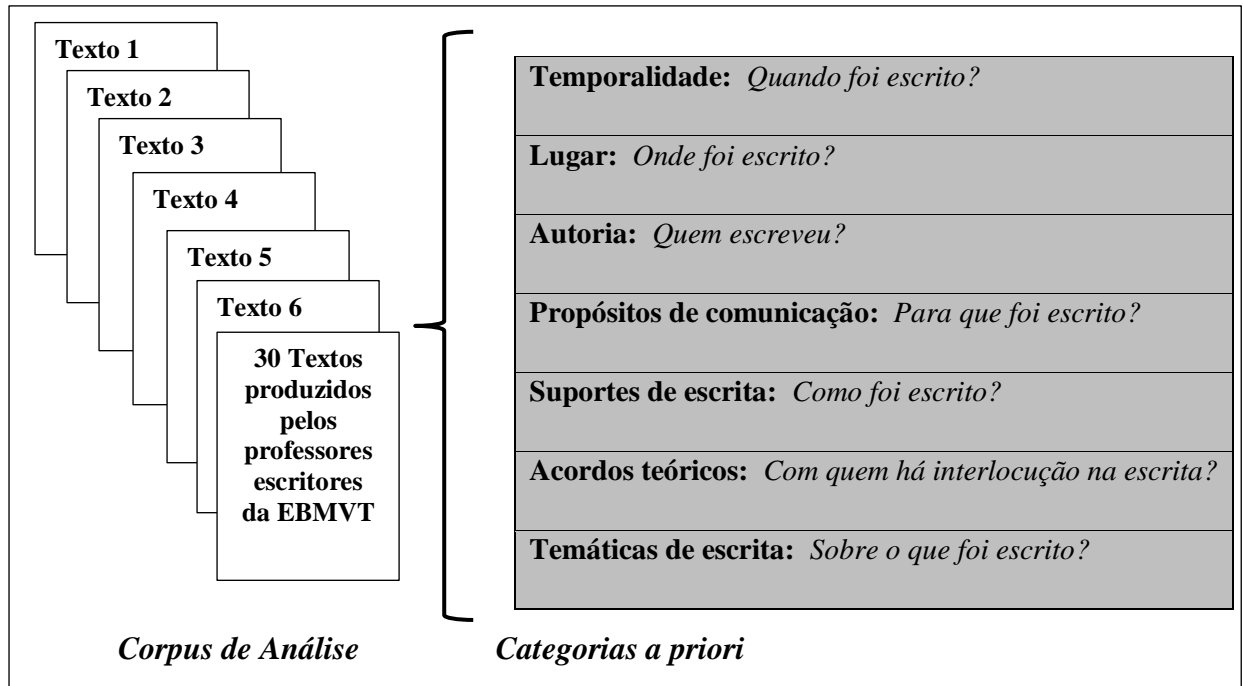
Após a entrevista informal, tínhamos as primeiras pistas para continuar o levantamento bibliográfico. A busca se deu primeiramente a partir da plataforma lattes, onde selecionamos produções escritas a partir da leitura do currículo dessa Coordenadora. Nesse contato inicial com as produções científicas da educadora, já conseguimos mapear outros docentes, cujas produções se deram no coletivo da escola ou com a parceria de profissionais de outros lugares. Nessa leitura, destacamos também eventos que os professores participaram e por essa via, pudemos levantar outras produções. Ainda nessa conexão de textos e sujeitos, percebemos que haviam livros onde os docentes foram convidados a participar com a escrita de capítulos. Nesse arrolamento, identificamos mais quatro professoras que tiveram a EBMVT como contexto de pesquisa em trabalhos de conclusão de curso, em nível de mestrado.

Portanto, o inventário de produções científicas da escola se deu por um atrelamento de escritos, sendo que uma leitura conduziu à outra leitura, ou referenciava outros endereçamentos onde os docentes se dispuseram a publicar suas produções escritas. Assim a pesquisa muito se expandiu aos contextos *on line*, que conforme Flick (2013, p. 173) possibilita “a) recuperar informações (publicações, por exemplo); b) tornar as informações acessíveis (compartilhamento de dados, conjunto de dados públicos, etc); e c) divulgar pesquisas (resultados, relatórios, etc.)”.

Diante do mapeamento dos contextos de endereçamentos, obtivemos trinta (30) textos escritos pelos docentes da EBMVT e publicados em diferentes encontros científicos. Esse conjunto de textos compôs o *corpus de análise*. De cada um dos textos, geramos dados, considerando como instrumento um *roteiro de leitura* (Apêndice A). Assim, seguimos para leitura/geração de dados já com categorias *a priori*. Para elaboração dessas, “implica construir categorias antes mesmo de examinar o corpus de textos. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. São ‘caixas’ [...] nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas”. (MORAES, 2003, p. 197). Em razão disso são destacadas as

categorias *a priori* previstas no roteiro de leitura e pelas quais foram organizados os dados gerados dos textos escritos pelos professores, conforme apresentamos na figura 2:

Figura 2- Ciclo de análise no percurso metodológico da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS PROFESSORES DA EBMVT

No inventário da produção escrita foram identificados trinta (30) textos escritos por profissionais da escola. Cada um dos textos recebeu um código para sua identificação, iniciando com as letras que identificam o suporte de escrita: DM: Dissertação de Mestrado; CL: Capítulo de Livro; AP: Artigo de Periódico Científico; AE: Artigo de Evento; RE: Resumo em Evento. Depois das letras, há um número para diferenciar o texto.

No quadro 2 apresentamos os dados organizados nas categorias *a priori*: temporalidade; suporte de escrita; lugar/encontro científico publicado e autoria.

Quadro 2 – Condições de Produção da EBMVT

CÓD	ANO	TÍTULO	AUTOR	ENCONTRO CIENTÍFICO	LOCAL
AE1	2014	Escola Criativa e Ecoformadora: a experiência da EBM Visconde de Taunay-Blumenau-SC	Pukall, Jeane Pitz; Andrade, Roseli de; Silva, Vera Lúcia de Souza e	I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas e I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas	Goiânia
RE1	2014	Escola Básica Municipal Visconde de Taunay: escola sustentável e ecoformadora.	Pukall, Jeane Pitz; Andrade, Roseli de; Silva, Vera Lúcia de Souza e	8ª MIPE Mostra Integrada de Ensino – Pesquisa – Extensão.	Blumenau
CL1	2014	Espaços que educam: experiências do PIBID educação ambiental numa escola criativa.	Pukall, Jeane Pitz; Rocha, Nando Matheus; Simão, Vera Lúcia.	In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação.	Blumenau
CL2	2014	Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade.	Pukall, Jeane Pitz; Andrade, Roseli; Silva, Vera Lúcia Souza e	In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação.	Blumenau
CL3	2014	Escola Sustentável e Criativa: vivências educativas de ecoformação.	Santos, Tânia Regina	In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação.	Blumenau
CL4	2014	A construção de uma horta mandala na Escola: um projeto criativo de espaço ecoformador.	Viera, Bruna; Tomio, Daniela, Pukall, Jeane Pitz	In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação.	Blumenau
CL5	2014	Ecoalfabetização: o entorno biodiverso da escola construindo possibilidades para uma escola sustentável.	Santos, Eliane de Fátima Prim	In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação.	Blumenau
RE2	2015	Estudo dos bugios: o entorno biodiverso da Escola construindo possibilidades para a ecoformação	Eliane de Fátima Prim Santos; Vera Lúcia de Souza e Silva	9ª MIPE Mostra Integrada de Ensino – Pesquisa – Extensão.	Blumenau
RE3	2015	Ecoformação no ensino fundamental: uma experiência a partir do entorno da escola	Jeane Pitz Pukall; Vera Lúcia de Souza e Silva; Eliane de Fátima Prim Santos	9ª MIPE Mostra Integrada de Ensino – Pesquisa – Extensão.	Blumenau
RE4	2015	Comissão de meio ambiente e qualidade de vida - com-vida: a atuação de um conselho de meio ambiente na EBM Visconde de Taunay	Larissa Tauana da Silva; Jeane Pitz Pukall; Ana Carolina Alves; Giovana Eberle; Katlyn V.M. Litka; Leonardo Klettenberg; Pedro H. da Silva; Augusto Hollen; Pâmela Alves	9ª MIPE Mostra Integrada de Ensino – Pesquisa – Extensão.	Blumenau

AE2	2015	Gestão pedagógica na escola criativa e sustentável: uma experiência de articulação de saberes e pessoas.	Pukall, Jeane Pitz; Silva, Vera Lúcia Souza e	VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário internacional de Escolas Criativas.	Goiânia
AE3	2105	Ecoformação na alfabetização: um relato de experiência numa escola criativa.	Prim, Eliane de Fátima Santos; Silva, Vera Lúcia de Souza e	VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário internacional de Escolas Criativas.	Goiânia
CL6	2015	Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade.	Pukall, Jeane Pitz; Andrade, Roseli; Silva, Vera Lúcia Souza e	In: Maria José de Pinho; Marilza Vanessa Rosa Suanno; João Henrique Suanno. (Org.). Projetos Criativos na Prática Pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem.	Goiânia
AE4	2016	Projeto Criativo Ecoformador nos anos iniciais: um relato de experiência na alfabetização	Santos, Eliane De Fátima Prim.	VII Congresso Internacional de Educação e VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão: o protagonismo de quem se transforma para transformar	Orleans
AE5	2016	(Eco) formação de professores na educação básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores.	Pukall, Jeane Pitz; Silva, Vera Lúcia de Souza e	VII Congresso Internacional de Educação e VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão: o protagonismo de quem se transforma para transformar	Orleans
AE6	2016	Educando na Escola Criativa e Sustentável: relato de experiências de práticas educativas ecoformadoras.	Pukall, Jeane Pitz; Bertoldi, Mara Rúbia; Quarantani, Sandra; Moritz Simone; Campestrini Solange	VII Congresso Internacional de Educação e VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão: o protagonismo de quem se transforma para transformar	Orleans
CL7	2016	A criatividade e a ecoformação como experiência de transformação na escola.	Pukall, Jeane Pitz; Silva, Vera Lúcia Souza e; Simao, Vera Lúcia	In: Marlene Zwierewicz; Juan Miguel Gonzáles Velasco; Elcio Willemann; Andréa Andrade Alves. (Org.). O Protagonismo de quem se transforma para transformar: experiências inovadoras da educação básica e do ensino superior.	La Paz
AP1	2017	Ecoformação na Educação Básica: uma experiência em formação de professores.	Pukall, Jeane Pitz; Silva, Vera Lúcia Souza e Zwierewicz, Marlene	Revista Professare, ISSN 2238-9172	Caçador
TCC 1	2017	(Eco)Formação de Professores na Educação Básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores. [recurso eletrônico]	Pukall, Jeane Pitz	Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Programa Pós Graduação em Ciências Biológicas e Matemática da Universidade regional de Blumenau	Blumenau
TCC 2	2017	A biblioteca escolar como espaço de formação do leitor (também) de ciências da natureza: referentes e	Santos, Tânia Regina dos	Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Programa Pós Graduação em Ciências Biológicas e	Blumenau

		práticas para promoção da leitura. [recurso eletrônico]		Matemática da Universidade regional de Blumenau	
TCC 3	2017	Projetos criativos ecoformadores: contribuições para o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. [recurso eletrônico]	Santos, Eliane Prim dos	Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Programa Pós Graduação em Ciências Biológicas e Matemática da Universidade regional de Blumenau	Blumenau
TCC 4	2017	Alfabetização científica na pré-escola: ações em busca de transformações para uma educação sustentável	Cardoso, Rosani Aparecida Prim	Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Programa Pós Graduação em Ciências Biológicas e Matemática da Universidade regional de Blumenau	Blumenau
L1	2017	Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade.	Pukall, Jeane Pitz; Silva, Vera Lúcia Souza e; Silva, Arleide Rosa da.		Blumenau
RE5	2018	Criatividade e Sustentabilidade: relato de experiência de uma Escola Pública Brasileira	Andrade, Roseli de, Pukall, Jeane Pitz	III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação.	Portugal
CL8		(Bio)diversidades de ser em (com)textos literários. 2018. [no prelo]	Silva, Rosanna Espezim da.	In: Silva, Arleide Rosa.; Tomio, Daniela. (Orgs.). Projetos Criativos Ecoformadores em Biodiversidade: Formação docente e Práticas educativas na Escola e em contextos de Educação Não Formal	Blumenau
CL9		Sentindo com o corpo a biodiversidade	Mathias, Neila Maria; Hardt, Sissi Regina; Kurtz, André Luiz.	In: Silva, Arleide Rosa.; Tomio, Daniela. (Orgs.). Projetos Criativos Ecoformadores em Biodiversidade: Formação docente e Práticas educativas na Escola e em contextos de Educação Não Formal.	Blumenau
CL 10		Aprendendo com Fritz Müller a investigar, gostar e cuidar da biodiversidade.	Quarantini, Sandra Regina; Camestrini, Solange; Reis, Priscila.	In: Silva, Arleide Rosa.; Tomio, Daniela. (Orgs.). Projetos Criativos Ecoformadores em Biodiversidade: Formação docente e Práticas educativas na Escola e em contextos de Educação Não Formal.	Blumenau
CL 11		Minecraft para cultivar a biodiversidade	Delmônego, Ibraim José.	In: Silva, Arleide Rosa.; Tomio, Daniela. (Orgs.). Projetos Criativos Ecoformadores em Biodiversidade: Formação docente e Práticas educativas na Escola e em contextos de Educação Não Formal.	Blumenau

CL 12		Uma horta biodiversa como (com)texto alfabetizador	Hadlich, Ana Paula Pereira; Deodato, Bárbara S. dos Santos.	In: Silva, Arleide Rosa.; Tomio, Daniela. (Orgs.). Projetos Criativos Ecoformadores em Biodiversidade: Formação docente e Práticas educativas na Escola e em contextos de Educação Não Formal.	Blumenau
CL 13		A escola “Visconde de Taunay” é também contexto de formação de professores.	PUKALL, Jeane Pitz.	In: Silva, Arleide Rosa.; Tomio, Daniela. (Orgs.). Projetos Criativos Ecoformadores em Biodiversidade: Formação docente e Práticas educativas na Escola e em contextos de Educação Não Formal.	Blumenau
TOTAL					30

Legenda: TCC: Trabalho de Conclusão de Curso; CL: Capítulo de Livro; AP: Artigo de Periódico Científico; AE: Artigo de Evento; L: Livro; RE: Resumo em Evento.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Considerando os dados organizados no quadro 2 em categorias estabelecidas *a priori*, passamos à sua análise:

3.2.1 A temporalidade das produções científicas

Uma pergunta inicial em nosso inventário é *quando se inicia a escrita da produção dos professores da EBMVT que escrevem acerca da escola?* Ao lermos o quadro 2 podemos notar que essas iniciam a partir do ano de 2014 e se prolongam até o ano 2018, com publicações em todos os anos.

Para compreendermos a origem desse processo, recorremos aos textos escritos pelos profissionais da escola no ano de 2014 (AE1; RE1; CL1; CL2; CL3; CL4; CL5) e pudemos identificar que, embora com distintos autores, em comum os textos têm em seus títulos “escola sustentável” e “ecoformação”. Nos excertos abaixo¹¹, elencamos pontos dos textos dos professores que nos permitem compreender as relações entre escrever e os temas comuns ao projeto de escola destacados a partir do ano de 2014, como respectivamente em CL2 e CL5:

Apesar de a escola estar localizada num ambiente rodeado por árvores, no pátio interno havia uma grande área descoberta, com pedra brita, com cobertura do solo, local muito utilizado pelas crianças e adolescente. Após conhecer o Projeto do Ecocentro IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado), em Pirenópolis no estado de Goiás, em julho/ 2011, professores e gestores da escola pensaram em alternativas sustentáveis para reorganizar o espaço do pátio da escola. Isso foi realizado a partir do plantio de árvores, com o objetivo de criar um ambiente diversificado com plantas e pequenos animais, onde estudantes e professores pudessem observar e respeitar todas as formas de vida, além de usufruir da área para descanso, lazer, entretenimento, leitura, brincadeira e promover a interação entre eles e o meio ambiente. (PUKALL; ANDRADE; SILVA, 2014, p.233)

*O trabalho desenvolvido na Escola Básica Visconde de Taunay, em Blumenau (SC), com ações sustentáveis a **certificou como Escola Criativa pela REDE RIEC em 2013** (SILVA et al., 2014, site). Sempre estão acontecendo ações que podem enriquecer o trabalho que está sendo realizado pelas turmas, fortalecendo uma visão sistêmica de trabalho conjunto. (SANTOS, 2014, p.289)*

Com isso, interpretamos que a origem desse escrever tem relações diretas com um projeto de escola sustentável desenvolvido pelo seu coletivo no contexto local da EBMVT, e já descrito na seção 2.1.1 Quando comparamos essa informação com um contexto educacional mais amplo, localizamos nessa mesma época, que o Ministério da Educação havia lançado o Programa Escolas Sustentáveis: Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-

¹¹ Nos excertos adotamos as seguintes convenções de transcrição: *italico* – para transcrição do texto; [...] – supressão de algumas partes; [] – comentários ou inserções feitas pela pesquisadora; **negrito** – partes destacadas pela pesquisadora acerca de informações relevantes para análise.

nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais (BRASIL, 2012). Também, no ano de 2012, é promulgada a Resolução que estabelece no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que menciona as escolas sustentáveis. Esses documentos podem ser observados nas referências de textos escritos pelos docentes, o que nos permite interpretar que o contexto histórico-social da época, as discussões sobre Educação Ambiental naquele momento, também colaboraram para que os textos dos professores fossem aceitos por uma comunidade acadêmica e se tornassem públicos.

Outra interpretação dessa relação do projeto da EBMVT com as Políticas Educacionais pode ser feita a partir dos conceitos de “educação maior” e “educação menor” propostos pelo autor Gallo (2016, p. 64):

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas de educação, dos parâmetros, das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] é aquela instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. [...] é aquela dos grandes mapas e projetos.

A educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira [...] como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2016, p. 64-65).

A educação maior se concentra no campo da macropolítica, a educação menor acontece no cotidiano da escola e a relação entre elas, embora haja tensões e embates de forças, ocorrem em distintos níveis, o que permitem acontecerem simultaneamente. (GALLO, 2016). Assim, na educação menor é possível “[...] emergir possibilidades que fogem de qualquer controle” (GALLO, 2016, p. 67). Nessa perspectiva, interpretamos que o projeto da EBMVT surge amparado na “educação maior” (em legislações e diretrizes da Educação Ambiental/MMA e Escolas Sustentáveis/MEC), mas “cria linhas de fuga” (GALLO, 2016), para seu projeto de escola, diferenciando-a das escolas da rede municipal de Blumenau. Assim, na EBMVT cria-se com seu coletivo um contexto de “educação menor” e, com isso a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente “para além de qualquer política educacional”.

Tal afirmação tem como apoio uma análise nos textos do ano de 2014, (CL1; CL2; CL3; CL4; CL5) em que localizamos aspectos que nos permitem interpretar as origens do escrever do coletivo da escola com o projeto de escola sustentável em uma perspectiva teórica chamada de “Ecoformação”. Essas primeiras publicações dos profissionais da escola nos remetem ao livro *Novos Talentos: processos educativos em ecoformação*. A obra resultou de

um percurso de formação continuada promovido em ações extensionistas da Universidade Regional de Blumenau - FURB com objetivo de “qualificar a prática docente nos pressupostos teóricos-metodológicos sobre a temática ecoformação e biodiversidade[...]” (SCHROEDER; SILVA, 2014, p. 15). Nesse movimento, também surgiu uma publicação de um livro em que “o processo de escrita foi organizado para que cada instituição de ensino (educação básica e ensino superior) estivesse contemplada neste livro, fruto das experiências vivenciadas na prática docente de cada colaborador da obra.” (SCHROEDER; SILVA, 2014, p. 16).

Os professores da EBMVT participaram, por interesse próprio, desse ciclo formativo. Com isso, inferimos pelos escritos que puderam ampliar as referências do projeto de escola, interpretando as práticas pedagógicas que desenvolviam a partir de referentes de Ecoformação, ampliados no curso de formação continuada, de acordo com os excertos CL2, CL7 e AP1 respectivamente:

Os estudos e reflexões da RIEC tem possibilitado repensar e reorganizar a formação de professores na comunidade e, além disso, reconhecer, valorizar e tornar a escola um locus de reflexão e ação para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e criativas. (PUKALL; ANDRADE; SOUZA, 2014, p.243)

Oferecido na FURB, em períodos de recesso escola, durante dois anos (2013 a 2015) o Ciclo de Formação para ecoformação e Biodiversidade, foi um sub-projeto do Projeto Ecoformação e Literatura Informacional para a Educação Científica, aprovada em 2013 no Programa Novos Talentos do CAPES. Destaca-se que a EBMVT teve cinco professores convidados como participantes, em decorrência da referida escola compreender que tem um papel fundamental na formação de cidadãos criativos e comprometidos, que possam identificar problemas da sua realidade e solucioná-los por meio do que aprendem. (PUKALL; SILVA; SIMÃO, 2016, p.53)

Partindo dessa condição, podemos apontar uma das contribuições que a metodologia dos PCE trouxe para a organização da (Eco) formação Continuada de Professores, que foi favorecer a ampliação dos conhecimentos científicos por meio de leituras e seminários, e a troca de experiências, que aconteceu durante todo o processo de formação, e a transformação de si mesmos a partir da transformação de suas práticas. (PUKALL; SILVA, 2017, p.107)

Participar desse percurso formativo, ao longo de seu desenvolvimento profissional, mobilizou os docentes a escreverem sobre suas experiências na escola para compor o livro e assim constatamos que suas produções passam a ter o endereçamento a outros leitores e contextos. Ao mesmo tempo, interpretamos que são partir dessas experiências de Desenvolvimento Profissional Docente que os professores da EBMVT são conduzidos a escrever sobre sua escola, e nessa direção nos aponta Marcelo (2009^a, p. 7):

Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. [...] na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. (MARCELO, 2009, p. 7)

Os escritos dos professores, que entendemos também como materialidades do DPD, reverberaram no reconhecimento da escola para além de seus muros, em contextos de nível nacional e internacional, pois circularam entre pesquisadores da Ecoformação na Espanha¹², o que possibilitou uma visita de pesquisadores espanhóis¹³ na EBMVT e a sua certificação como escola criativa, conforme mencionado em CL2:

[...]reconhecida e diplomada em maio de 2013, pela Rede Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) como escola criativa. Os resultados da pesquisa que reconheceu esta escola como criativa forma publicados Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (RIEC) 11 Enero, 2014, 107-122 artigo intitulado Investigación sobre Criatividade em uma escola de rede pública de Blumenau – SC. (PUKALL; ANDRADE; SOUZA, 2014, p. 232)

Diante do exposto, salientamos que o momento em que há uma comoção à responsabilidade de ser parte de uma escola certificada, os docentes passaram a engajar ainda mais as suas práticas pedagógicas em torno do projeto, há uma reorganização dos espaços e das práticas pedagógicas na perspectiva do projeto de escola. Tal afirmação tem apoio em um dos excertos dos textos analisados de uma das professoras, em L1:

A preocupação e o compromisso de manter essa titulação levaram alguns professores a buscarem uma formação continuada que apresentasse uma proposta voltada à ecoformação e transdisciplinaridade, princípios metodológicos da RIEC. (PUKALL, 2017, p. 43)

Ainda, por consequência do percurso formativo, no ano de 2014, alguns professores endereçam seus textos (AE1; RE1) para outros dois encontros científicos em contextos locais (Blumenau) e nacionais (Goiás). Assim, entendemos que há uma intenção para interlocução com outros coletivos de sujeitos de outras escolas, que os escritos ultrapassam os muros da sua escola, como podemos evidenciar nos escritos dos próprios professores, tanto em 2014 (CL2), quanto posteriormente, em publicações mais recentes, em um escrito do ano de 2017 (AP1), com intuito de comunicar as práticas:

[...] resultante dessas ações a escola recebeu certificação de Escola Criativa, e hoje possibilita a pesquisa e a reflexão sobre suas práticas para além de seu contexto, possibilitando repensar e reorganizar a formação de professores na comunidade, e

¹² RIEC (*Red Internacional de Escuelas Creativas*), com sede na Universidade de Barcelona e atuante em nove países da Europa e América Latina

¹³ Dentre eles, o professor da Universidade de Barcelona, Saturnino de la Torre escreveu: “La visita [...] resultó para mi impactante e inspiradora por vários motivos, tales como la forma em que educan em el médio ambiente y la sustentabilidade a través de proyectos ecoformadores, la escuela todos sus espacios como escenario de aprendizaje, las satisfacción del alumnado, la implicación del profesorado y equipo directivo que viven com pasión entusiasmo la hermosa tarea de educar” (TORRE, 2014, p. 225)

além disso, reconhecer, valorizar e tornar a escola um locus de reflexão e ação para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e criativas. (PUKALL, 2014, p. 243)

Os PCE desenvolvidos na escola, bem como outros projetos e trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares, tiveram como prazo previsto para serem socializados com a comunidade [...] (PUKALL; SILVA, 2017, p. 107)

Foi apresentada uma linha do tempo mostrando a construção do projeto e os avanços que ele trouxe à escola. Muitos professores que iniciaram na escola, nesse ano de 2015, ficaram admirados com as ações desenvolvidas e apresentadas desde 2011. (PUKALL, 2017, p. 103)

A partir de 2014, os professores produziram sete (7) publicações em três (3) diferentes encontros, mas que a predominância de publicações se manteve em torno dos capítulos a partir da publicação do livro *Novos Talentos*, com cinco (5) capítulos. Essa oportunidade de publicar, fomentada pela formação continuada impulsionou as publicações dos professores da EBMVT.

Denotamos uma intensificação desse processo de publicização da prática, como podemos notar no quadro 2, que foi se prolongando com o passar dos anos. Em 2015 os professores participaram de eventos científicos local e regional, e ainda uma publicação num segundo livro. No ano de 2016, destacamos quatro (4) publicações, também em eventos científicos local e regional, e novamente uma publicação de capítulo de livro. No ano de 2017, podemos inferir uma intensificação da escrita científica, uma vez que o coletivo dos professores que escreve acerca da escola, tem o primeiro artigo publicado em periódico científico (API-Revista Professare). Ainda, destacamos que nesse ano, quatro professores tiveram a defesa e divulgação de suas pesquisas de mestrado, evidenciando a característica de profundidade teórica à produção científica dos professores investigados nesse caso.

Nessa direção, sublinhamos que a produção escrita do coletivo de professores se prolonga aos anos, e, analisando a periodicidade das publicações, podemos inferir que as produções se quantificaram e demonstram um aprofundamento teórico. Os textos que inicialmente eram relatos de práticas pedagógicas, passaram a agregar interpretações a partir de fundamentos teóricos da Ecoformação, como destaca um excerto de uma das publicações de uma professora: *“A ecoformação contribuiu com um olhar mais apurado e nos convidou a repensarmos a nossa prática. Nos levou à disposição de nos comprometermos com o melhor que pudéssemos desenvolver”* (MATHIAS In PUKALL; SILVA; SILVA, 2017, p. 49). Também, os textos ampliaram-se de resumos e passam a ser escritos artigos, dissertações... com maior aprofundamento teórico nas interpretações das práticas relatadas.

Em 2018, a intensidade na escrita científica alcançou outro patamar, o coletivo teve a primeira publicação internacional, no Colóquio de Ciências Sociais da Educação em Portugal, relatando em nível internacional, experiências da escola com projeto de sustentabilidade e

criatividade. Ainda nesse ano, observamos que houve um quinto livro com capítulos sobre práticas pedagógicas na EBMVT, e nesse sete (7) capítulos relatam experiência com o projeto escritas por diferentes professores, o que demonstra que com o passar dos anos as publicações se intensificaram, tanto em número quanto em professores que narram suas práticas. Destacamos que esse novo livro também é fruto de uma formação continuada oferecida aos professores pela Universidade Regional de Blumenau, com fomento do governo federal (PROEXT), e teve como produto, a produção de um livro intitulado: *Projetos Criativos Ecoformadores em Bioversidade: Formação docente e práticas pedagógicas na Escola e em contextos de Educação Não Formal*:

Neste livro apresentamos o conjunto de estudos de um coletivo formado por docentes da universidade (especialmente da Universidade Regional de Blumenau/FURB) e de escolas públicas; acadêmicos de cursos de licenciaturas, mestrados da pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências que compartilharam experiências de aprender sobre a Biodiversidade, formar-se professor e pesquisador em contextos de educação formal e não formal e, nesse percurso, também, desenvolver uma escrita colaborativa de suas práticas. (SILVA; TOMIO, 2018 no prelo).

Observamos que o escopo das produções escritas do coletivo de professores da EBMVT se manteve em “polinizar” as ações do projeto de escola. Conforme AP1: “A polinização é o momento de fecundação do projeto em outros espaços, o compartilhamento com outras pessoas e outras escolas [...]” (PUKALL; SILVA, 2017, p. 105), o que nos permite compreender que o coletivo tem por objetivo comunicar o fazer educativo e o projeto de escola, como podemos perceber nos títulos das produções destacadas ano a ano, como nos seguintes destaques:

Em 2014: *Escola Criativa e Ecoformadora: a experiência da EBM Visconde de Taunay-Blumenau-SC (AE1)*

Em 2015: *Comissão de meio ambiente e qualidade de vida - com-vida: a atuação de um conselho de meio ambiente na EBM Visconde de Taunay (RE4)*

Em 2016: *Projeto Criativo Ecoformador nos anos iniciais: um relato de experiência na alfabetização (AE5)*

Em 2017: *Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade; (L1)*

Em 2018: *Criatividade e Sustentabilidade: relato de experiência de uma Escola Pública Brasileira. (RE5)*

Com a análise da condição de escrita, relacionada à temporalidade das publicações dos professores da EBMVT, interpretamos que no desenvolvimento histórico da produção escrita da/na escola teve como marco o projeto coletivo de escola sustentável, bem como a participação no projeto de formação continuada na relação com a universidade. Ainda, o projeto de escola

permitiu aos professores comunicarem suas experiências vivenciadas, de modo a endereçar essas ações a outros contextos, em nível local, regional e internacional.

Interpretamos que o fato da escola ter um projeto que lhe confere uma identidade de “escola sustentável”, sugere uma condição relevante para constituir-se um professor que comunica sua escola a partir do endereçamento de suas práticas pedagógicas, por meio da escrita, a outros contextos.

3.2.2 Os suportes e os propósitos comunicativos das produções científicas

Ao nos perguntarmos *como foram escritos* os textos pelos professores, interessou-nos saber quais foram os suportes utilizados para comunicar as práticas pedagógicas. Ademais, intentamos destacar implicações dessa textualidade na profissionalidade desses professores, bem como na comunicação da escola, uma vez que, compartilhamos com Tomio (2012) a noção de que a forma como se escolhe escrever o conteúdo, define os modos de produção do texto e, principalmente, os modos de recepção e de leitura de seus leitores.

Observar como e onde um texto está escrito, nos permite analisar suas condições de produção, ou seja, a textualidade nos permite compreender que a escrita se produz em determinado contexto, objetivo e público leitor. Nessa perspectiva, a escolha de um suporte específico para a escrita condiciona um modo de conhecer e uma determinada forma de relacionar-se socialmente com o leitor. (TOMIO, 2012).

No quadro 2 podemos notar seis (6) suportes de escrita¹⁴ diferentes adotados pelos professores da EBMVT para comunicarem sua escola. Dentre esses, predominam os capítulos de livro (13 capítulos); os resumos (5 resumos) e artigos apresentados em eventos e divulgados em anais (7 artigos); com menor expressão os artigos científicos publicados em periódicos (1 artigo). Há também, os textos de pesquisas acadêmicas, como as dissertações de mestrado (4 dissertações), todas com objetos de estudo relacionados ao projeto de escola da EBMVT.

Quanto aos capítulos de livros, podemos localizar no livro *Novos Talentos: processos educativos em Ecoformação*, publicado no ano de 2014 (já explicado na seção 3.1.1), cinco (5)

¹⁴ De acordo com o Glossário CEALE, suporte ou portador é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Este define a formatação, a composição e os modos de leitura de um dado gênero textual. Uma modificação no suporte material de um texto pode modificar o próprio gênero textual que nele se veicula. O suporte tem relação direta com os propósitos comunicativos que se deseja alcançar. A interação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos, que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos, e essas formas e propósitos somente são acessíveis por meio dos suportes, pois neles é que estão gravadas e registradas (física ou virtualmente) as marcas dessa interação que se estabelece. (CHRISTIN, 2004)

capítulos escritos por professores da EBMVT (CL1, CL2, CL3, CL4, CL5). Esses compõem uma unidade do livro denominada: *Criatividade e Ecoformação na Escola e na Universidade: experiências de uma escola criativa*. Além desse, podemos destacar que em outro livro *Projetos Criativos Ecoformadores em Biodiversidade*, a ser publicado no ano de 2018¹⁵, há também a publicação de mais seis (6) capítulos (CL8, CL9, CL10, CL11, CL12, CL13) na unidade *Projetos Criativos Ecoformadores na Escola*, integrados a um conjunto de doze capítulos escritos por professores da Educação Básica de diferentes escolas públicas.

Mediante a essa recorrência de capítulos de livro, nos dedicamos a relacionar os escopos dos livros que condicionam as produções escritas dos professores da EBMVT e podemos perceber em ambas as obras as seguintes informações:

Pensando neste coletivo de experiências, de todos os participantes do Ciclo de Extensão (docentes e cursistas), sugerimos a publicação de um capítulo da obra por escola ou por docente/ licenciando/ mestrando, com o objetivo de divulgar, socializar, e encantar leitores com os resultados, frutos colhidos desta formação de professores [...] desta forma, o processo de escrita foi organizado para que cada instituição de ensino (educação básica e ensino superior) estivesse contemplada nesse livro, fruto das experiências vivenciadas na prática docente [...] (SCHROEDER; SILVA, 2014, p.16)

A obra é produto de um projeto de extensão que desenvolvemos ao longo dos anos de 2017/8, com fomento do edital PROEXT MEC, e que teve a participação, seja como formador/a, como autor/a de referência, como bolsista extensionista ou de pesquisa [...] (SILVA; TOMIO, 2018, s.p.)

Localizamos outros dois capítulos de livros: *Projetos Criativos na Prática Pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem* (CL6) e *O Protagonismo de quem se transforma para transformar: experiências inovadoras da educação básica e do ensino superior* (CL7) cujos escopos:

*Este livro é uma publicação da pesquisa *Criatividade e Ensino: Investigação sobre práticas inovadoras da escola do século XXII*, financiada pelo CNPq (Edital MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012) e esta é composta por três projetos de pesquisa vinculados a Rede Internacional de Escolas Criativas: *Construindo a Escola do Século XXI – RIEC* (PINHO, 2015, p. 10)*

[...] compila experiências da Educação Básica, dinamizadoras da proposta das Escolas Criativas, uma perspectiva impulsionada no contexto brasileiro a partir da contribuição do Grupo de pesquisa e Assessoramento Didático- GIAD, da Universidade de Barcelona – UB (Espanha). (ZWIEREWICZ et al, 2016, p. 11)

Diante desses dados, podemos inferir que cada livro que acomoda os capítulos escritos pelos professores da EBMVT faz referência a relação da escola com a universidade, pela

¹⁵ Tivemos conhecimento do livro pela indicação da professora coordenadora do projeto na escola e o acesso a ele (em sua versão para publicação) na FURB, com uma das organizadoras da obra.

participação dos professores em percursos de formação continuada e de pesquisa colaborativa que resultam, também, em publicações. Destacamos junto aos capítulos dos livros, trechos que sugerem essas relações com a universidade:

C2: A RIEC tem aprofundado as questões reflexivas acerca da ecoformação e transdisciplinaridade, na busca de formação inicial e continuada de professores, enfocando questões conceituais e metodológicas. Do mesmo modo, pesquisa e extensão identificam iniciativas, ações e projetos criativos e inovadores em escolas da rede pública de ensino de Blumenau. (PUKALL; ANDRADE; SILVA; 2014, p.232)

C4: Analisar o percurso do coletivo da escola com o PIBID no desenvolvimento da horta mandala como um projeto criativo de espaço ecoformador foi objetivo de nossa pesquisa e que socializamos nesse texto. Pressupomos que o conhecimento elaborado na investigação seja relevante para a escola [...] (VIEIRA; TOMIO; PUKALL, 2014, p. 275)

C7: Foi a universidade que auxiliou a escrever, fundamentar a publicar o Projeto Escola Sustentável e, a partir dessa parceria percebemos que nosso trabalho está fundamentado nos princípios da ecoformação e da transdisciplinaridade. (PUKALL; SILVA; SIMÃO, 2016, p.52)

Diante desses dados e os nossos destaques, inferimos que ao longo do DPD dos professores da EBMVT, esses participaram de percursos formativos promovidos pela universidade que lhes permitiram experiências de escrita com a oportunidade de refletirem suas práticas pedagógicas, mas, principalmente, a publicação e circulação delas para outros contextos e possíveis leitores¹⁶.

Interpretamos que essa circulação pública da escrita dos docentes, por meio dos livros, favorece, como destaca Suárez (2011), um posicionamento do professor como autor de saberes acerca do mundo escolar e, por conseguinte, seus textos tornam-se referências para formação entre seus pares, para incidirem nos debates públicos e especializados sobre a educação. Nesta perspectiva, um texto escrito pelos professores e publicado constitui um “[...] acontecimento político-pedagógico ao torná-lo publicamente disponível e ao mesmo tempo transformá-lo em “documento pedagógico público” (SUÁREZ, 2011, p. 204), porque se supõe que possa ter potência para “[...] transferência e adequação dessas experiências a outros contextos e situações escolares, com o propósito de que seja possível a construção de uma memória pedagógica da escola, das práticas escolares e docentes, resignificando-as por diferentes perspectivas”. (SUÁREZ, 2011, p. 206-7 tradução nossa).

Da mesma forma, os sujeitos da universidade ao promoverem publicações que contemplem e valorizem experiências horizontais de escrita com os professores da escola,

¹⁶ Importante destacar que os livros em que os professores têm capítulos foram produzidos pelas universidades a partir de projetos com fomento de editais CAPES e CNPq, tornado as obras gratuitas e com distribuição para as escolas.

indicam o que Zeichner (2002) argumenta a respeito de irmos para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. O exemplo que o autor socializa de sua prática nos permite reconhecer a importância que as publicações dos textos dos professores da EBMVT podem ter:

[...] comecei a verificar o quanto meus outros cursos (muitos deles envolvendo estudantes em pesquisa-ação) incorporavam as vozes e perspectivas dos professores. Verifiquei que, apesar de as leituras de meus cursos incluírem as pesquisas elaboradas por professores e práticas reflexivas, fazia pouco para desafiar a hegemonia dos pesquisadores acadêmicos na produção de conhecimento educacional. Embora tivesse um compromisso sério com as pesquisas de professores, minha prática minava as bem-intencionadas mensagens dirigidas aos alunos. **Estavam meus alunos realmente aprendendo sobre o papel dos professores como produtores de conhecimento, se liam poucos trabalhos produzidos por professores?** A partir desta revelação, tenho trabalhado para que o conhecimento dos professores tenha uma parte mais central nos meus cursos e em meus trabalhos em educação de professores. Isto tem incluído tentar fazer um balanço das leituras entre os textos dos acadêmicos e dos professores e dedicar esforço para tornar mais acessível o enorme acervo de pesquisas produzidas pelos professores [...]. Também temos procurado facilitar a publicação de trabalhos de interesse dos professores, como vídeos de professores falando sobre suas pesquisas e temos planejado um programa em TV a cabo sobre pesquisa-ação que inclui um professor, por semana, falando sobre seus trabalhos. [...] **Tenho, então, tentado fazer mais uso das publicações de professores no currículo** [dos cursos de formação inicial docente]. (ZEICHNER, 2002, p. 8 grifo nosso)

Para além dos capítulos de livros, os professores da EBMVT divulgaram seus textos em anais de eventos, 5 resumos e 7 artigos completos. Tais eventos foram promovidos por universidades (já abordado na seção 3.1.2). Podemos perceber que esses suportes de escrita têm como gênero a narrativa, pois o coletivo de professores circula suas publicações acerca de suas experiências na escola em contextos de pesquisa, posicionando-se em interlocução com pesquisadores acadêmicos, e narrando práticas pedagógicas. Ainda, entendendo que os eventos científicos são encontros que oportunizam compartilhar/debater ideias, conhecer pessoas e afinar parcerias, em torno de temas de interesse comum, percebemos que a participação do professor da educação básica nesses encontros possibilita-lhes ampliar seus referenciais e relações sociais. Assim, sobretudo, os eventos científicos posicionam o professor, também, como produtor de saberes a respeito da escola, em que o conhecimento do fazer educação experienciado por seus sujeitos, na prática e nas relações, tornam-se então, materialidade pela escrita e, no evento, podem se tornar públicos.

Segundo Werle (2012), a interlocução entre a universidade e a escola, pode viabilizar e potencializar as relações entre esses contextos, desde que

[...] favoreçam a superação de um certo nível de desconexão entre universidade e escolas e o avanço para além da supervalorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade frente ao conhecimento sobre a escola, o ensino e a aprendizagem. Trata-se de uma “mudança epistemológica” que precisa ser discutida

em todos os níveis de ensino e que exige esta interlocução de parte da universidade com a Educação Básica. (WERLE, 2012, p.427)

Também nessa perspectiva, Suárez (2010, p. 183) nos auxilia a compreender da importância de circular a escrita docente em eventos, pois quando os professores se convertem em escritores de suas próprias experiências escolares “deixam de ser o que eram, se transformam, são outros. Assumem uma posição reflexiva que desafia as suas próprias compreensões, reconfiguram suas próprias trajetórias profissionais e ressignificam as próprias ações e interpretações sobre a escola”. E, defendemos, que quando circulam seus conhecimentos entre outros, como os pesquisadores universitários, interagem em uma construção da sua própria posição de autores, em sintonia com o mundo da escola¹⁷.

Em outro gesto interpretativo, buscamos identificar *para que escrevem os professores da EBMVT?* Observamos que as publicações dos professores nos diferentes encontros científicos são, em sua maioria, relatos de experiências, narrativas de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do projeto de escola sustentável.

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos apresenta com a possibilidade de dar à luz ao nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados e uma história tomam do todo os seus significados. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 48)

Interpretamos que a escrita da prática pedagógica por meio de narrativas, possibilita aos professores reorganizarem sentidos para suas práticas, expressando suas impressões, ou seja, as produções escritas passam a significar uma comunicação de vivências, experiências refletidas e convertidas em palavras, que possibilitam comunicar sentidos profissionais, pessoais e coletivos, na e sobre a escola. Apresentamos dois excertos de textos dos professores que nos permitiram essa análise:

O projeto relata uma experiência, que está em desenvolvimento, de estudo dos bugios, espécie de animal que tem seu habitat no ambiente do entorno biodiverso da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, Blumenau-SC. Realizado com duas turmas de 1º Anos do ensino fundamental, em idade de alfabetização. O projeto utiliza a metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores, visando o estudo dos bugios com ações práticas de interação e intervenção no ambiente biodiverso da escola. O processo de alfabetização que acontece na relação com o ambiente do entorno, em suas emergências, curiosidades e mobilizações se conecta com o que acontece em sala de aula. [...]

Neste sentido o processo de alfabetização pode ser ecoformador, pautado em ações que contribuam para uma melhor qualidade de vida, pois a criança não está no mundo de forma alienada. Podemos desenvolver, desde a mais tenra idade, um novo

¹⁷ No capítulo 4, a partir das entrevistas com as professoras, é possível observar marcas discursivas nessa direção.

paradigma a partir de um modelo sustentável, para que a criança dê sentido ao momento presente, construindo conhecimentos, sentimentos, atitudes e valores que ampliem, qualifiquem e potencializem sua forma de ser e estar no local onde vivem como cidadãos no seu tempo presente. (SANTOS; SILVA, 2015, p. 86)

*Nessa prática, os estudantes destas turmas foram convidados a ir até o bosque da escola para discutirem sobre o assunto. Sentados no chão e em círculo lançamos a seguinte pergunta – “Por que vocês escondem seu lixo?” [...] **Como estratégia organizamos com os estudantes** [...]. Em vista dos espaços alternativos de aprendizagem...**podemos concluir** que o aproveitamento desses espaços como possibilidades de interação e troca de saberes entre os estudantes tornaram-se fundamentais, pois permitem explorarmos o sentir e o pensar nos processos para sustentabilidade, de apostar na criatividade, na capacidade que temos de aprender, de conviver e de cultivar a vida no planeta.. (PUKALL; ROCHA; SIMÃO, 2014, p. 247 e 254)*

Nessa oportunidade, entendemos que os professores constituem sua produção escrita por motivações sociais, ou seja, pela “valorização de acontecimentos” desencadeada da relação no projeto da escola, que implica na reflexão de suas práticas pedagógicas.

Narrando as práticas escolares que os tiveram como protagonistas, nos contam suas próprias biografias pessoais e profissionais, nos confiam suas perspectivas, expectativas e impressões acerca do que consideram uma boa prática de ensino, o papel da escola na sociedade contemporânea (ou para sua comunidade), a aprendizagem significativa de seus alunos e alunas, seus próprios lugares no ensino e na escola, as estratégias de trabalhos mais potentes e relevantes que ensaiam, os critérios de intervenção curricular e docente que utilizam, os pressupostos que subjazem as formas como avaliam o desempenho de seus estudantes e os seus próprios [...]. (SUÁREZ, 2011, 392-3)

Nessa direção, recorremos à Andrade (2014) que referencia como o trabalho docente está refletido na escrita, e nessa via de mão dupla, onde pela escrita, o docente vai se constituindo, e a escrita imprime oportunidades aos professores entenderem melhor sua profissionalidade na comunicação com os pares, pois “não se espera que ele diga o que faz, apenas, descritivamente, relatos de seu fazer, mas os porquês de seu fazer, para que possa defender o teor deste fazer” (ANDRADE, 2014, p.184) e

[...] de modo a que o mesmo professor veja se abrirem diante de si possibilidades de sua visão sobre seu trabalho, que lhe permitam comunicar a seus pares seus modos de ver transformados, ou seja, apropriados em suas palavras (sua voz), aprofundados por estudos feitos, argumentados por uma compreensão que lhe permita uma posição metaenunciativa. (ANDRADE, 2014, p. 184)

Portanto, interpretamos que os professores ao inscreverem suas narrativas de práticas acerca do projeto da escola, refletem na escrita suas ações, pressupostos e também constroem conhecimento. E esse conhecimento publicizado entre seus pares, possibilita, como nos diz Suárez (2011), uma multiplicidade de histórias sobre o fazer e o pensar a escola. Nessa direção, apresentamos citações de escritos de professoras da EBMVT que nos possibilitaram essa reflexão:

*Por isso, **acreditamos que esse livro poderá auxiliar** na organização de (Eco)formações continuada, servindo como um roteiro na elaboração de propostas de formações de professores, no espaço escolar. Assim como **contribuirá para** esperar professores de que uma educação inovadora, ecoformadora e transdisciplinar é possível, para um mundo melhor e mais sustentável na direção de pessoas melhores e mais felizes. (PUKALL, 2017, p. 85)*

*Do conhecimento elaborado na pesquisa, **sistematizamos este Guia de referentes e práticas para promoção da leitura [...]**Também, **descrevemos para cada proposta, uma prática desenvolvida na EBM Visconde de Taunay no contexto da Biblioteca Escolar.** Essas práticas ficam evidentes no texto com a sinalização “**polinizando ideias**”. [...] Esperamos que este guia **possa contribuir para os profissionais que atuam nas bibliotecas escolares**, para criação de muitas outras práticas de leitura a fim de tornar a Biblioteca um lugar (também) de formação do leitor de Ciências da Natureza. (SILVA, 2017, p. 9)*

Nessa perspectiva, o texto do professor que narra, por escrito suas práticas, tem valor para além dos seus próprios percursos formativos e precisa ser estendido para formação aos pares. Concebido assim, o professor ao escrever é também um pesquisador e divulgador de sua prática. Lüdke (2009) sugere que um relato de experiência perpassa a reflexão da prática e mobiliza condições à produção de pesquisas, pois temos um diálogo com conhecimentos de sua prática e com seus referenciais teóricos.

Com a análise dos objetivos das produções científicas dos docentes da EBMVT, destacamos que a maior recorrência se concentrou em **relatar ou narrar experiências com o Projeto Escola Sustentável**.

Identificamos que o termo *relatar a(s) experiências* recorreu em 11 produções textuais (RE1, CL1, CL2, CL3, RE2, RE3, AE2, CP6, AE4 e AE6), sendo que essa recorrência demonstra que um dos principais objetivos é enunciar as vivências diante do projeto da escola. Conforme os exemplos de excertos a seguir:

Relatar a experiência de planejamento e implementação de ações da EBM Visconde de Taunay na direção de projetos de sustentabilidade e criatividade que são desenvolvidos junto à comunidade escolar (AE6)

Relatar uma experiência de alfabetização realizada com estudantes dos primeiros anos do Ensino fundamental, da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (AE3)

Relatar a experiência de implementação da biblioteca escolar, de acordo com o projeto de Escola Sustentável para o desenvolvimento de práticas que permitam a elaboração de conhecimentos, a partir de pesquisas e dinâmicas de leitura. (CL3)

Outro destaque também, é o termo **apresentar resultado(s)**, recorrentes nas produções: AP1, CL7 e AE5, que mediante a isso, nos conduz a entender que os termos, relatar e apresentar, referem-se às experiências e resultados do projeto Escola Sustentável, bem como a

sistematização do PCE (Projeto Criativo Ecoformador). Diante dessa compreensão, sublinhamos as implicações que um projeto coletivo de escola enquanto oportunidade formativa aos docentes, ainda, destacamos nesse sentido, Garcia (2016, p. 80): “Os projetos articulados aos ambientes da unidade escolar, são como um meio que fortalece a própria prática pedagógica do docente, portanto, o espaço consolida a proposta de inovação da escola.” O fortalecimento da prática pedagógica converge à identidade coletiva, que se consolida mediante ao pressupostos do projeto escolar da EBMVT, uma vez que o engajamento na escrita se evidencia pelas práticas que se destacam e motivam os docente a comunicá-las, um compartilhar de novas possibilidades de ensinar e aprender, ressignificando as experiências, tanto para si, quanto para seu coletivo, e para além disso.

As demandas de captar o pensamento e os dilemas da atividade docente fortalecem a valorização da linguagem no contexto do trabalho docente. Os registros escritos, em suas diferentes modalidades (registro biográfico de experiências pessoais dos professores como estudantes, registros de experiências em cursos de formação, diários de acontecimentos significativos, planejamentos de trabalhos, etc.) constituem uma das estratégias formativas vinculadas à auto-análise, à comparação, à implementação de pesquisas e engajo social. (CÔCO, 2014, p. 34)

Partindo dessas ênfases enunciativas, de comunicar o projeto de escola, as produções científicas passam a dimensionar conceitos que abarcam a textualidade, circulando as práticas pedagógicas que acontecem na escola, e portanto, para além dela. Diante disso, destacamos que as produções científicas, enquanto registro, oportunizam, de modo particular, um diálogo acerca das práticas e experiências com outros coletivos, mediado pela leitura (CÔCO, 2014). Isso porque, a partir da análise das práticas, do reconhecimento dos sucessos e insucessos, da ação planejada e executada, que o desenvolvimento da escrita objetiva sobre a experiência vivida acontece e horizontaliza-se, se dando aos pares. Convergindo à essa constatação, retomamos o conceito de DPD, suscitando a importância da condução nas práticas pedagógicas sistematizadas, e/ ou pautadas em coletivo, que conforme Marcelo (2009, p.10) entendemos que o DPD é “um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores.”

Esses argumentos não desconsideram a relevância do conhecimento científico, produzido na pesquisa acadêmica, “isto é, que todas as pesquisas precisam ser diretamente aplicáveis à prática escolar – o que seria uma visão demasiadamente estreita de pesquisa educacional. Há um lugar para conhecimento em educação que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilizações da prática”. (ZEICHNER, 2002, p. 10).

Nessa direção, destacamos dos dados, também, a produção escrita de professores da EBMVT na forma de artigos científicos em periódicos (1 artigo) e trabalhos de conclusão de curso, como as dissertações de mestrado (4 dissertações).

Podemos perceber que dentre o coletivo de professores que escrevem há um engajamento em tornar a escola, um *locus* de pesquisa, quando demonstramos a recorrência de quatro (4) dissertações de mestrado¹⁸, em que as professoras abordaram temas de investigação relativos ao projeto de escola, como podemos observar nos títulos:

(Eco)Formação de Professores na Educação Básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores (TCC1);

A biblioteca escolar como espaço de formação do leitor (também) de ciências da natureza: referentes e práticas para promoção da leitura (TCC2);

Projetos criativos ecoformadores: contribuições para o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental (TCC3);

Alfabetização científica na pré-escola: ações em busca de transformações para uma educação sustentável (TCC4).

Com isso, observamos que as professoras-pesquisadoras se prevaleceram de suas experiências com o projeto da escola. Com as dissertações de mestrado, observamos uma maior verticalidade teórica e rigor metodológico, um caráter de investigação científica sobre a escola. Além disso, destacamos que todas as produções compreendem um sentido de pertencimento em pesquisar a escola. Desse modo, escreve-se sobre a escola, como um avanço na interlocução entre a educação Básica e a universidade, “uma importante vertente de interlocução com a EB é, portanto, a sala de aula de cursos de licenciatura e de pós-graduação. Uma sala de aula que se relaciona com pesquisa, com produção científica, com diálogo e discussão desta produção.” (WERLE, 2012, p. 429)

É importante destacar que essas docentes, cujos trabalhos de conclusão de curso atravessam suas experiências na escola, já detinha produção escritas em capítulos datados anterior à suas produções de pesquisa, recorridos ainda em 2014. Diante disso podemos inferir que a medida que se desenvolvem profissionalmente, complexificam sua escrita, que aparece na produção acadêmica, como no caso das dissertações de mestrado.

Diante dessa interpretação, com Nóvoa (2017) destacamos a importância de o professor constituir-se um profissional do conhecimento mediante seus posicionamentos e intervenções, sendo os principais divulgadores do fazer educativo da escola.

¹⁸ Todas as dissertações foram desenvolvidas no Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, da Universidade Regional de Blumenau.

Nessa direção, recorremos a Zeichner (2003) para fundamentar que:

[...] **educadores deveriam conduzir pesquisas sobre suas próprias práticas como forma de desenvolvimento profissional.** Uma das mais comuns afirmações é que os professores se tornarem melhores a partir do que fazem pela condução de pesquisas e que a qualidade de aprendizagem de seus estudantes é maior. **Tem sido enfatizado que professores que pesquisam, estimulam mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, incrementando o status docente na sociedade.** (ZEICHNER, 2003, p. 302, grifo nosso)¹⁹

O sentimento de pertença à escola, valorizado pelos professores-pesquisadores em suas dissertações, nos permitem perceber que a EBMVT a partir de seu projeto coletivo de escola, é aporte para a prática investigativa, e assim em consequência de desenvolvimento profissional em amparo ao coletivo que discute as mesmas perspectivas teóricas, mobilizando uma reflexão das práticas pedagógicas afins. Portanto:

Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (NÓVOA, 2017 p. 1128)

Assim, a partir de nossa análise da escrita do coletivo de professores da EBMVT, que circularam relatos de experiências, reflexões de práticas pedagógicas em narrativas, divulgadas nos capítulos de livros e anais de eventos, ou na escrita acadêmica do artigo científico e das dissertações de mestrado, compreendemos, independente do suporte de escrita, sua potência para uma maior circularidade de experiências e saberes desenvolvidos pela docência na escola. Escrever, nessa perspectiva, é prática social que se faz e contribui para o *desenvolvimento profissional docente*, uma vez que articula processos de *formação* de quem escreve e de seus leitores; na reflexão de *práticas pedagógicas* situadas em um projeto de escola; que tornam-se materialidades de um percurso de construção de identidade profissional de um professor que escreve e, igualmente, em um coletivo que produz conhecimentos em Educação a partir da comunicação de suas práticas pedagógicas.

¹⁹ [...] educators should conduct research about their own practice as a form of professional development. One of the most common claims is that teachers will become better at what they do by conducting research and that the quality of learning for their pupils will be higher. It has also been asserted that teacher research will stimulate positive changes in the culture and productivity of schools and raise the status of the occupation of teaching in the society.

3.2.3 O lugar de publicação das produções científicas

Ao constatarmos que muitos dos textos escritos pelo coletivo da EBMVT circulam em eventos, nos perguntamos *onde estão divulgadas essas produções científicas da EBMVT?* Ao verificarmos as informações dispostas no quadro 2 podemos identificar os “lugares” desses encontros:

I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas em Goiânia (AE1);

Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – evento realizado pela FURB Universidade Regional de Blumenau e organizado pelas Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura – PROPEX em Blumenau (RE1, RE2, RE3, RE4);

VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário Internacional de Escolas Criativas – organizado e realizado, em parceria, entre a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UEG e a Universidade Estadual de Goiás – UEG/Inhumas em Goiânia (AE2, AE3, AE4);

VII Congresso Internacional de Educação e VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão: o protagonismo de quem se transforma para transformar – evento realizado pelo Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE e organizado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão em Orleans (AE5, AE6, AE7);

III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação evento organizado pelo Instituto de Educação Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga em Portugal (RE5).

Mediante a esses dados podemos identificar diferentes lugares de comunicação dos professores, que em nossa pesquisa denominamos de encontros científicos, pois retomando o conceito são oportunidades de “reunir professores da educação básica e pesquisadores da universidade”. (LÜDKE, 2009, p. 457). Diante disso, nosso entendimento é que, inclusive, capítulos de livros, artigos em periódicos e trabalhos de conclusão de cursos também constituem encontros científicos entre professores da educação básica e da universidade, pois privilegiam a interlocução entre esses profissionais.

Como podemos observar, os eventos onde os professores da EBMVT circulam suas produções remetem ao projeto de escola criativa e sustentável. Os dados também permitem relatar que os profissionais da escola endereçam suas práticas para contextos locais, nacionais e internacionais e que implícito a isso recorre a comunicação do trabalho educativo para além dos contextos da escola. Por conseguinte, são eventos de nível interinstitucional que sugerem uma interlocução com coletivos de docentes que estão ligados por uma condição investigativa, pois conforme podemos perceber quanto à organização dos eventos, em sua totalidade, são

promovidos por programas de fomento universitário, ampliando o espaço de divulgação e possíveis interlocutores. Nesse sentido, interpretamos com Nóvoa (2009, p. 32) de que “o prestígio de uma profissão se mede, em grande parte, pela sua visibilidade social.”

Outra constatação é que esses eventos remetem ao tema criatividade, uma das premissas do referencial teórico em Ecoformação que a escola adota em seu projeto de escola sustentável, “[...]considera-se que potencializar e desenvolver a criatividade dos estudantes está diretamente relacionada à capacidade de criar e inovar dos professores.” (SOUZA; SILVA; SOUZA, 2015, p.120), que podemos considerar pelos títulos dos trabalhos apresentados nos eventos:

Escola Criativa e Ecoformadora: a experiência da EBM Visconde de Taunay-Blumenau-SC (AE1);

Gestão pedagógica na escola criativa e sustentável: uma experiência de articulação de saberes e pessoas (AE3);

Ecoformação na alfabetização: um relato de experiência numa escola criativa (AE4); Projeto Criativo Ecoformador nos anos iniciais: um relato de experiência na alfabetização (AE5);

(Eco) formação de professores na educação básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores. (AE 6)

Educando na Escola Criativa e Sustentável: relato de experiências de práticas pedagógicas inovadoras (AE7)

Criatividade e Sustentabilidade: relato de experiência de uma Escola Pública Brasileira (RE6)

Além do termo criatividade, outra palavra recorrente é *experiência*. De acordo com esses dados podemos inferir que há nos eventos escolhidos pelo coletivo para comunicar seus trabalhos uma discussão de experiências que suscitam a educação básica como um âmbito de práticas pedagógicas criativas e/ou *lócus* de pesquisa.

Intrínseco a isso, interpretamos que quanto ao tema e ao circuito de eventos que os professores circularam seus escritos há uma “endogenia”, que pode ser entendida pelo fato de que os professores ao participarem de eventos que divulgam práticas e escolas criativas podem consolidar uma identidade coletiva (MARCELO, 2009^b), pois se constitui mediante aos mesmos pressupostos teórico-metodológicos que recorrem no projeto da EBMVT. Como afirma Marcelo (2009^b, p. 11), “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”.

A identidade profissional é um processo de contínuo que perpassa a interpretação e reinterpretção de experiências, e que vem ao encontro do DPD, enquanto uma aprendizagem

da profissão, a partir dos contextos de inserção e na relação com os pares. Conforme Marcelo (2009^b, p.112) destacamos que a “[...] identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa.” (MARCELO, 2009^b, p. 112). Quando suscitamos a identidade coletiva mediante aos dados, nos amparamos no conceito de Marcelo (2009^b, p. 121) que sugere “[...] que o conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa cooperativa”.

O que demonstra que a escrita possibilita um movimento dos professores da EBMVT no desenvolvimento de uma identidade coletiva, ao circularem experiências educativas do projeto de escola. Inferimos que o engajamento em eventos de outra natureza, pode motivar os docentes a comunicarem suas práticas e incentivar que outras escolas se inspirem, assumindo práticas com perspectivas similares. Um compartilhar de novas possibilidades de ensinar e aprender, ressignificando as experiências, tanto para si, quanto para seu coletivo, e para além disso.

Interpretamos, portanto, que a condição de participação e da comunicação de experiências de práticas pedagógicas e do projeto de escola em encontros científicos, listados nessa seção, ampliam oportunidades de reflexão na interlocução com coletivos de professores da educação básica e da universidade. Esses diálogos e oportunidades de comunicação, favorecidos pela escrita, são entendidas como um processo integrado de Desenvolvimento Profissional Docente, que no caso da EBMVT remete principalmente à identidade profissional de seu coletivo. Nessa direção, entendemos que o contexto institucional da EBMVT suscita as publicações escritas que se concentram nos eventos científicos, relacionando abordagens teórico-metodológicas do projeto de escola. Nesse sentido, a produção escrita mobiliza-se como processo de desenvolver-se na relação com os outros e ao mesmo tempo instrumento que favorece sobretudo a comunicação pública do fazer educativo.

Por outro lado, problematizamos o “lugar” da publicação da produção científica dos professores, que predomina em eventos em detrimento dos periódicos científicos. Legitimar o texto do professor como fonte de conhecimento a ser divulgada, exige outros modos de pensar a divulgação do conhecimento em nossa sociedade, em outras palavras, demonstra a necessidade de criar as condições de produção para circulação dessa escrita. As revistas científicas na área da Educação, atreladas às escalas de avaliação *qualis*, inviabilizam condições de publicações dos professores que não estejam vinculadas às universidades, especialmente a pós-graduação. Nessa direção, esses veículos de comunicação pouco são visitados pelos

professores da Educação Básica, também porque lá seus textos são pouco representados, geralmente suas narrativas são apenas os dados de outras pesquisas.

Assim, compreendemos que, quanto mais professores da Educação Básica comunicarem seus textos, com apoio da universidade, se criará a necessidade de “lugares” para publicizarem sua escrita. Como destaca Suárez (2010, p. 184, grifo do autor):

[...] há a necessidade de gerar e sustentar certas condições políticas, institucionais e técnico pedagógicas que tornem possíveis que os docentes escrevam, leiam, reflitam e conversem em torno de relatos de suas próprias práticas pedagógicas *como parte* de seu trabalho e de sua própria formação profissional.

Quiçá possamos, por exemplo, observar periódicos científicos da área de Educação, bem avaliados, porque possuem dentre as suas seções uma chamada “Relatos de experiência do Professor da Educação Básica”, junto e entre as seções de pesquisas acadêmicas, evidenciando sujeitos que produzem conhecimentos de “lugares” diferentes, mas que em comum, são profissionais de Educação. Assim, pesquisadores acadêmicos também teriam a possibilidade de ler e aprender com os professores das escolas, e os professores ampliarem referentes para lerem suas escolas com os textos dos pesquisadores.

Do mesmo modo, defendemos que é preciso criar outros meios de divulgação dos textos escritos pelos professores, próprios do “lugar” da Educação Básica, que possibilitem seus pares lerem e debaterem acerca de conhecimentos construídos no cotidiano da prática profissional. Geralmente os periódicos que trazem relatos de experiências são escritos por jornalistas (Exemplos: Revista Nova Escola, Revista do Professor, *Site Porvir...*), e aqueles em que a autoria do texto é o professor da escola, ainda são poucos.

3.2.4 A temática das produções científicas

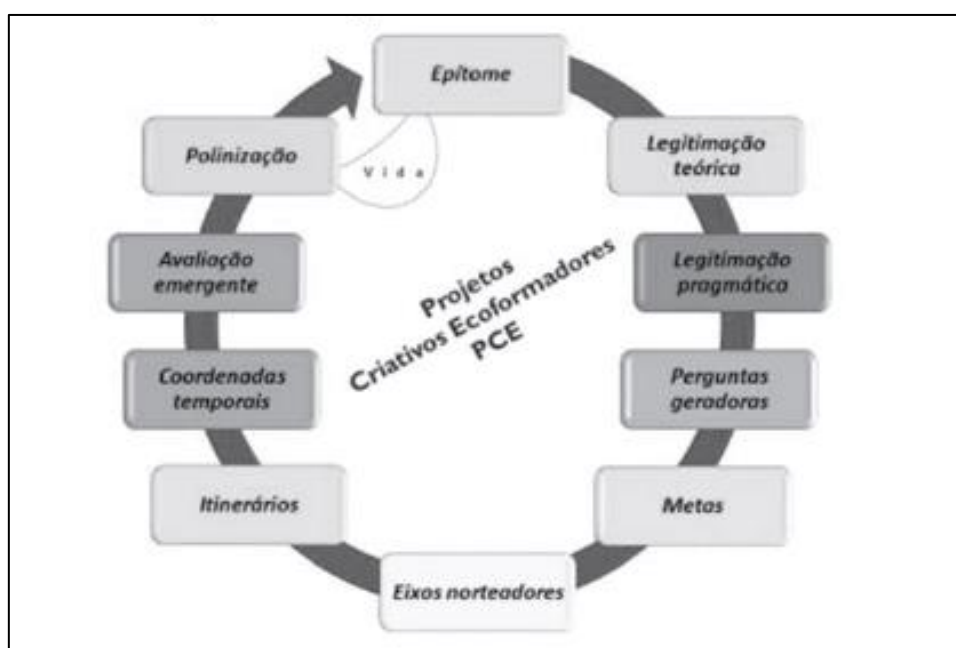
Quando nos questionamos sobre o que os professores da EBMVT escrevem e publicam, observamos em nossas análises a centralidade nas **práticas pedagógicas**. Isso se demonstra a partir de excertos que destacamos na análise dos escritos, bem como na recorrência de termos, como: *prática pedagógica, práticas de cuidado, práticas de interação, transformação das práticas, qualificar as práticas*. A partir da compilação desses termos, interpretamos que os escritos dos professores da EBMVT circulam práticas pedagógicas, conforme discutido na seção anterior.

Há na sistematização por escrito das práticas, uma metodologia sequenciada e guiada pelo projeto de Escola Sustentável, que denominam de Projetos Criativos Ecoformadores (PCEs), como pode-se notar em um excerto de uma publicação:

A metodologia dos PCE propõe um trabalho colaborativo, transformador e impulsionador da criatividade, visando o acesso, a apropriação, construção e difusão de conhecimentos, bem como a cooperação e o diálogo permanente entre escola e comunidade em um sentido transformador. É um trabalho, portanto, que articula os três eixos da (Eco)formação: autoformação, heteroformação e ecoformação, proporcionando uma aprendizagem reflexiva por meio da pesquisa e da ação. (PUKALL; SILVA; ZWIREWICZ, 2017, p. 95)

Para clarear essa prática do PCEs, também podemos ilustrar com a figura 3 que é recorrente em várias publicações dos professores:

Figura 3 – Projeto Criativo Ecoformador



Fonte: Pukall; Silva; Zwierewicz (2017, p. 96)

Interpretamos pela leitura dos textos que na condução dos PCEs valoriza-se a elaboração de conhecimentos por parte dos estudantes e dos outros sujeitos da escola, articulando o espaço físico, a relação com o meio e o entorno da escola, enlaçando a comunidade escolar, em propostas que incentivem conexões consigo, com os outros e a natureza. Esse dado se evidencia em alguns excertos, retirados de diferentes encontros científicos:

*Denotar como professores e gestores da escola pensaram em **alternativas sustentáveis para reorganizar o espaço escolar** (AE1)*

[...] objetivo de adotar práticas pedagógicas de sustentabilidade na escola, adaptando seus espaços e tempos (RE1)

Descreve as intervenções do PIBID na criação dos espaços alternativos de aprendizagens com diferentes turmas (CL1)

[...] oportunizando ao coletivo da escola a construção de um laboratório vivo para a promoção de pesquisas, debates, atividades, tornando o conhecimento significativo num espaço ecoformador. (CL4)

[...] letrar ecologicamente por meio de práticas de cuidado e construção de conhecimento sobre a biodiversidade do entorno da escola (CL5)

[...] visou a interação e intervenção, através de ações práticas criança/biodiversidade do entorno da escola como forma de aprendizagem para a valorização e preservação do ambiente. (RE3)

Mediante a esses excertos, principalmente passando à leitura dos destaques, podemos inferir que as produções científicas, tem em si, o mesmo *locus* de investigação, que é a escola. Há na escrita das professoras evidências de que escrevem sobre suas vivências, e que essas como mola propulsora retomam significado e reconstroem compreensões acerca de suas experiências educativas, considerando o aporte teórico da Ecoformação e a metodologia dos PCEs.

Assim, conceber que as produções científicas comunicam o que é da escola, nos remete novamente ao entendimento de que os docentes, e a comunidade escolar, organizam-se coletivamente. A produção textual dos docentes, ainda demonstra que a formação em pares, polinização das ideias do projeto e a proposição da escola para além dos muros escolares, emergem do cotidiano escolar. Nessa direção também destacamos alguns excertos, que nos respaldam nessa interpretação:

[...] transformação das formações continuadas de professores, resultando em avanços nas práticas docentes na direção de práticas ecoformadoras. O estudo possibilitou a identificação de limites e possibilidades na escola, partindo do olhar conjunto dos professores (L1)

[...]por meio das ações realizadas, experiências significativas para permitir o acesso a novos conhecimentos, ampliando a compreensão e ação sobre o mundo. (TCC4)

[...]ao articular a realidade ambiental do entorno e os conteúdos curriculares, fomentou a sensibilização da consciência em relação à biodiversidade da região e possibilitou o desenvolvimento de valores sustentáveis, mobilizando a capacidade individual e coletiva de intervenção e transformação. (TCC3)

PCE auxilia na aproximação do currículo à realidade e no envolvimento dos docentes e dos estudantes em uma dinâmica que ultrapassa os limites disciplinares para ganhar sentido no contexto de seu desenvolvimento. (AP1)

[...]a troca de experiências, que aconteceu durante todo o processo de formação, e a transformação de si mesmos a partir da transformação de suas práticas; permitiu a

elaboração de uma formação contextualizada e baseada na realidade em que os professores estão inseridos (AE5)

*O projeto inspira os professores a desenvolverem subprojetos nas turmas, promovendo a sensibilização nos estudantes e respectivas famílias que a mudança no planeta começa por cada um de nós, em casa, na escola e na comunidade, **ultrapassando os “muros da escola”** e alcance as casas dos estudantes para contribuir com uma comunidade mais sustentável, é um dos maiores desafios enfrentados pela escola. (RE1)*

Diante dos excertos destacados, podemos afirmar o quanto implícito na escrita, está a comunicação entre pares, em conhecimentos construídos coletivamente, a partir das conexões com o projeto. Ainda, também inerente a esses recortes, podemos também compreender a condição de comunicar as práticas, um dizer do fazer, de modo que esse se pluralize. Cunhados nesses enredos denotamos o quanto a produção científica da EBMVT se sustenta e se motiva nas parcerias, mas principalmente, para viabilizar a pesquisa, a aprendizagem em comunidade, conforme Côco (2014, p.36):

[...] tomando uma abordagem contextual da linguagem, o discurso da importância da escrita do professor não pode ser dissociado do contexto de sua produção. O estudo da escrita do professor envolve também as interdições derivadas das condições de existência no espaço educacional.

Passamos, portanto a compreender que a convergência da escrita às experiências profissionais, mobilizam condições para que a escrita docente ultrapasse a lógica tradicional de escrita burocratizada da escola, com função de preenchimento de diários ou breves projetos produzidos circulados somente na escola. A escrita do coletivo de professores da EBMVT torna-se uma escrita pública. Essa escrita também comunica a profissionalidade docente, encarna posição, e amplia as possibilidades de o professor constituir-se um profissional do conhecimento (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2017).

Acima de tudo, o professor que escreve expressa suas experiências em palavras, que segundo Larrosa (2016) é tarefa que oportuniza ao outro entender, não apenas o que ou como fazemos, mas o que e como pensamos e refletimos acerca do nosso fazer, colocamos nossas práticas em palavras:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2016, p. 17)

Por fim, a última categoria *a priori* reúne as referências autorais utilizadas pelo coletivo de professoras que escrevem acerca da EBMVT.

3.2.5 A autoria das produções científicas

Em relação a *quem escreveu*, nos interessou saber quais foram os professores da EBMVT que comunicaram suas práticas para além do seu contexto. Para tal, recorremos ao inventário da produção e lemos todos os nomes dos autores, constatando as professoras escritoras com maior expressão de textos publicizados²⁰ e suas notas biográficas²¹. Diante dessa constatação, organizamos o quadro 3 que relaciona as autoras por ordem de quantidade de publicação:

Quadro 3 – Notas biográficas das Professoras Escritoras da EBMVT

Professoras-escritoras	Formação	Profissionalidade	Publicações
Jeane Pitz Pukall	Graduação em Pedagogia Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	Professora de anos iniciais e articuladora do projeto	AE1, RE1, CL1, CL4, RE3, RE4, AE3, CL6, AE6, AE7, CL7, AP1, TCC1, L1, RE5, CL13
Eliane de F. Prim dos Santos	Graduação em Pedagogia Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	Professora de anos iniciais	CL5, RE2, RE3, AE4, AE5, TCC4
Roseli de Andrade	Graduação em Ciências Naturais e Ciências Agrícolas	Professora de anos finais e gestora escolar durante a implantação do projeto	AE1, RE1, CL2, CL6, RE5
Tânia Regina dos Santos	Graduação em Pedagogia Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	Professora de anos iniciais e professora responsável pelo Projeto Leitura na biblioteca escolar	CL3, TCC3
Sandra Regina Quarantini	Graduação em Pedagogia	Professora de anos iniciais	AE7, CL10
Solange Campestrini	Graduação em Pedagogia	Professora de anos iniciais	AE7, CL10

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

²⁰ Importante mencionar que mantivemos os nomes das autoras, pois no percurso bibliográfico, são dados também da pesquisa. Essas professoras participaram do percurso de campo, em entrevistas, e lá preservamos sua identidade, substituindo seus nomes.

²¹ Extraímos as informações contidas nos capítulos de livros e nas notas de rodapé dos artigos.

Foi possível observar além das professoras, mais 11 professores que escreveram e tiveram publicações de seus textos. No entanto, elegemos aqueles que possuíam no mínimo dois textos escritos (quadro 3) e esses compuseram um coletivo que participaram do percurso de campo da pesquisa, em uma entrevista e no grupo de interlocução.

Uma condição que emerge da análise do quadro 3, é o “lugar” profissional que as professoras²² que escrevem ocupam/vam na escola. Todas são professoras, mas estão em posições diferentes em seus percursos profissionais na relação com o projeto escola sustentável, bem como em seus percursos de formação. Conforme Nornberg e Silva (2014, p. 190) nos revelam: “[...]o professor constrói sua performance e vai constituindo-se como docente a partir de inúmeras referências que têm inscrição em sua história familiar, escolar, acadêmica, em seu ambiente de trabalho e inserção cultural”. Tais referências e “lugares” implicam condições de produção distintas também para a escrita, no entanto não conseguimos observar pontos convergentes que expliquem o total de textos publicados de cada uma e a relação com seu trabalho na escola. O que visualizamos em comum, na textualidade das professoras, é que aparecem “justificativas” de um pesquisador/escrever responsivo ao trabalho da escola (ANDRADE, 2011), como podemos notar nos excertos:

Minha preocupação hoje é como manter o Projeto Escola Sustentável ativo dentro da EBMVT e das pessoas que ali trabalham e estudam. No final de 2015, a escola foi reconhecida e certificada como criativa e inovadora pelo MEC. Isso faz com que eu tenha ainda mais preocupação em manter uma formação continuada em serviço. (TCCI p. 14)

Este movimento gerou a reorganização de espaços escolares e o desenvolvimento de práticas de ensino por meio de projetos, tendo como foco a sustentabilidade. [...]Senti a necessidade de reelaborar e redimensionar minhas práticas de ensino para que se voltassem à sustentabilidade, na metodologia de ensino, nas relações e no ambiente. (TCC 3, p. 26)

Nessa direção, também podemos observar na análise da autoria é que, com o passar dos anos, outros professores da escola passam a publicar seus textos, geralmente em escritas compartilhadas com outros professores da escola e com a professora articuladora do projeto (AE1, RE1, CL2, RE 3 RE5, CL10, CP6, AE7). Uma explicação para isso, pode ser interpretada também pela organização curricular e de gestão da escola, que prioriza trabalhos colaborativos, como no destaque de um dos textos analisados:

*As aulas tornam-se interessantes e os conteúdos são significativos, o grupo se envolve e participa **das atividades planejadas no coletivo**. [...]Se considera escola Sustentável pois está presente no **trabalho educativo interdisciplinar e transdisciplinar***

²² A partir da identificação dos sujeitos na pesquisa com maior número de publicações assumimos o termo professoras.

*diariamente todos os anos escolares; na participação do projeto educativa de todos os profissionais da escola; na participação efetiva da comunidade nas tomadas de decisões; na adaptação dos espaços escolares e na ecoformação. Podemos dizer que o grande diferencial da escola é desenvolver **um projeto que envolve toda comunidade escolar.** (PUKALL; SILVA, 2014, p.242)*

Isso nos sugere um movimento de escrita na EBMVT, em consonância com o projeto escola sustentável, e em relação aos pares que convergem a percursos de colaboração na produção de escrita, resultado da identificação do coletivo com a proposta do projeto. Nessa direção, no lugar de professor que escreve sobre a escola, há um professor da EBMVT que formula o seu texto em consonância com os sentidos históricos de seu coletivo, pois a origem de suas ideias é social, é alavancada pelo projeto de escola.

Outra característica da autoria Destacamos isso pois, mesmo que para promover a orientação da produção textual ao escopo do livro, ou direcionar produções para eventos, houve na maioria das publicações a presença de professores da universidade (AE1, RE1, CL1, CL2, CL4, RE2, RE3, RE4, AE3, CL6, AE6, CL7, AP1, L1), como pudemos identificar pela análise dos dados biográficos dos autores das produções científicas.

Entendemos, que mediante a esses dados, houve um movimento colaborativo à escrita. Pressupomos que os professores universitários foram mobilizadores, e mesmo, facilitadores das publicações dos professores da escola, contribuindo para inseri-los e promovê-los nos círculos de debate acerca da escola, sustentável e criativa. Por outro lado, o aumento do prestígio da escola, também acabou por beneficiar à universidade (especialmente a FURB), pois muitos dos textos foram resultantes de trabalhos colaborativos de extensão e de pesquisa com esses professores universitários, qualificando suas atuações.

Importante destacar que nessa análise dos textos não observamos marcas discursivas que evidenciam o percurso desse processo colaborativo, entre autores professores da escola e da universidade, essa relação fica expressa apenas na assinatura dos textos. No entanto, pressupomos que a publicação conjunta infere uma relação de colaboração entre os contextos da escola e da universidade que respaldam condições para a comunicação das pesquisas que se concretizam na escola pública.

Nesse sentido, vale ressaltar que Ludke (2009) anuncia a importância da relação estreita entre docentes da universidade e da educação básica para o desenvolvimento do professor que pesquisa na escola pública. A interface da universidade inserida ou alicerçada na escrita científica de docentes da escola pública, enaltece a relevância de haver um preceptor, alguém que conduza, oriente e oportunize o endereçamento das produções, nesse caso, especificamente científicas dos professores da EBMVT. De acordo com Nóvoa (2017, p.1123) “[...] é na

colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos”.

Porém, esse ato de enlaçamento na escrita, em práticas horizontais com professores da universidade, sugere que haja uma intencionalidade na escrita docente, alinhavada pela pesquisa do fazer educativo pelo professor da escola, todavia ainda carente de expansão e alcance efetivo:

Ainda é pouco desenvolvida entre nós a prática do envolvimento de professores da educação básica em projetos de pesquisa desenvolvidos em colaboração ou em cooperação com pesquisadores da universidade, o que representa excelente oportunidade para a preparação daqueles professores, além de propiciar condições para o desenvolvimento de pesquisas muito mais próximas e significativas para problemas da educação básica do que boa parte das que vêm sendo realizadas no meio acadêmico. (LUDKE, 2009, p.465)

Nesse sentido, valorizamos a importância de nos processo de formação, que as relações entre formadores e professores se estabeleçam em envolvimento com a prática pedagógica, que haja uma possibilidade concreta de desenvolvimento profissional, com propostas que acenem uma efetiva participação em diálogos e na atitude investigativa. (ANDRÉ, 2016; ZEICHNER, 2008).

Podemos entender que a pesquisa e a reflexão da prática, mobilizaram condições de escrita em coletivos da escola e na parceria com professores da universidade. Diante dessas evidências, podemos destacar que em relação à autoria, os docentes escritores de produções científicas da EBMVT, são professores que investem sua escrita sobre suas experiências com o projeto de escola sustentável. Ainda, destacamos que os percursos de formação desses docentes, que ampliaram suas referências para pesquisa no mestrado, complexificam seus textos com aportes teóricos.

Para além da universidade, reforçamos o que já discutimos nas seções anteriores, de que é necessário criar políticas educacionais e científicas (especialmente em nossa área de Educação) para possibilitar condições de circulação dos textos dos professores, percebidos como autores/referências para formação docente e debate público acerca da escola.

3.2.6 Os acordos teóricos nas produções científicas

Dando continuidade à análise dos dados, convergindo ao questionamento inicial *Com quem há interlocução na escrita?* Selecionamos das produções escritas dos professores, os autores que mais recorreram nas referências bibliográficas de suas produções mapeadas. Desse

modo, a sistematização das referências nos revela quem os professores escritores da EBMVT adotam como referencial para refletir suas práticas pedagógicas quando escrevem.

Entendemos com André (2016) que o professor que escreve desenvolve-se como um docente-pesquisador, conduzindo sua prática apoiado na sua realidade escolar e pela mediação de conhecimentos acadêmicos, ampliando subsídios para refleti-la, investigá-la e ressignificá-la.

Para identificar quais autores os professores leem e citam em seus textos, organizamos suas referências em duas categorias que denominamos de **acordos teóricos numa dimensão intercoletiva** (autores que não são do coletivo da escola) **acordos teóricos numa dimensão intracoletiva** (autores-professores da EBMVT)

No quadro 4 destacamos as obras e respectivos autores, na dimensão intercoletiva, mais recorrentes na produção escrita dos professores da EBMVT

Quadro 4 - Acordos Teóricos numa dimensão intercoletiva

TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M.C. Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008
TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (Org.) Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009
MORAES, M. C.; BATALLOSO NAVAS, J. M. B. (Orgs.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010
MORAES, M. C. & BATALLOSO NAVAS, J. M. (Colabs.) Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em convergência à temática do projeto da escola, os autores de referência Torres (2008; 2010), Pujol (2008; 2010), Moraes (2010; 2015) são constantemente referenciados nos textos. Esses são referências dos fundamentos teóricos da Ecoformação, que tem como referentes a epistemologia da Teoria da Complexidade. A autora Zwierewicz (2009) sistematizou, no contexto brasileiro, os pressupostos teóricos da Ecoformação na proposta dos Projetos Criativos Ecoformadores.

Percebemos uma interrelação entre os pressupostos teórico-metodológicos dos autores de referência das produções científicas e as sistematizações de experiências escritas nos textos dos professores escritores, como destacamos em CL1:

Para isso, nos aproximamos do pressupostos teóricos e delimitações metodológicas, nas quais se consideram necessidades emergentes desse início de século e com o apoio dela delineamos uma proposta com a pretensão de favorecer o bem-estar pessoal, social e planetário. [...] Criado para contribuir com a docência, o PCE transitou por outras dimensões, sendo também utilizado como metodologia para organização de eventos e programas de formação [...] (PUKALL; SOUZA; SILVA; SILVA, 2017, p.20

Podemos denotar a partir dos referenciais destacados no quadro, que esses referenciais recorrem em pelo menos 16 produções científicas (AE1, CL1, CL2, CL3, CL4, CL5, AE3, AE4, CP6, AE6, CL7, AP1, TCC1, TCC3, TCC4, L1).

Nas leituras compartilhadas pelos professores da EBMVT, ressaltamos uma conexão de aporte teórico da Ecoformação e dos Projetos Criativos Ecoformadores. No entanto, esses fundamentos teóricos nas produções escritas dos professores, estão articulados às especificidades do projeto da Escola Sustentável. Desse modo, inferimos que os professores geram novos conhecimentos com sua escrita e publicação de suas experiências, também se constituem autores, como destaca Zeichner (2005, p. 66), “há muito o que aprender das teorias geradas na universidade, mas esse discurso externo deve ser de alguma forma integrado a um processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática”.

Outro dado observado na análise dos autores citados pelos professores é a interlocução, com o passar dos anos, com os autores da própria escola. Em outras palavras, os textos publicados pelos professores da EBMVT passam a ter acordos teóricos numa dimensão intracoletiva, como podemos destacar no quadro 5:

Quadro 5 - Acordos Teóricos numa dimensão intracoletiva

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S. E.; SILVA, A. R. <i>Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade</i> . 01. ed. Blumenau: Nova Letra, 2017.
PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S. E.; SILVA, A. R. <i>Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade</i> . In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação . 01. ed. Blumenau: Nova Letra, 2014.
SANTOS, T. R. <i>Escola Sustentável e Criativa: vivências educativas de ecoformação</i> . In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação . 01. ed. Blumenau: Nova Letra, 2014.
SANTOS, E. P. <i>Ecoalfabetização: o entorno biodiverso da escola construindo possibilidades para uma escola sustentável</i> . Santos, Eliane de Fátima Prim. In: Edson Schroeder; Vera Lúcia de Souza e Silva. (Org.). Novos Talentos: processos educativos em ecoformação . 01. ed. Blumenau: Nova Letra, 2014.

Fonte: Dados da pesquisa. (2019)

Nesse quadro 5 podemos perceber como os professores, também se tornam referências aos seus pares, apesar de em número bem reduzido se comparado à quantidade de citações do quadro anterior. A recorrência de citação do livro (L1) e do capítulo de livro (CL2) intitulados sobre *Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade* (referência 1 e 4 do quadro) ocorre em 4 produções escritas (AE4, AE5, TCC2, TCC3). Nessa direção, podemos interpretar que esse movimento de citação entre pares sugere que a escrita do professor, quando publicada, pode ser

referência para outras pesquisas e potencializar processos de formação continuada de seus pares.

Nessa inferência, recorremos a Nóvoa (2017) que destaca as posições da profissionalidade docente, o que ele denomina de interposição profissional: não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Recorrendo à Andrade (2011, p. 92), também compreendemos que: “A voz docente será mais bem ensejada, propiciada, se tomarmos como objetivo ainda a leitura e a escrita docentes. Tais como suas formas de dizer, essas andam bem apagadas também.”. Isso nos demonstra que uma escrita pautada no conhecimento produzido dentro das escolas, pode ser entendida como uma estratégia formativa, pois pode favorecer a aprendizagem docente, na possibilidade de diálogo entre os pares, que horizontalmente, fomenta a produção de conhecimento profissional.

Por isso, interpretamos que a organização das práticas pedagógicas no projeto escola sustentável da EBMVT não apenas concentram-se em ações pedagógicas bem-sucedidas, mas em estudo pelo seu coletivo de aportes teóricos que convergem com o projeto da escola. Ademais, mediante à (re)construção de conhecimentos, inferimos que os professores da EBMVT que têm textos publicizados também se tornam referências bibliográficas às produções científicas de seus pares na EBMVT e quiçá de professores de outros contextos.

3.3 PARA PUBLICIZAR AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA PRÓPRIA ESCOLA

Após o mapeamento e construção do inventário das produções científicas que conferiram na constituição do estado do conhecimento explorado nesse capítulo, criamos um jornal escolar, intitulado **(In)formação Docente**. Esse teve por objetivo, divulgar entre os docentes a divulgação dos escritos acerca as práticas pedagógicas que coletivo da EBMVT tem desenvolvido ao longo dos últimos anos através do Projeto Escola Sustentável.

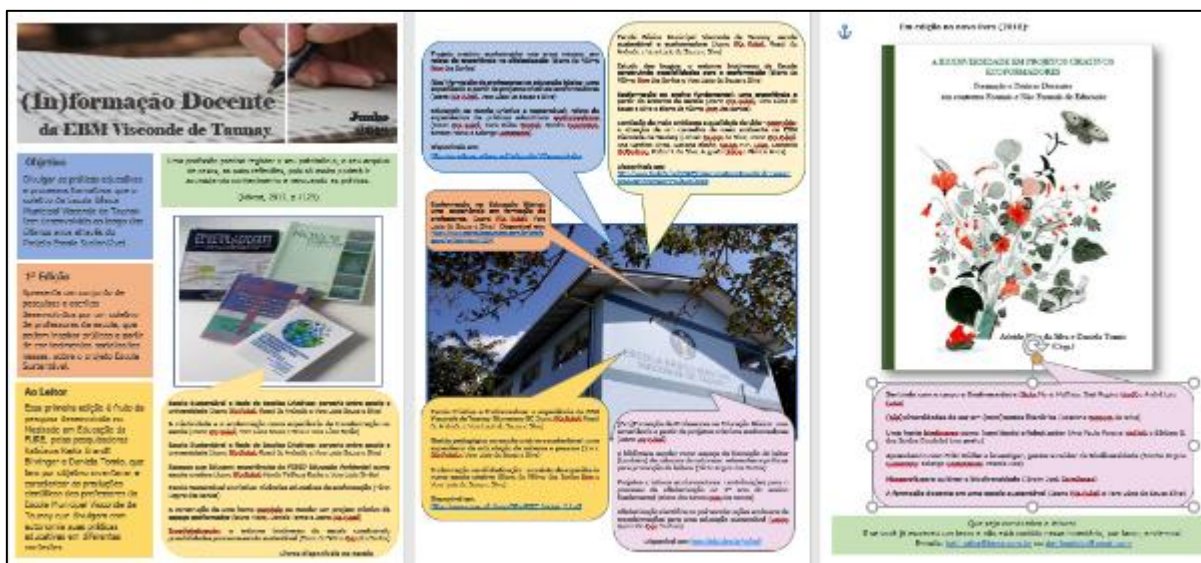
Além disso, outra finalidade dessa ação foi apresentar o inventário aos professores, de modo que, com a apreciação do coletivo da escola, não deixássemos de incluir nenhuma produção científica. Mais especificamente, intentamos também com o jornal conduzir processos formativos entrepares, estabelecendo diálogos e possibilidades de professores da EBMVT que divulgam com autonomia suas práticas pedagógicas em diferentes contextos.

Entendemos que a proposta do jornal (In)formação Docente da EBMVT pode favorecer uma comunicação das práticas pedagógicas, não só entre os docentes, mas também alcançar outros leitores, contribuindo percursos formativos para outros professores escreverem. Ainda,

partir dessa ferramenta, poderíamos também amparar inserção de novos docentes, de modo que reconheçam, possibilidades do dizer e fazer na escola.

O jornal foi disparado em na rede social *WhatsApp* da escola, com a ajuda da professora coordenadora, uma vez que não fizemos parte do grupo *online*. No grupo *WhatsApp*, segundo a professora, não tivemos manifestações que expressassem a leitura do informativo pelos professores. Assim, investimos nessa ação novamente, disponibilizando o jornal de modo impresso para leitura dos professores, durante um curso de formação continuada na Universidade Regional de Blumenau. Na ocasião, também lhes solicitamos informalmente que escrevessem impressões acerca do (In)formativo. Na figura 4 socializamos, em miniatura, o jornal I com a compilação de toda produção escrita dos professores da EBMVT. Este pode ser lido na íntegra em Apêndice C.

Figura 4 - (In)formação Docente 1ª edição – informativo com as produções escritas do coletivo EBMVT



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Transcrevemos na íntegra as palavras que os professores, em pequenos grupos, puderam escrever acerca do (In) formativo Docente, disponibilizado durante a formação continuada:

Valorização e visualização; Sugestões para nossas práticas; Pioneira para “novos campos”; Comprometimento/ Estudo/ Pesquisa/ Contextualização (Grupo A)

Formação dos professores que se apropriam dessa prática pedagógica; A escola se tornou um polo de formação. (Grupo B)

Seria mudar seu olhar, sua maneira na escola que atua, um paradigma novo. Uma semente lançada em Blumenau que frutificará em outros lugares. (Grupo C)

Pensamos que nossos trabalhos abrem possibilidades para outras escolas e pessoas, que é possível trabalhar diferente, e para a escola Visconde traz um reconhecimento de um bom trabalho e motiva os profissionais a continuar desenvolvendo-se. (Grupo D)

Responsabilidade – Compromisso – Articulação – Pesquisa – Polinização – Sensibilização – Registro – Divulgação. (Grupo E)

A escola tornou-se uma referência em nível internacional, inspirando várias instituições diferentes a pesquisarem e formatarem uma visão sustentável na sociedade. (Grupo F)

Podemos observar que o coletivo de professores se sentiu valorizado com o estado do conhecimento, sintetizado no inventário das produções científicas da escola. Inferimos isso, a partir das recorrências das palavras *valorização e reconhecimento* que apareceram nos dados dos grupos de professores.

Também se relacionaram termos como: *responsabilidade, divulgação e compromisso/comprometimento*, pelos quais interpretamos que há uma comoção da responsabilidade em pertencer ao coletivo de uma escola reconhecida em âmbito nacional e internacional.

Nesse sentido, interpretamos ainda que quando os professores suscitam sua escola como um “*modelo ou referência*” em relação às outras escolas, há um comprometimento em comunicar o fazer educativo, que vem ao encontro dos pressupostos do projeto de escola, a polinização. Mas, inerente a isso inferimos que, de acordo com excertos que recorrem a termos como *formação continuada, estudo e pesquisa*, nos conduzem a perceber que o coletivo da EBMVT percebe-se constituindo-se produtores de conhecimentos acerca da escola.

Apesar disso, observamos nos professores um desconhecimento do montante das publicações dos próprios colegas, bem como num relato oral de uma professora que manifestou: “*poderíamos ler os textos dos nossos colegas, pois sempre lemos autores da Ecoformação*”. Dessa constatação, mobilizada pela leitura do jornal, surgiu com os professores da escola a iniciativa de um mural para divulgar as publicações da EBMVT. Uma imagem do mural, que foi instalado na sala dos professores, foi compartilhada conosco e socializamos na figura 5:

Figura 5 - Mural na EBMVT para compartilhar as produções da escola



Fonte: Arquivo pessoal

3.4 NOTAS CONCLUSIVAS

Ao inventariarmos e caracterizarmos o conjunto de textos escritos pelos professores da EBMVT, considerando suas *condições de produção*, buscamos compreender na sua temporalidade; nos suportes e nos propósitos comunicativos; na autoria; nos lugares de publicação; nas temáticas de escrita e nos referentes teóricos que citam, quais *acontecimentos produziram experiências* ao longo do desenvolvimento profissional desses professores que lhes mobilizaram a escrever e publicar acerca de suas práticas pedagógicas da escola.

Recordando Larrosa (2016, p. 18, grifo nosso) “a experiência é o que nos passa, **o que nos acontece**, o que nos toca”. Portanto, entendemos que quando o professor escreve da sua prática pedagógica, comunica o que lhe acontece em seu DPD e, ao mesmo tempo, posiciona suas experiências como acontecimentos para interlocução com os outros. Para Larrosa (2016, p. 25) “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” ele é, segundo o autor, ponto de chegada da experiência e, também, um porto de passagem que inscreve acontecimentos para experiência de outrem. Nesse sentido, compreendemos o professor que escreve como um sujeito da experiência de DPD e, com sua escrita, produtor de acontecimentos para possíveis experiências de outros professores.

Essa noção de *acontecimentos*, acolhida de Larrosa (2016), tem na pesquisa significado

de “no que já *aconteceu* encontrar a particularidade desse caso”, do mesmo modo, implica compreender que “o *acontecimento* afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (2016, p.25) que nos possibilita refletir reverberações para outros percursos de formação docente.

Com base nesse pressuposto, de que para que a experiência aconteça é preciso de determinados acontecimentos, enunciamos um metatexto do primeiro percurso da análise, ou seja, uma sistematização de “[...] interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 89), com sua representação na figura 6:

Figura 6 – Sistematização da etapa 1 do ciclo investigativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para compreendermos as *experiências no desenvolvimento profissional docente em seus efeitos para a escrita dos professores da escola* sistematizamos dois acontecimentos:

✓ *Acontecimentos de escrita no DPD a partir um projeto coletivo de escola*

Com a leitura e a análise do conjunto de textos de autoria dos professores concluímos que o desenvolvimento do projeto Escola Sustentável foi um acontecimento que conduziu a escrita docente na EBMVT.

Alguns professores da escola, em seu DPD, participaram de percursos formativos ligados à sustentabilidade, isso *os tocou, constitui-se em experiência* e os incentivou a repensarem o território da escola para compartilharem com os estudantes outras relações socioambientais. Tudo começou revitalizando espaços (uma horta mandala, uma composteira,

um jardim das sensações com um banco de adobe), outros professores se engajaram no projeto, formou-se um coletivo, a escola passou a ser chamada de uma “escola sustentável” e a maioria assumiu o compromisso pela sua continuidade. Com um projeto de escola, ampliaram-se os espaços e as ações com o viés da sustentabilidade, também esses foram problematizados e refletidos pela relação com os estudos da Ecoformação e a possibilidade de mudanças e aprofundamento teórico sobre o que se estava praticando.

Assim, ao longo do desenvolvimento profissional desse coletivo produziram-se novas práticas pedagógicas, constituiu-se uma identidade profissional em um projeto de escola sustentável e surgiu com esse coletivo a necessidade e a “disposição” de aprender mais com/sobre a sua escola. Nesse contexto, “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”. (NÓVOA, 2017, p. 1121).

A partir dessa “disposição”, observamos em seus textos escritos, produtos de diferentes encontros científicos, em que os professores, com autonomia, buscaram a formação continuada nos projetos de extensão com a universidade; a participação em eventos que outros profissionais compartilhavam de objetivos comuns para uma educação criativa e sustentável; a pós-graduação em nível de mestrado, entre outros. Ao narrarem, relatarem, investigarem por escrito suas práticas pedagógicas, comunicando as suas ações e a sua escola para outros endereçamentos, os professores da EBMVT ampliaram suas experiências de desenvolver-se professor a partir de acontecimentos de escrita. Do mesmo modo, ao publicarem suas práticas pedagógicas, os professores da EBMVT afirmam “uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Com as interpretações das condições de produção da escrita do coletivo de professores que escrevem acerca da EBMVT para encontros científicos, concluímos que quando os professores se envolvem, criam disposições, para um projeto coletivo de escola, *realizam práticas pedagógicas* nessa direção. Por conseguinte, emergem necessidades de conhecer mais, assim buscam com autonomia *percursos formativos*, estabelecem parcerias de trabalho e aperfeiçoam-se relações sociais, que colaboram para o aprimoramento de uma *identidade profissional* de um coletivo. As experiências de *desenvolvimento profissional docente* de cada um e de do coletivo de professores implica em, como afirma Gallo (2002, p. 173), “uma educação menor, um ato de singularização” da escola. E um efeito disso, é a visibilidade pública da “escola pública”: *o que ela faz de diferente? Como ela faz diferente?* Assim, depreendemos que na EBMVT escrever sobre suas práticas pedagógicas a partir do projeto escola sustentável

e endereçá-las para outros contextos nasceu do seu fazer diferente e, com isso, o desafio e o convite de comunicá-lo por escrito.

Nessa direção, a produção escrita da/sobre a EBMVT, potencializa pensarmos os professores no lugar de autores e a escola pública como contexto de produção de conhecimentos e, por conseguinte, um lugar que produz acontecimentos para novas e outras experiências.

✓ *Acontecimentos de escrita no DPD a partir da relação com a universidade*

Pela análise dos dados biográficos dos autores nas produções científicas que comunicam a EBMVT, identificamos uma interface com a universidade, pois, na maioria das publicações, há parcerias de escrita entre os professores da escola com os professores universitários.

Como já abordado, observamos nos textos que as primeiras escritas dos professores para um encontro científico partiram de um percurso de formação docente, em Ecoformação, promovido por uma universidade (FURB), que resultou em um livro com textos de diferentes professores. Nessa obra, uma seção inteira é dedicada aos relatos de “experiências de uma escola criativa”, escritos por seis professoras da EBMVT com professores da universidade. Notamos também que essa parceria se prolonga ao longo dos anos, em outros encontros científicos.

Interpretamos que o “fazer uma escola diferente” deu visibilidade à EBMVT, criou o desafio de comunicá-la, mas o convite da universidade para escrita de um livro foi outro acontecimento para que instaurasse o trabalho de escrita dos professores. Nóvoa (2017, p. 1123) destaca que essa interposição profissional entre a universidade a escola é necessária para formação docente. Ele ainda nos adverte que isso é mencionado frequentemente nos discursos, “[...] mas nem sempre se reconhece devidamente o seu papel [do professor da escola] e a sua função formadora. Assim, apesar de presentes, acabam por estar ausentes, o que impede uma ligação forte entre profissionais e licenciandos (futuros profissionais).”

Essa oportunidade de formação com a universidade, que conduziu os professores às narrativas de suas práticas em um livro, valorizou as experiências com o projeto de escola e promoveu um acontecimento para que pudessem escrever. Mais adiante, outros textos foram escritos, como resumos, artigos em eventos, capítulos de livros, dissertações de mestrado e nesses, a narrativa e o relato da prática pedagógica foram se complexificando com fundamentos teóricos.

Interpretamos que com a parceria da universidade ampliou-se o amparo à condição de pesquisa, conduzindo os docentes a uma reelaboração de suas experiências, que ressignificadas

frente ao viés teórico-prático dos encontros científicos, mobilizou condições à reflexão coletiva, uma “reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro.” (ZEICHNER, 2008, p. 543)

Apoiados em Zeichner (2001; 2008) destacamos que percursos formativos podem promover um desenvolvimento dos professores pela reflexividade, se considerar as condições sociais da educação escolar, como ponto de partida. Nesse caso, ao lermos os textos dos professores da EBMVT, interpretamos que nos diferentes encontros científicos, puderam mirar seu contexto de trabalho docente, os acontecimentos na escola, como diretriz à sua produção escrita.

Nessa direção, compreendemos que no desenvolvimento profissional, os professores da EBMVT que escreveram e comunicaram sua prática pedagógica, participaram na relação com a universidade de acontecimentos que lhes contribuiriam para uma posição que Nóvoa (2017) concebe como *recomposição* investigativa, ou seja, uma análise do trabalho docente, em colaboração com pares da escola, e pela produção de pesquisa enquanto eixo organizador da sua formação:

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (NÓVOA, 2017, p. 1128)

Nessa perspectiva, a pesquisa no e do contexto escolar tem efeitos para produção escrita do coletivo de professores da EBMVT. A escrita como processo e produto da colaboração dentro o coletivo da escola e pela relação mais estreitada com a universidade:

[...] significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2008, p. 537)

Assim, entendemos com o caso da EBMVT que a articulação entre a universidade e a escola precisa fomentar nos diferentes percursos formativos (ensino, pesquisa e extensão) condições de produzir pesquisa nos contextos da educação básica, pela relação e apoio, para o desenvolvimento de habilidades de professores pesquisadores, como elaborar seus textos, analisar práticas cotidianas e ancorá-las em teorias, e, principalmente criar condições para que os professores possam circular, publicar, seus textos. Ainda, que o professor da escola se

constitua autor de textos que podem ser lidos, também, em percursos de formação inicial na universidade, uma vez que há uma:

[...]necessidade de refletirmos urgentemente sobre que voz deverá ocupar esses lugares. Para que tenhamos professores mais bem formados, não será, certamente, a voz discursiva da formação oficial, repetidora dos textos da secretaria, mas a voz de quem sabe o que quer dos professores. (ANDRADE, 2011, p.1313)

Com isso, sublinhamos com Zeichner (1998) e Zeichner, Nokffe (2001) sobre a dimensão política que a escrita dos professores da escola precisa assumir. Quando valorizamos que o coletivo de professoras escritoras da EBMVT dispõe-se a pesquisar suas experiências com o projeto de escola e então, comunicá-las por meio da escrita para outros contextos, posicionamos também a escola pública socialmente. Assumimos que pela comunicação do fazer educativo, a escola pode-se desviar dos discursos alheios a ela, pois “[...] há sobretudo uma ausência da voz dos professores nos debates públicos”. (NÓVOA, 2009, p.50). Quando um coletivo de uma escola estuda e pesquisa suas práticas assume uma posição, quando divulga sua posição a partir de sua escrita, passa ter maior reconhecimento social. E nessa direção, a escola, por meio de seus professores assume uma prática social, que voltada à comunicação, ou seja, torna comum a ação da escola, alcança de fato sua dimensão pública numa tomada de posição. Mediante a isso, corroboramos Nóvoa (2017, p.1129 grifo nosso) de que:

Como toda a pesquisa, também esta pesquisa deve traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados. Uma profissão precisa registrar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. **Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente.**

Nessa direção, entendemos que o coletivo de professores da EBMVT teve condições de assumir e difundir uma posição de escola pela sua escrita, mas que sem a parceria com a universidade essa condição seria dificilmente alcançada. Por isso destacamos que é imprescindível ao processo de DPD “[...] construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.” (NÓVOA, 2017, p. 1123)

Com a análise da produção escrita dos professores da EBMVT concluímos que acontecimentos de relação com a universidade, em diferentes percursos formativos que incentivaram a pesquisa da/sobre a prática pedagógica, produziram efeitos para escrita desse coletivo acontecer. Refletir acerca dessas articulações entre a universidade e a escola é estabelecer uma possibilidade de produzir um conhecimento *na e com* a escola. É tornar a

escola um espaço de diálogo, em relações partilhadas acerca da pesquisa, e não apenas uma fonte de dados para estudos que acontecem nas universidades. É posicionar que escola pública é, também, contexto para experiências de desenvolvimento profissional de professores que pesquisam sua prática para buscar inovações, produzem conhecimentos e, como efeito podem escrever e endereçar seus escritos para outros contextos, de modo que, como nessa investigação, seus textos publicados possam produzir outros acontecimentos.

Por fim, nesse percurso metodológico de inventário, caracterização e análise das condições de produção da escrita do coletivo de professores da EBMVT, interpretamos a partir de seus textos que acontecimentos poderiam ter contribuído para compor suas experiências de desenvolvimento profissional e seus efeitos para que acontecesse essa escrita comunicada. Além disso, para compreender melhor esse caso, buscamos uma interlocução com esses professores, socializada no próximo capítulo.



4 DO PAPEL ÀS PALAVRAS... EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UM COLETIVO DE PROFESSORES QUE PUBLICAM



(QUINO, 1993, p.1)

- ... *leva meses pra ensinar a gente a escrever!* Essa exclamação de Felipe em conversa com Mafalda, poderia ser associada aos processos de desenvolver-se profissionalmente como professor que escreve e publica acerca de suas práticas pedagógicas e sua escola.

A escrita do professor que aqui buscamos melhor compreender, supera aquela da funcionalidade burocrática da escola e se amplia para ser dispositivo de *posicionamento* público do dizer do professor. Escrever, nessa perspectiva, é uma prática social que necessita ser aprendida na profissão docente. Sabemos que a escrita é um acontecimento que exige trabalho intenso e exercício de pensamento (LARROSA, 2018), mas que a escrita que nos permite alcançar ao outro com palavras, que mobiliza a reflexão e a produção de outros sentidos. “Ora, se escrever é assim trabalhoso, as razões para fazê-lo devem ser suficientemente fortes para nos seduzir, para nos convencer, para nos arrastar, para nos dar a certeza de que vale a pena.” (PRADO; SOLIGO, 200, p. 35). Dentre essas razões para o escrever, destacamos a comunicação da escola pública pelos seus professores, concebidos na “posição” de produtores de saberes acerca do contexto escolar.

Nesse sentido, como já mencionado, investigamos a particularidade das experiências de desenvolvimento profissional docente de um coletivo de professores de uma escola pública que escreve e divulga suas práticas pedagógicas em encontros científicos. No capítulo anterior, analisamos o conjunto dos 30 textos escritos e divulgados pelos professores, uma vez que “o discurso da importância da escrita do professor não pode ser dissociado do contexto de sua produção”. (CÔCO, 2016, p. 58). Desse percurso investigativo, nos mobilizamos à investigação de um segundo objetivo específico de pesquisa que consistiu em: Analisar os sentidos atribuídos

pelos professores da EBMVT às suas experiências de desenvolvimento profissional docente em suas relações com o escrever e comunicar suas práticas educativas para além da sua escola. Para isso, desenvolvemos um percurso metodológico de campo, que descreveremos na sequência.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Dentre os percursos metodológicos previstos para o estudo de caso e já descritos no capítulo II, detalhamos nesse capítulo o **percurso de campo: o *Lápis***.

Do contexto da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (já descrita na seção 2.1.1.1), selecionamos um conjunto de professoras que publicam para uma interlocução, tendo uma entrevista como instrumento de geração de dados. Entendemos, conforme Bauer e Gaskell (2002), que a entrevista possibilita gerar informações para compreensão das relações entre os sujeitos e sua situação contextual.

A seleção de sujeitos para a entrevista partiu do inventário das produções científicas dos docentes da EBMVT, no qual podemos identificar 6 (seis) professoras com a maior expressão de escritos publicados. Entramos em contato com os sujeitos através de convite enviado por rede social, cujo acesso obtivemos pelas relações estabelecidas com a equipe gestora da EBMVT na primeira visita.

Com o convite, 5 (cinco) professoras aceitaram participar das entrevistas. Para a realização das entrevistas, as professoras optaram por permanecer na escola ou na Secretaria de Educação (pois, uma delas, aposentou-se e atualmente ocupa uma função na Secretaria) e nos direcionamos a elas, em horários pré-estabelecidos pelas docentes. Durante as entrevistas também compartilhamos dos textos escritos pelas professoras, esses foram levados para mobilizar a interlocução a partir deles.

Como já identificadas no capítulo III, no quadro 3, as professoras com maior número de produções escritas na escola possuem licenciatura, quatro delas em Pedagogia e uma em Ciências Biológicas. Três delas possuem mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Na EBMVT todas atuaram como professoras e, em algum tempo, três delas passaram a ter também outras funções na escola: como gestora (diretora geral), articuladora do projeto Leitura e Pesquisa na Biblioteca Escolar e articuladora do projeto de Escola Sustentável. Em comum, todas as professoras têm mais de quinze anos de efetivação na rede municipal de Blumenau.

Nesse capítulo, as professoras entrevistadas foram identificadas por nomes escolhidos por elas, assim preservando sua identidade no percurso de análise de dados. Todas consentiram

a citação de informações de suas entrevistas e uma futura publicação, conforme termo de consentimento (Anexo A).

A entrevista foi do tipo semiestruturada que combina perguntas abertas (roteiro em apêndice B), assim entendemos que oportuniza aos sujeitos discorrerem sobre o tema proposto, nesse caso, as experiências de DPD e suas relações com a escrita, de modo que tenham maior liberdade para se expressarem. Ainda, essa modalidade de entrevista segue um conjunto de perguntas previamente elaboradas, porém mediante o contexto de interlocução podem ser adicionadas outras questões, a fim de elucidar o objetivo específico desse percurso de pesquisa.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas. Esses textos compuseram um *corpus de análise* e realizamos o processo da análise textual discursiva, com a categorização dos dados. Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 74) esse processo:

[...] corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir novas compreensões dos fenômenos investigados. Equivale, nesse sentido, a construção de estruturas compreensivas dos fenômenos, posteriormente expressas em forma de textos descritivos e interpretativos.

Destacamos que o movimento interativo de reunir dados “[...] sempre pressupõe teorias, expressas pelos conhecimentos tácitos dos sujeitos da pesquisa. [...] constituem forma de explicitação dessas teorias implícitas dos sujeitos, concretizada a partir da perspectiva do pesquisador”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 91). Assim, nossas categorias e interpretações partem de compreensões teóricas acerca de Desenvolvimento Profissional Docente, especialmente com Marcelo (2009a; 2009b; 2012,) e Nóvoa (2009; 2017) e sobre as relações com a escrita docente, recorremos a Andrade (2014); Côco (2016) entre outros. Para articular a escrita enquanto estratégia formativa nos pautamos em Nornberg (2014; 2016).

Organizamos o “corpus” em uma matriz de análise, onde transcrevemos as respostas dos professores escritores em um quadro, que nos permitisse ler horizontalmente as respostas de cada professora entrevistada e verticalmente, onde pudéssemos comparar as respostas entre os diferentes sujeitos. Dessa sistematização (ou unitarização), extraímos excertos das entrevistas que denominamos, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), unidades de sentido.

As unidades de sentido foram agrupadas em categorias *a priori* e emergentes, “por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de sentido, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes [...]. Este é um processo indutivo, de caminhar do particular para o geral [...]”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24). Para finalizar o ciclo de análise, em notas conclusivas, partimos para construção de um metatexto. (MORAES; GALIAZZI (2011).

4.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS ÀS SUAS EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA

Na etapa de análise dos dados gerados²³ com as entrevistas das professoras, realizamos dois movimentos de construção das categorias. Inicialmente, definimos categorias *a priori*, tendo como base o metatexto elaborado da investigação das condições de produção de escrita do coletivo de professores da EBMVT (seção 3.4). Nesse metatexto enunciamos nossas compreensões para as *experiências no desenvolvimento profissional docente em seus efeitos para a escrita dos professores da escola*, a partir da sistematização de dois acontecimentos:

- ✓ *Acontecimentos de escrita a partir de um projeto coletivo de escola*
- ✓ *Acontecimentos de escrita a partir da relação com a universidade*

Estes *acontecimentos* são assumidos aqui como categorias *a priori* para primeira organização dos dados das entrevistas. Complementar a esse processo, nesse ciclo de análise buscamos por meio dos discursos das professoras, os sentidos que atribuem a esses acontecimentos em suas experiências de DPD nas relações com o escrever. Essa análise atenta para o alerta de Larrosa (2018, p. 23):

Não se escreve sobre a experiência, mas a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar e algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força.

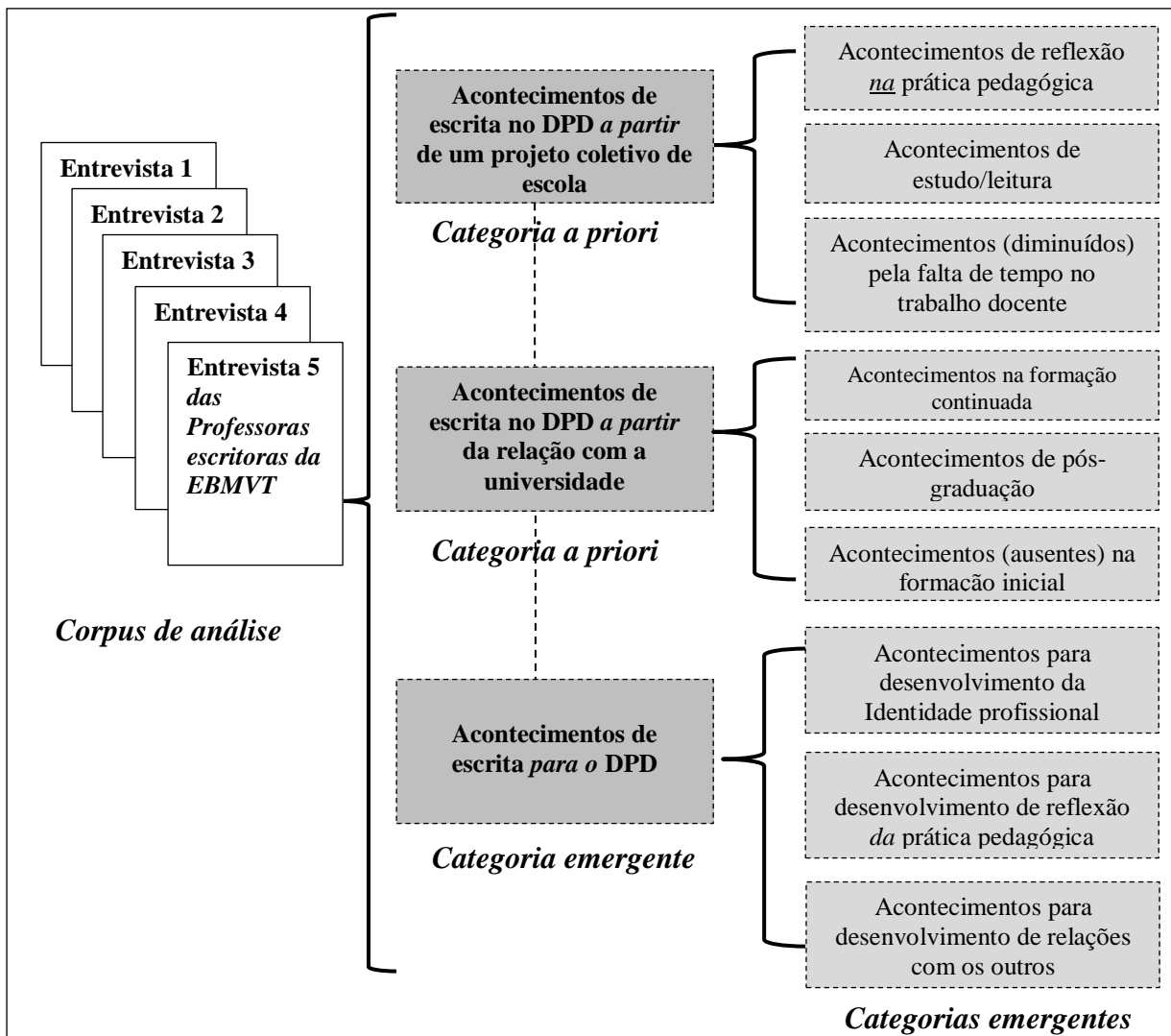
Assim, para compreender as experiências, compomos com os dados das entrevistas novas categorias emergentes, com outros acontecimentos de escrita, sistematizados pela análise dos sentidos atribuídos pelas professoras.

O segundo movimento de construção das categorias foi com a recorrência de dados que representaram uma outra compreensão dos professores para relações entre o DPD e a escrita, de modo inverso, ou seja, *a escrita em seus efeitos para experiências de desenvolvimento profissional dos professores*. Dessa compreensão também emergiram novas categorias, novos acontecimentos.

Em síntese, o ciclo investigativo de análise das entrevistas pode ser observado na figura 6:

²³ Nesse capítulo, as convenções de transcrição para os excertos dos dados: *italico* – para transcrição do texto; [...] – supressão de algumas partes; [] – comentários ou inserções feitas pela pesquisadora; sublinhado – partes destacadas pela pesquisadora acerca de informações relevantes para análise.

Figura 7 - Ciclo de análise no percurso metodológico da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao sistematizarmos dados da entrevista para *Experiências no desenvolvimento profissional docente em seus efeitos para a escrita dos professores da escola*, enunciamos a categorização:

4.2.1 Acontecimentos de escrita no DPD a partir de um projeto coletivo de escola

Como já mencionamos, essa categoria foi elegida *a priori* das conclusões da análise sobre as condições de produção escrita dos professores da EBMVT. Igualmente, interpretamos com as entrevistas que as relações entre DPD e o escrever na escola recorrem nos sentidos atribuídos pelas professoras a essa dimensão, como destacamos nos excertos:

[...] o grupo te leva a isso, um começa o outro puxa, e outro vai... vamos tentar isso?

Vamos fazer na escola? Quando um começou...no projeto de sustentabilidade...No início na escola, parecia tudo difícil, o começo. Mas, essa história começou com nosso grupo[...].(Angela)

[...] fui me constituindo e constituindo essa prática profissional ao longo da minha carreira, então o trabalho, o projeto [de escola sustentável] fez com que eu tivesse um outro olhar para prática e que eu pudesse agora refinar e então utilizar essa experiência para escrita [...].(Angela)

Ainda dessa análise, pudemos sistematizar outras categorias emergentes, demonstrando outros acontecimentos ao longo do DPD que incentivaram a escrita e sua publicação:

4.2.1.1 Acontecimentos de reflexão na prática pedagógica para escrita

Quando recorrem nas falas das entrevistadas a referência ao projeto coletivo de escola, denotamos que um acontecimento ao longo do DPD que repercutiu na intencionalidade de registrar as vivências foi a possibilidade de uma reflexão *na* prática:

Foi começar a colocar a mão na massa, a gente começou a fazer, a gente foi pesquisar e transformou esse espaço em um laboratório, e a partir daí a gente começou a registrar[...]Partindo da vivência, assim para mim fica mais fácil, parece que as palavras trasbordam do papel. [...](Regina)

Para mim é importante registrar o que a gente faz, o trabalho do professor e não no achismo, mas fundamentado, não o senso comum. É fundamentado e assim especialmente, lá na Visconde de Taunay, que foram práticas de muito inovadoras, e que no fim das contas nós ainda possamos ser uma referência, até teórica para prática [...] porque tu escreves, é baseado em outros, em teorias e em as práticas que já aconteceram. No caso da Visconde de Taunay, práticas que a gente criou, fez e aconteceu e deu certo... (Sol)

Pela seleção nos excertos, podemos inferir que o projeto Escola Sustentável, foi um acontecimento que conduziu a escrita docente na EBMVT. Visto que intrínseco ao projeto, estão aspectos que potencializam o ato de escrever, tais como recorrem nas falas dos sujeitos: *registrar, refletir e embasar teoricamente*. Mediante a ideia de um processo de escrita, percebemos que esses aspectos nos permitem compreender que os professores amparam a escrita de suas práticas educativas em condições que sugerem o contexto da escola pelo projeto como favorável às experiências de reflexão e, por conseguinte ao registro. Inferimos, de acordo com André (2016) que um projeto institucional promove uma aprendizagem ao coletivo, baseada na troca de experiência, e mais do que isso, favorece pelo diálogo, estratégias para alcançar objetivos comuns na escola:

Outro conceito importante é a troca de experiências entre iguais, ou seja, que cada um possa aprender com o outro, valorizando a diversidade de opinião, de pontos de vista, de conhecimentos e de práticas. Que haja respeito ao saber do outro, acolhimento a

contribuições divergentes, empenho na construção de consensos, disposição para compor projetos comuns. Esse esforço coletivo só se efetivará na existência de um projeto institucional que contemple as metas desejadas com o processo educativo, as estratégias para sua implementação, a definição de papéis e responsabilidade de cada um dos atores escolares e as formas de monitoramento das ações e dos resultados. (ANDRÉ, 2016, p. 32)

Para a que o professor consiga refletir sua prática, necessita de dispositivos que lhe conduzam a essa reflexão, pois o refletir se evidenciam condições que extrapolam a cotidianidade. Podemos destacar, que quando os professores atribuem à sua experiência de escrita ao projeto de escola, eles atribuem a esse acontecimento uma possibilidade que, também, lhes permitiu atribuir novos sentidos para suas vivências na escola, conforme Pimenta (2016, p.23 grifo nosso) nos sugere:

Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, **o que se dá por um processo de reflexão na ação**. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares.

Nesse sentido, as professoras da EBMVT destacam o projeto enquanto um dos percursos profissionais de escreverem para publicar a prática pedagógica. Isso porque, os excertos nos permitem interpretar que as referências remetem à coletividade, e ao espaço da escola, como: “*No caso da Visconde de Taunay, práticas que a gente criou, fez e aconteceu e deu certo [...]*” (Sol) e “*No início na escola, parecia tudo difícil, o começo. Mas, essa história começou com projeto de escola criativas, né PCE [...]*”. (Ângela). Mediante a isso, compreendemos que ao implantarem o projeto da escola sustentável, instaurou um impulso de reflexão nas práticas educativas que precisavam ter consonância com a proposta.

[...]o exercício da capacidade reflexiva do educador sobre seu próprio fazer educativo e propõe que o aperfeiçoamento do profissional da educação seja concebido como um ato permanente. Entendemos ser preciso olhar para o que o professor faz no cotidiano escolar a partir do conhecimento que é por ele produzido, tomando como base suas crenças e valores, certezas e incertezas, conflitos e possibilidades de ação. (NORNBERG, SILVA, 2014, p.190)

Assim, inferimos que expressões como: “*Foi começar a colocar a mão na massa, a gente começou a fazer, a gente foi pesquisar [...]Partindo da vivência, assim pra mim fica mais fácil, parece que as palavras trasbordam do papel. [...]*” (Regina) nos conduzem a entender que as experiências com um projeto coletivo de escola possibilitaram aos professores tornarem-se divulgadores de suas práticas pedagógicas e da escola. E nessa direção, Crecci, Fiorentini (2018, p. 6, grifo do autor) nos sugere que

A prática dos professores é compreendida como uma artesanaria, de modo que a **profissionalidade docente se constrói mediante reflexão NA prática**: ‘os

professores competentes sabem, na medida em que é expressado ou veiculado na arte da prática, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática **e nas narrativas sobre a prática**'. (CRECCI, FIORENTINI, 2018, p. 9, grifo nosso)

Nessa perspectiva, interpretamos que as experiências das professoras da reflexão na prática, das leituras comuns, incidem na profissionalidade, convergindo em efeitos para suas condições de escrita.

4.2.1.2 Acontecimentos de estudo/leitura para escrita

Ao narrarem suas práticas educativas com projeto de escola em seus textos escritos, as professoras sentem a necessidade de aprofundar seus relatos:

Tem que ter a leitura, porque a leitura amplia o teu vocabulário ela te possibilita, ela te desperta para várias coisas, e uma delas é saber articular melhor teu pensamento. Porque como é que vai escrever se não sabe articular o que tu pensas. (Regina)

[...] eu acho que todo professor tem que escrever. Todo professor tem que ler e saber escrever, porque nós somos intelectuais, e sendo intelectual e a gente tem que ter a leitura para poder fazer mediação lá com o aluno. [...] (Lúcia)

Para mim é importante registrar o que a gente faz, o trabalho do professor e não no achismo, mas fundamentado, não o senso comum. (Sol)

[Sobre o porque escrever da Ecoformação] Quando a universidade veio pra cá... Começaram: "ah, mas vocês trabalham ecoformação" O que é ecoformação?" Nós não sabíamos disso, na verdade. Então foi assim que começou, esse desejo essa vontade também saber o que era isso, de me aprofundar, de ler, de estudar! (Lúcia)

As professoras atribuem sentidos para leitura e o embasamento teórico como constitutivos para a formação de um professor que publica sua prática. Nessa direção, podemos inferir que a leitura se torna um meio de discursividade (CÔCO, 2016), uma possibilidade de ampliar modos de pensar e de dizer para articular as compreensões nas publicações.

Assim, interpretamos que as professoras leem e se fundamentam pelos referenciais teóricos sobre *Escola Criativa e Ecoformação*, conforme já analisamos nas condições de produção no capítulo III, e estabelecem relações com o contexto da EBMVT em que estão inseridas. Mediante a isso, podemos destacar com Côco (2016, p.60): "A importância do contexto implica a tomada de consciência quanto à pluralidade dos modos de discurso, de suas especificidades e suas relações com os elementos de valoração negociados na dinâmica social."

Passamos a compreender que as leituras são aporte ao desenvolvimento da escrita dos professores. Inferimos, portanto que o aprofundamento teórico e as relações dessas com o

projeto de escola também constituem percursos em condições institucionais à escrita das produções científicas. Ainda, interpretamos que são esses acontecimentos de leituras comuns que embasam a escrita das práticas pedagógicas no projeto de escola e colaboram para construir uma identidade profissional coletiva nas experiências do DPD.

4.2.1.3 *Acontecimentos (diminuídos) pela falta de tempo no trabalho docente para escrita*

Segundo as professoras, as condições de trabalho na escola dificultam-lhes dedicar ao escrever e participar de encontros científicos, como podemos notar nas citações:

[...] só que eu sinto, que falta tempo, pra gente tá se reunindo, porque imagina tem poucas reuniões pedagógicas, então isso no dia-a-dia isso tudo muito atropelado... (Regina)

E isso no dia a dia, a gente vê que com a nossa correria e para dar conta das nossas demandas, isso [referência à escrita] se perde. Então assim, muitas vezes a nossa escrita fica lá pro final, fica deixada de lado e você vai correr atrás da tua prática, do teu projeto, de trocar experiência com os colegas, é o burburinho da escola. Mas daí, pra tua escrita tem que ter uma organização, uma reflexão da prática, e demanda tempo. (Lia)

[...] essa questão do tempo é bem interessante porque quando a gente parou para fazer o mestrado a gente teve um tempo de pesquisa, de refletir sobre a prática de ver a teoria. E isso no dia a dia, a gente vê que com a nossa correria e para dar conta das nossas demandas, isso se perde. (Lia)

Mediante a esses excertos podemos destacar que nas rotinas da escola e para além dela, o tempo no trabalho docente implica em diminuição dos acontecimentos de escrita. Isso acontece na EBMVT e é a realidade em tantos contextos escolares. Larrosa (2016) acena para uma lógica da escola, que muitas vezes nos captura no desenvolvimento profissional da experiência, pois esta “[...] é cada vez mais rara, por falta de tempo.” (LARROSA, 2016, p.22). Destacamos que mediante a isso, a escassez de tempo aos professores, compromete a sua capacidade de criar e os coloca numa condição que diminuem a escrita docente para publicação. Por outro lado, reforçamos com Larrosa (2016, p.25) de que “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” Assim, quando os professores assumirem que a escrita e a divulgação de sua prática pedagógica têm também uma dimensão política na construção da identidade profissional, poderão “reivindicar” para que se criem as condições de trabalho para que ela *aconteça*.

Outra dimensão para ausência de tempo dos professores para escrita, pode ser também interpretada com a noção de espaço-tempo discutida por Nörnberg e Silva (2014, p. 195, grifo nosso):

A resistência para compartilhar e deixar circular o texto escrito parece expressar a dificuldade que ainda é, para o professor da Educação Básica, constituir e construir conhecimento sobre a ação pedagógica que realiza, **especialmente porque isso requer espaço-tempo para a reflexão e apropriação de dimensões teóricas**. Tal tarefa exige contemplar e articular, ao mesmo tempo, rigorosidade e crítica teórica com a intensidade descritiva do cotidiano da experiência didático-pedagógica realizada.

No caso da EBMVT interpretamos que esses espaços-tempos organizados para o projeto coletivo de escola e, especialmente, destinados à participação em formações continuadas, na universidade e na escola, tiveram efeitos, também, em tempos para escrita, como discutiremos na próxima categoria.

4.2.2 Acontecimentos de escrita no DPD *a partir da relação com a universidade*

Como já informamos, essa segunda categoria foi elegida *a priori* das conclusões da análise sobre as condições de produção escrita dos professores da EBMVT. Também, notamos com as entrevistas que as relações entre DPD e o escrever na escola recorrem nos sentidos atribuídos pelas professoras à relação com a universidade. Com seus discursos fica mais claro que as interfaces com a universidade estão atreladas principalmente aos percursos de formação docente. A partir disso, sistematizamos novas categorias emergentes:

4.2.2.1 *Acontecimentos na formação continuada para escrita*

A nossa escrita ainda não começou ali [falando da certificação da escola] ... foi com esse aqui [mostrando o livro dos Novos Talentos], com essa formação. (Ângela)

[...] e a partir do projeto a gente começou a registrar e como a gente já estava fazendo, então, junto com o curso dos Novos Talentos, com essa formação e a Ecoformação, a gente começou a ler, e ver que estávamos no caminho certo, sabe. Esse foi o grande “up” assim, de saber que aquilo tá de (sic) encontro com o teu pensamento e que tá te ajudando a desbravar novos horizontes. (Regina)

Eu acho, que principal aspecto foram as formações. Se tu não tens isso, um processo de formação dentro da escola, se tu não tens isso [...] essa minha parceria com o PIBID, foi o que praticamente me obrigou, porque pensei da importância de movimentar tudo isso... O trabalho começou ali e a gente começou a ter os primeiros registros, as publicações... ainda como supervisora do PIBID, busquei parceria... A universidade, eu acho que foi a grande incentivadora de iniciar esse processo de termos dentro da escola professores escritores, eu acho! Então porque a universidade estava aqui dentro, vendo tudo o que tava acontecendo começaram a nos provocar: a participar da MIPE, a participar de um evento aqui, em outros lugares. Aí veio um convite pra participar de um congresso internacional das escolas criativas, depois que já tínhamos ganhado o certificado de 2012. (Lúcia)

Depois disso (referenciando a certificação da escola) já teve a formação dos Novos Talentos que também fez esse processo de refletir sobre a prática profissional. Então, refletimos lá no início, de onde a gente começou com isso também favoreceu muito porque você vai clareando teus objetivos, o que você cresceu o que você pensa lá nisso quando começou, né, o teu percurso mesmo, o teu crescimento. [...] (Lia)

E com a história do PIBID, aí começou tudo isso, também o compromisso de escrever, de produzir, de registrado, de empenho. [...] Eu estando novamente dentro da universidade, e a universidade dentro da escola, eu me via numa grande necessidade de estudar. (Lúcia)

Mediante a esses excertos, interpretamos que a relação com a universidade é impulsionada pelas formações continuadas em que os professores da EBMVT participaram de forma autônoma, confirmando a análise de sua produção textual, visto na seção 3.1.2 do capítulo III em que localizamos as origens do escrever desse coletivo. Essas formações propiciaram, segundo as professoras um desenvolvimento da capacidade de refletir suas práticas pedagógicas que já aconteciam na escola e, por conseguinte, oportunizar situações para escrita e a sua publicação.

Entendemos, sobretudo, que a formação continuada suscitou um envolvimento coletivo, que a reflexão ocorreu na oportunidade de diálogo, na investigação de suas práticas na escola, em uma amplitude de ações que desenvolvem a profissionalidade.

Entender que o DPD é um processo contínuo, que supera a justaposição da formação inicial e continuada (MARCELO, 2009^a) nos permite compreender que os processos de formação em que o coletivo de professores da EBMVT esteve inserido, foi uma das experiências à promoção da escrita. Nessa direção, valorizamos que o contexto escolar articulado ao contexto de pesquisa na universidade, fomenta nos docentes, um protagonismo e, por conseguinte, um engajamento dos professores à pesquisa, assumindo seus contextos de prática como objeto de estudo e de investigação. Entendemos, pela recorrência nas falas das entrevistadas, que as formações continuadas oportunizaram condições à escrita de um coletivo, com o incremento do referencial teórico à prática, e nesse sentido, corroboramos Nóvoa (2017, p. 1128):

O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola.

Com isso, inferimos que as oportunidades de formação docente (com o PIBID²⁴, em projetos de extensão²⁵) incentivaram os professores da EBMVT “incorporar, na sua rotina, uma

²⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Subprojeto Educação Ambiental – FURB.

²⁵ No Projeto de Extensão da Rede Internacional de Escolas Criativas – FURB.

dinâmica de pesquisa”, com efeitos às narrativas de suas práticas e a valorização de suas experiências com o projeto de escola sustentável. Com isso, sublinhamos que os professores, ao longo de suas experiências de DPD, puderam escrever sobre suas práticas pedagógicas e publicizá-las em encontros científicos promovidos, em sua maioria pela universidade (“participar da MIPE, a participar de um evento aqui, em outros lugares. Aí veio um convite pra participar de um congresso internacional das escolas criativas”).

Nesta direção, escrever e publicar acerca das práticas pedagógicas, no caso do coletivo de professores da EBMVT, assume dimensões de produto e, também, processo formativo em práticas colaborativas entre o coletivo da escola e a universidade:

[...] significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2008, p. 537)

Apesar disso, destacamos excertos que nos sugerem a necessidade de que as relações universidade e escola, bem como na própria escola, sejam permanentemente fortalecidas, conforme afirmam as professoras:

Gostaria de destacar a importância da criação de espaços para ouvir, discutir e fomentar essa troca de experiências e a escrita, a produção de conhecimento pelos professores. Há necessidade de ter esses espaços. [...] ter um grupo de pesquisa, um grupo que se reúnem e discutem. Então a importância de trazer os professores da rede de ensino para esses grupos [na universidade], para refletir a experiência e escrever. (Lia)

Eu sempre falo, que não seja eu, mas que tenha uma pessoa que articule, que dê tempo a isso [referindo-se à escrita]. A gente sabe a diferença que faz, eu sei! [...] E eu vou mexendo com eles: Vamos mostrar, vamos participar disso, como agora que vai ter congresso internacional em Orleans, nós já temos cinco professores querendo participar... a gente promove um momento de socialização e isso faz toda a diferença, hoje. Um elogio, a valorização dos professores, sabe, eles compreenderam que eles não darem conta de fazer alguma coisa não é porque são pessoas ruim, mas que são pessoas que não têm essa formação e não conseguem. E a gente tá ali pra ajudar e apoiar. Isso faz muita diferença. (Lúcia)

Por fim, compreendemos que a articulação entre a universidade e a escola, principalmente pela condição de mediar com os professores a prática e a produção escrita em percursos de formação continuada, oportuniza ao coletivo um incentivo para a escrita e comunicar a sua prática para além do seu contexto.

Ainda, no caso da EBMVT, observamos que o fato de terem um profissional, articuladora do projeto escola sustentável, incrementa o fomento à escrita das práticas pedagógicas, especialmente pela valorização e discussão do seu trabalho cotidiano. Tal fato, traz pistas para refletirmos percursos formativos, continuados, na escola, promovidos pela

equipe gestora, bem como pelos gestores de Secretarias de Educação em garantir as condições de trabalho desses profissionais. Sobre isso, importante mencionarmos que no desenvolvimento da pesquisa, nessa etapa de entrevistas, havia um tensionamento da EBMVT com a Secretaria de Educação de Blumenau para manter o cargo profissional da professora articuladora. Em decorrência da defesa do coletivo da escola, pelos seus resultados na aprendizagem dos estudantes, no envolvimento da comunidade, na “visibilidade da escola pelas suas publicações”, a Secretaria manteve a professora articuladora e ampliou sua função para mais uma escola da rede. Ainda, soubemos que outra professora da EBMVT, sujeito de nossa pesquisa, foi convidada para assumir esse “lugar” de articuladora em mais uma escola. Com isso, interpretamos que uma escola que comunica, reverbera experiências propositivas, contribuindo também para criar condições de DPD de seus pares.

4.2.2.2 Acontecimentos na formação continuada, com a pós-graduação, para escrita

É, esse projeto [da escola sustentável], ele foi um dos motivos que fez a gente entrar no mestrado, porque foi a partir dele que a gente teve interesse, sentiu a necessidade de estar registrando isso né, as nossas práticas, as quatro que fizeram mestrado escreveram sobre esse tópico, porque era a necessidade da gente, a gente sentia a vontade de buscar um aporte teórico né[...]. (Regina)

O movimento da aula da universidade circulando por aqui, foi como se fosse um empurrão, assim... Então, resgatando tudo isso viemos pro mestrado, né com interesse em crescer e em aprender. Fomos pro mestrado e daí essa questão organizou tudo. Porque eu acredito que a fala organiza o pensamento e a escrita também, porque na verdade quando a gente tá falando aqui, organizando é que a gente tá pensando na troca, na partilha com os colegas e vai se organizar o pensamento. A escrita está ali e você pode refletir sobre aquilo, naquele momento que você falou. Então também serve pra você ver e crescer a partir daquele momento o teu da escrita. [...] (Lia)

Quando a gente começa a fazer o mestrado parece que tu adentras assim a um novo nível, um outro patamar de ensino assim que eu senti assim, sabe. Talvez tu tenhas sentido também. parece que tu acessas no outro andar, outro degrau. Porque te abre um leque de um novo vocabulário, porque novas palavras, novos termos... parece que tu... sabe que é realmente um degrau a mais de conhecimento. De acordo com tudo o que tu lês. (Lucia)

Mediante a esses excertos, podemos destacar que a relação com a universidade se estabelece também nas oportunidades de formação continuada e que se estreita quando as professoras da EBMVT buscaram especialização na área de conhecimento que convergissem ao projeto de escola Sustentável. Como já havíamos mencionado na seção 3.1.4, onde destacamos a formação das professoras escritoras selecionadas para a interlocução, as mesmas têm formação em nível de especialização Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de

Ciências e Matemática. Esse dado nos revela que as professoras, cuja titulação foi conferida no ano de 2017, de acordo com os trabalhos de conclusão de curso, buscaram formação junto à universidade, ao passo que também perceberam a necessidade da pesquisa atravessada nas práticas educativas na escola e com o projeto institucional. Podemos suscitar que, ao mesmo tempo, que o espaço da EBMVT está como uma possibilidade de produção de pesquisas, há um interesse em conhecer, um anseio em ancorar suas práticas e vivências em teorias:

[...] os diferentes propósitos associados à pesquisa profissional pode ser agrupado sob as categorias gerais pessoal, profissional e político. Analisamos as diferentes razões pelas quais as pessoas se engajam ou são engajadas por outros na pesquisa do praticante, variando do interesse em compreender melhor os próprios alunos e melhorar o ensino e a escola que podem ser compartilhados com outros, para melhorar os vários contextos sociais e institucionais nos quais a prática de educação incorpora-se.²⁶ (ZEICHNER, NOFFKE, 2001, p. 322)

Nessa direção, inferimos que as professoras percebem seus percursos de formação no mestrado com efeitos para divulgação de sua escrita. Podemos também perceber pelas falas das professoras, que cursar o mestrado foi um desejo mediante à inserção no projeto de escola, uma necessidade de aprender para incrementar suas práticas educativas.

Compreendemos que há vários aspectos que engendram o desenvolvimento profissional docente, que colaboram para que o professor, em um processo dinâmico, possa constituir aprendizagens. O DPD é então permeado por ações que conduzem o professor em suas aprendizagens, e essas ações podem ser intencionais, como no caso de fazer uma pós-graduação.

Diante disso, ponderamos que o coletivo de professoras, por sua vez realizaram um movimento de desenvolver-se na profissão, mirando o projeto de escola, e um crescimento pessoal. As participantes destacam o mestrado como uma das potencialidades no seu DPD e, por consequência, para “espaços-tempos” de aprimoramento da escrita. Nessa perspectiva, inferimos que é necessário para o professor comunicar a sua prática, pela escrita, desenvolver

²⁶ [...] a discussion of the different purposes associated with practitioner research grouped under the broad categories personal, professional and political. we analyzed the different reasons people engage themselves in or are engaged by others in practitioner research ranging from an interest in better understanding one's own students and improving one's teaching and schooling that can be shared with others, to improve the various social and institutional contexts in which their education practice embedded. (ZEICHNER, NOFFKE, 2001, p. 322)

habilidades e conceitos que permitam organizar o pensamento, como destaca Imbernón (2011, p. 44):

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretações de situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas comunitárias para dar á educação escolarizada uma dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

No caso do coletivo da EBMVT essas condições foram ampliadas, como podemos observar nos excertos, quando se estabeleceu uma maior relação universidade-escola, pela pesquisa acadêmica, na pós-graduação. Além disso, quando observamos nas falas das professoras, que também se constituíram pesquisadoras, pelo mestrado, inferimos a escrita da dissertação como produto e processo de um percurso de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, “a pesquisa não é só uma prática cognoscitiva, mas é sobretudo um lugar particular de enunciação. Um lugar que também constitui o sujeito da enunciação [...]”. (LARROSA; RECIA, 2018, p.339). Por fim, interpretamos que no caso da EBMVT, a pesquisa na pós graduação é um lugar de acontecimentos da escrita que permitiu aos professores compreenderem melhor suas realidades, contribuir para transformá-las e, especialmente, ao comunicar aos outros sua experiência, tornar a escola pública e seu professor-pesquisador um contexto de produção de conhecimento pelos seus docentes.

4.2.2.3 Acontecimentos (ausentes) na formação inicial para escrita

Ao mesmo tempo em que as professoras valorizam em DPD a importância da pós-graduação para os acontecimentos de escrita e comunicação de suas práticas pedagógicas, apontam a contradição em sua formação inicial, conforme destacamos nos excertos:

Escrever assim, não! Ou de como fazer, mesmo como pedagoga, eu fiz o projeto na época já era professora, o projeto de estágio, eu não tinha essa visão de projeto, que te leva e que é muito mais fácil, para todos como esse [demonstrando o desenho da Epítome – figura 2]. Não tinha, nós não tivemos essa formação enquanto pedagogas. (Regina)

Eu sempre, eu sempre fui uma profissional comprometida. Eu gosto do que eu faço muito! Não dá pra pensar em trabalhar em educação sem tu tá te formando o tempo todo. Eu acho que esse processo de formação tem que ser contínuo. Eu tento fazer isso, sempre só que eu não tinha o processo da escrita. E quando eu me vi numa situação em que o professor universitário, um doutor, chega e diz: “Vamos escrever isso, vamos mostrar, nossa!” Eu me senti muito desafiada. (Lúcia)

Mediante a essas falas, podemos observar que as experiências com a escrita não foram significativas às professoras na formação inicial. Assim, podemos inferir o quanto é importante

oportunizar aos futuros professores experiências de escrita para outros endereçamentos, porque, segundo as professoras dessa pesquisa, foi só nas formações continuadas que tiveram suas primeiras experiências com a escrita e a publicização de suas práticas. Assim, inferimos da necessidade já da formação inicial incentivar os futuros professores a participarem de encontros científicos, bem como comunicarem suas produções escritas (trabalhos das disciplinas, relatórios de estágios, por exemplo) para além do professor avaliador, em situações sociais de escrita que possam ter outros leitores.

Pressupomos que quando esse processo de escrita acontece no DPD já na formação inicial ou nos primeiros anos de docência, poderia constituir nos professores iniciantes uma cultura de registrar e publicizar seus fazeres na escola, igualmente valorizar os textos dos seus pares para estudo.

4.2.3 A Acontecimentos de escrita *para* o Desenvolvimento profissional docente

Nas análises das entrevistas, observamos com as professoras mais um movimento, complementar, às experiências no desenvolvimento profissional em seus efeitos para a escrita. Esse segundo movimento, se dá ao inverso, ou seja, dos acontecimentos de escrita do coletivo da EBMVT em seus efeitos para experiências de desenvolvimento profissional docente. Assim, nas próximas seções enunciamos novas categorias emergentes nessa direção.

4.2.3.1 Acontecimentos de escrita para desenvolvimento da Identidade profissional

Então a partir do resgate da própria história da pessoa, eu vou me constituir também com as histórias dos outros, mas eu tenho que enriquecer minha história. Eu tenho que ver, olhar pra minha história, meu percurso. (Lia)

A fala da professora Lia e a importância que dá à sua história e a dos outros no percurso de constituir-se uma professora que escreve, nos remete para uma dimensão do desenvolvimento profissional docente, que é a construção da identidade profissional.

A identidade profissional do professor é um princípio de constituição do eu profissional, que evolui nos percursos formativos ao longo de sua profissão. “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”. (MARCELO, 2009^a, p. 11). Diante disso, pressupomos que quando os professores se percebem autores, no sentido de publicarem acerca de suas práticas pedagógicas, também desenvolvem sua

identidade pessoal. “Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”. (NÓVOA, 2017, p. 1123). E quando essa escrita se torna uma experiência de um coletivo de escola, contribui para uma identidade profissional, que tem potência para como “se veem e como querem ser vistos”. Assim, pressupomos que publicar acerca do que se faz na escola, pelo seu coletivo,

[...] reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 42)

Entendemos que no caso da EBMVT, a comunicação escrita em encontros científicos teve origem com o projeto de escola, marcado pela identidade profissional desse coletivo de professores. No entanto, essa mesma escrita teve outros efeitos, pois possibilitou aprimorar relações sociais, deu visibilidade ao trabalho docente, contribuiu para aprofundar processos identitários na profissão docente desse coletivo.

Escrever e publicar, nessa perspectiva, é contar a história das suas práticas pedagógicas, da sua escola, de si nesse processo, e na relação com os outros (possíveis) leitores professores criar novas histórias para escola. Indo mais além das práticas, podemos inferir o percurso de tornar-se um professor que escreve e publica também se perfaz em laços de responsabilidade com as ações escolares, dentro e fora da sala de aula, como se confirma nos excertos:

É interessante assim, a forma como tá escrito a pessoa consegue imaginar né, acho que ela consegue se ver um pouquinho aqui dentro, porque tá escrito de uma forma que mostra bastante do que a gente faz. Por que acaba trazendo as pessoas que querem conhecer. E quando as pessoas vêm ao encontro de que está escrito, conhece o local elas percebem que é verdade [...] (Regina)

O comprometimento era maior, um compromisso maior, assim não que eles (referência aos professores) não fossem, pelo contrário até bastante eles são, mas a partir dessas escritas, eles viram assim uma responsabilidade muito maior com o trabalho deles. Então se já se dedicavam antes, passou a ser mais. (Sol)

Podemos observar que a escrita atrelada ao desenvolvimento profissional tem como efeito um compromisso com a visibilidade do trabalho, pois permite criar expectativas e compromissos, entre leitores e escritores. Nessa perspectiva, destacamos a escrita publicizada em sua potência para identidade docente, ao pensarmos o professor no lugar de um sujeito que produz conhecimento acerca da realidade escolar, porque também tem compromisso com a formação de seus pares. Nisso implica circular esses saberes e fazeres para além dos endereçamentos escolares. Diante disso, corroboramos Andrade (2014, p.184, grifo da autora):

Pode-se conceber passar do plano das interações entre atores para o das práticas sociais dos professores, se inscrevermos tais atividades em um plano menos individual, tomando os gestos, o seu desempenho, como inscritos em formas institucionais de lidar com as situações. A (mesma) atividade docente ganha densidade, se a concebemos como *habitus* profissional, como prática social, inscrita nos modos de fazer institucionais.

Portanto, conceber que os acontecimentos de escrita impulsionam o DPD é entender também, que a escrita ao ser exteriorizada, permite comunicar o professor, a prática pedagógica, a escola. Nessa direção, a escrita assume lugar também de estratégia formativa, ao permitir a produção de sentidos que na relação com o outro emerge em condições de aprender, refletir e ressignificar o experienciado. Esses aspectos incidem nas identidades docentes, tanto individual, do professor, quanto coletiva, da escola e do seu coletivo profissional.

Outro aspecto que destacamos entre as relações de publicar sua prática pedagógica e a identidade, está no que as professoras da EBMVT atribuem como valorização profissional:

Eu acho que a gente tem que mostrar o que dá certo! [referindo-se aos textos publicados]. Eu acho que a chave disso tudo é a formação, se tu não fazes esse processo de formação, de valorização do profissional isso não vai acontecer! [...] porque foi através de todas as divulgações que nós trouxemos várias pessoas para visitar a escola. Podemos compartilhar, já tivemos pessoas de vários lugares do Brasil. (Lúcia)

Eu acho que a divulgação já é uma valorização profissional. Vejo que não é só salário, sabe. O salário é faz parte, mas o reconhecimento do teu trabalho do teu profissional, é que é importante. Então quando tu escreves divulgas o teu trabalho, tais mostrando pra pessoas o que tu fazes tu tens um reconhecimento e precisa estar preparado para elogios para as críticas [...] (Sol)

[...] eu sou uma pessoa que quase na aposentadoria me sinto feliz por essa trajetória. Realizada por uma trajetória profissional dessa forma, por estar terminando uma carreira desta com estes trabalhos, me sinto fortalecida e feliz por isso. E aí eu já me sinto fortalecida e isso é uma coisa, que eu vou te dizer, é o reconhecimento na verdade, mas que não, não se sobrepõe à essa minha realização pessoal. Não um reconhecimento... que isso é tão fugaz. Vamos dizer hoje tu fazes uma prática amanhã tu descobres nessa prática poderia ter feito tal coisa... ou eu vou ver a prática do colega, eu posso acrescentar na minha. Que dizer são coisas que mudam, não é uma coisa estática. (Lia)

A partir desses excertos, interpretamos que as professoras convergem suas publicações à valorização profissional. Destacam também que a escrita lhes acontece em um processo de divulgação das práticas pedagógicas, o que incide à construção de identidades docentes. Assim podemos interpretar que os acontecimentos de escrita possibilitam ao professor perceber-se desenvolvendo-se e:

de modo a que o mesmo professor veja se abrirem diante de si possibilidades de sua visão sobre seu trabalho, que lhe permitam comunicar a seus pares seus modos de ver transformados, ou seja, apropriados em suas palavras (sua voz) profundos por

estudos feitos, argumentados por uma compreensão que lhe permita uma posição metaenunciativa. (ANDRADE, 2014, p. 184)

Mediante a essa compreensão, interpretamos que escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para outros leitores contribui ao desenvolvimento profissional, voltado à construção da identidade docente e da valorização do professor da escola pública.

4.2.3.2 *Acontecimentos de escrita para desenvolvimento de reflexão da prática*

Nas categorias anteriores, discutimos que no caso da EBMVT, a instauração do projeto de escola sustentável criou aos professores, em seu DPD, a necessidades de formação continuada, leitura, por conseguinte, o trabalho da escrita com a reflexão na prática. No entanto, nas falas das professoras é possível interpretarmos também outro sentido às relações da escrita e a prática pedagógica:

Hoje meu processo de escrita é mais detalhado, mais apurado eu escrevo mais e até aqui no meu dia de trabalho por exemplo período da tarde, eu estou o tempo todo registrando, escrevendo, chamo uma professora, e já tem muita coisa registrada, e vou registrando mais. Isso faz parte já, agora do meu dia a dia. E em sala de aula a mesma história, meu caderno de planejamento é quase diário. Vou fazendo um relato, vou escrevendo me motivado, vai... é o que faço no trabalho com as crianças também. (Lúcia)

Refinou a minha prática, eu pude olhar e refletir sobre o que eu já fazia, porque na verdade essa prática que aconteceu dos bugios [mostrando a publicação], ela foi a constituição da minha profissão. (Lia)

Nessa direção, passamos a interpretar que as professoras participantes da pesquisa percebem seu aprendizado, pelas leituras, pelas relações com a universidade e mesmo, pelos percursos individuais de aprendizagem, como no caso do curso do mestrado, destacado na seção anterior. Porém, quando os professores suscitam a escrita, e percebem as experiências a partir dela, referem-se ao refinamento à prática docente. Esse refinamento pode ser entendido como um impulso a ressignificação, a construção de conhecimentos que extrapolam a cotidianidade da sala de aula, o que denominamos de reflexão *da* prática:

[...] destaca-se que não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Deste modo, supõe-se que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os mesmos tomam sua própria prática como contexto de investigação ou análise e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas. (CRECCI, FIORENTINI, 2018, p. 6)

O repertório de experiências com a escrita proporcionou ao coletivo um percurso para compreender as situações de aprendizagem a partir de suas realidades e à luz de teorias. Essa

produção escrita, que em sua totalidade refere-se a produções científicas, conferem aos professores uma reflexão *da* prática. Esses acontecimentos de escrita integram diferentes aspectos da profissionalidade e oportunizam ao professor adotar estratégias que convergem à construção de conhecimentos em um espiral: a prática, o diálogo em pares, a escrita amparada na teoria, a reflexão e novamente retomar a prática. Essa condição espiralada que a escrita das práticas pedagógicas perfaz ao coletivo da EBMVT nos recorre ao valor que a experiência tem em relação à escrita:

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2016, p.28)

O coletivo de professores da EBMVT, sugerem que a experiência da escrita foi um importante percurso à transformação da profissionalidade docente, uma vez que potencializou a construção de conhecimentos, pelos encontros científicos, que reintegram à reflexão *da* prática:

Fui me constituindo e constituindo essa prática profissional ao longo da minha carreira, então o trabalho, o projeto e escrever sobre ele fez com que eu tivesse um outro olhar sobre a prática. E que eu pudesse agora refinar e então utilizar essa experiência, essa escrita pra refinar os próximos projetos, o que eu estou fazendo hoje. (Lia)

Com Nörnberg e Silva (2014, p. 188) podemos interpretar a fala da professora, de que com “[...] a escrita reflexiva, o professor passa a realizar com maior autonomia a análise de seu contexto, o registro e a articulação teórico-reflexiva, o que lhe permite avaliar, revisar, ampliar o que faz enquanto docente.”

Por fim, concluímos com o caso, que a escrita tem efeitos para o desenvolvimento profissional, sugerindo o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Esses acontecimentos de escrita integram diferentes aspectos da profissionalidade que oportunizam ao professor adotar estratégias que convergem à construção de conhecimentos em um espiral: a prática, o diálogo em pares, a escrita amparada na teoria, a reflexão e novamente o retomar a prática.

4.2.3.3 *Acontecimentos de escrita para desenvolvimento de relações com os outros*

Nessa categoria, podemos destacar que os acontecimentos de escrita propiciam ao coletivo da EBMVT uma motivação à troca de conhecimentos, uma interlocução com outros

coletivos. Acenamos também, que as professoras estabelecem relações que perpassam a publicização do projeto coletivo de escola, e consequentemente de suas práticas pedagógicas:

Que sirva de parâmetro né que sirva de referência para outras pessoas e outros contextos educativos. Quanto aos educadores, através da interação, da troca de experiências para adequar-se à expansão de suas habilidades e contribuir para um avanço significativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. (Ângela)

[...]nós temos esse compromisso enquanto professor sabe divulgar que a gente faz, mostrar o que a gente realiza, o que dá certo, um trabalho bacana. Acho que a gente tem que aprender a socializar, a polinizar. O que a gente faz, é o que tem que destacar isso. A gente tem que se encorajar, tem que realmente acreditar que é possível mostrar o que a gente faz, através da escrita, né, não só deixar isso em quatro paredes, precisa ir além dos muros da escola. Porque a gente acredita nisso. (Lúcia)

É que as pessoas vêm e vem pra escola e se encantam, né para mim assim tu colocaste esse encantamento também as pessoas vem conhecem a escola e conhecem o projeto e se encantam. O fato dela vir e trazer o conhecimento e partilhar conosco eu já pra nós é maravilhoso, até colocaste, eu nunca partilho o meu texto eu sempre coloco de vir ver o que a escola está fazendo, porque a pessoa tá buscando de vir trazer o conhecimento e enriquecer nossa prática, pra gente é maravilhoso. [...] Eu acho importante as pessoas conhecerem as histórias não só minha, mas história do que se passa pra elas resgatarem as histórias delas. (Lia)

Mediante aos excertos podemos inferir que a circulação de conhecimentos a partir da produção escrita das práticas pedagógicas, sugere uma interlocução da escola com a comunidade, um meio de fazer a escola comunicar para além de seus contextos imediatos seus fazeres. Nessa direção corroboramos Nóvoa (2017, p. 1129): “Uma das tendências mais fortes é a abertura da escola ao espaço público da educação. A configuração deste espaço implica uma participação mais ampla da sociedade nas questões educativas”. Nessa perspectiva, entendemos que a dimensão da escrita assume uma potência em comunicar escola, e permitir que a outros contextos conhecer melhor a escola.

Assim, a escola passa a tornar público suas práticas e suas concepções, de modo a interagir na construção de novos conhecimentos e na transformação da escola enquanto produtora de saberes. Quando a escola assume a palavra, tem em si a possibilidade de produzir [...]uma prática e um arranjo pedagógico para tornar as coisas públicas e para reunir pessoas e o mundo [...] (LARROSA, 2017, p. 23). Esse viés, é percebido nos excertos quando recorrem a palavras como: *interação, troca e partilha*.

Com Nóvoa (2017, p. 1129), compreendemos que quando os professores publicam seus conhecimentos é a possibilidade de “[...] reconstruir laços e vínculos com a sociedade que foram perdidos quando a escola se fechou dentro dela [...]”. Nessa direção, compreendemos com o caso da EBMVT que a partir da publicização das práticas pedagógicas, viabilizou uma valorização do seu contexto, por extensão, da escola pública. Há nisso, uma possibilidade de a

escola ser vista como um espaço de amplitude, que não se encerra em seus muros, mas que pode, pela palavra, alcançar a sociedade e permiti-la conhecer melhor os fazeres da escola, e dela participar:

compreender a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas. A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. (NÓVOA, 2017, p.1130)

Assim, destacamos que escrever assume uma característica de ferramenta para comunicar as práticas pedagógicas com o projeto institucional, ao passo que também permite a EBMVT favorecer diálogos com outros coletivos, e alcançar a comunidade. No entanto, capturamos também das falas das professoras sentidos que nos permitiram interpretar que esse coletivo não visualizava, antes da entrevista, que sua escrita divulgada tem potência para formação do seu próprio coletivo, como destacamos nos excertos:

É... eu gosto de escrever, mas eu nunca escrevia da escola, nunca publiquei foi ali [livro] dos Novos Talentos que eu tive a oportunidade de publicar as coisas que eu penso e relacionados à escola. [...] Eu vejo como eu cresci assim nesse sentido e de estar organizando as ideias e da facilidade como eu me hoje pra escrever[...] é sempre colocado no início do ano sobre o projeto, mas, assim de estudar um texto nosso... é isso aí a gente ainda não viu acontecer. É uma ideia legal. (Regina)

É... e depois aí nesse movimento que a gente vive aqui eu nunca imaginei de trazer um texto e vamos discutir esse texto, mas vamos trazer a prática vamos conversar sobre essa prática e escrita depois é um referencial, né. Mas primeiro, é todo esse movimento que vai constituir a escrita, não a escrita pronta, né. (Sol)

Com essa contradição, inferimos que divulgar e ler os textos dos próprios colegas acerca da escola poderia ampliar o interesse de outros profissionais da escola a aderirem ao projeto da escola sustentável, pois ainda não atinge a todos:

[...] a gente sabe que é uma caminhada que é lenta, às vezes a gente não consegue abranger todas as pessoas, que já foi pior, agora já tá bem melhor. Que a gente vê assim, porque tu sabes, muda muito o quadro de professores [...] (Regina)

[...] que a escola tem muito ACT²⁷, sorte que agora eles ficam 2 anos assim, já é um avanço! Mas assim, eles vêm fazem um trabalho, que eles adoram o trabalho, participam e daqui a pouco, acabou. (Ángela)

A maioria deles veio pra cá porque temos muitos acts, muitos e muitos deles vêm pra cá já sabendo do projeto. Então às vezes vem por causa do projeto: “não, eu quero ir pra lá, quero trabalha assim.” (Lúcia)

²⁷ ACT sigla que denomina professores admitidos em caráter temporário.

Essa condição de rotatividade entre os professores nos permitiu entender também porque há um coletivo de professores- autores que se destaca na produção. Essa constatação nos remete a compreensão de que a escrita do professor não depende só das condições pedagógicas, mas, essencialmente, políticas e institucionais que garantam aos professores condições para escreverem. Vale resgatar o dado apresentado no capítulo II seção 2.2, acerca do corpo docente da escola, que possui 60 professores, mas que destes, 30 são professores lotados na unidade escola. Com isso, destacamos também que as professoras que mais possuem produções científicas, são do corpo efetivo da EBMVT. Esse dado evidencia a importância de políticas públicas que viabilizem aos professores permanência nas escolas, de modo incrementar propostas coletivas de aprendizagem docente.

4.3 PARA PUBLICIZAR, NA PRÓPRIA ESCOLA, OS PROCESSO FORMATIVOS DO COLETIVO DE PROFESSORES QUE ESCREVEM E PUBLICAM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com base nas interpretações das entrevistas com os professores da EBMVT socializadas nesse segundo percurso investigativo da pesquisa, elaboramos a segunda edição do **(In) formação Docente**. Nessa edição apresentamos saberes produzidos por meio de entrevistas com um coletivo professoras da EBMVT e suas relações com a escrita sobre suas práticas pedagógicas endereçadas para além da sua escola.

Ainda, outro objetivo dessa elaboração foi compartilhar as compreensões elaboradas a partir das entrevistas, de modo que, com a apreciação das entrevistas, não deixássemos de conhecer outros acontecimentos de escrita e os sentidos atribuídos a esses, que por vezes não foram contemplados nas entrevistas ou em suas análises.

O informativo foi entregue às professoras participantes das entrevistas, bem como disposto no mural elaborado na sala dos professores para disponibilizar as produções escritas dos docentes. Além disso, o (In) formativo também foi disparado em na rede social *WhatsApp* para cada uma das professoras que foram selecionadas como sujeitos dessa pesquisa.

Desse modo, entendemos que essa devolutiva da pesquisa às professoras entrevistadas sugere às participantes um acesso ao conhecimento produzido e a possibilidade de sua parceria em sua (re)formulação. Na figura 8 socializamos, em miniatura, as três páginas do informativo II, este pode ser lido na íntegra em Apêndice D:

Figura 8 - (In)formação Docente 2ª edição – informativo com saberes produzidos por meio de entrevistas com um coletivo professoras da EBMVT



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A segunda edição do (In) formação Docente, a exemplo do primeiro também disparado em na rede social *WhatsApp* da escola, com a ajuda da professora articuladora da EBMVT. No grupo *WhatsApp*, tivemos apenas um retorno de leitura do informativo pelas professoras a tempo de ser inserido na dissertação. Já era dezembro, um mês atribulado para os professores na escola com o encerramento do ano letivo. Assim, não insistimos às participantes da pesquisa para que enviassem as suas reflexões a partir da leitura do jornal. Apenas para ilustrarmos essa interlocução com os sujeitos da pesquisa, apresentamos na figura 9, por captura de tela do celular, as impressões reveladas pela professora sobre o (In) formativo Docente 2:

Figura 9 – Impressões da Professora da EBMVT sobre o (In) formativo – 2ª edição



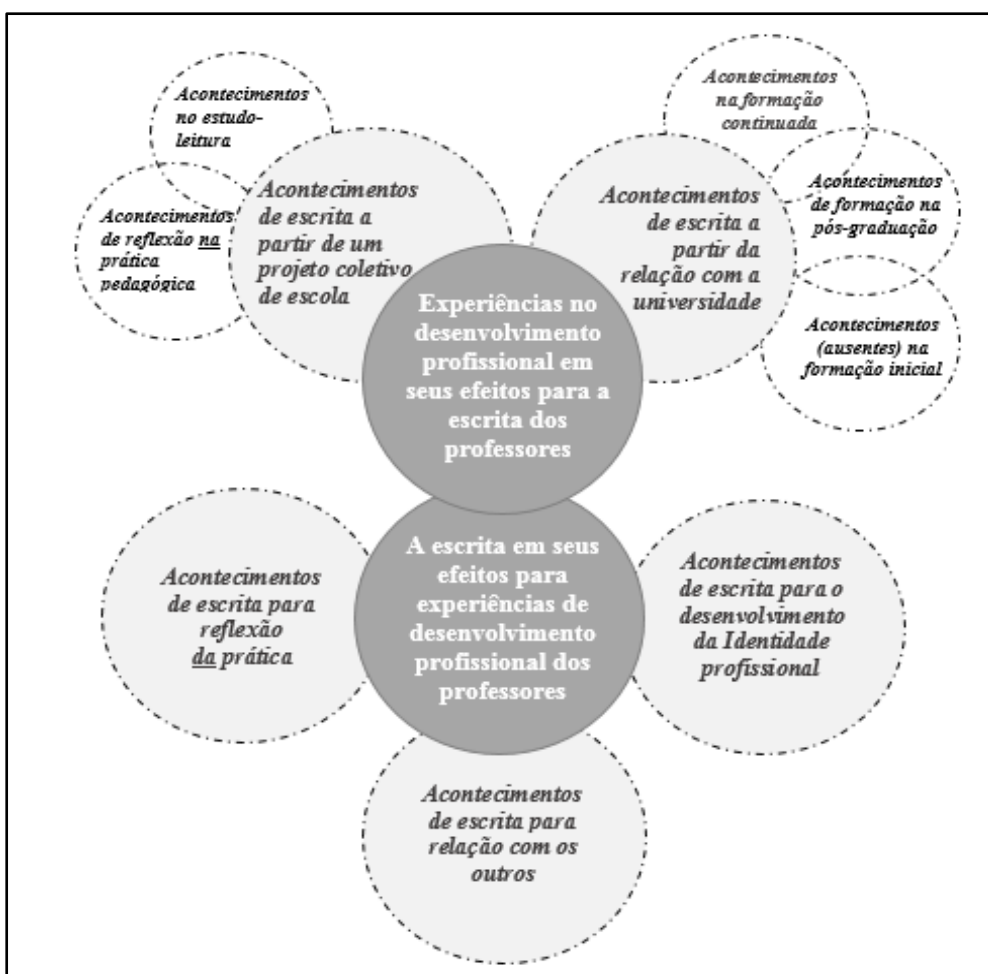
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.4 NOTAS CONCLUSIVAS

Com uma análise dos sentidos atribuídos pelas professoras da EBMVT às suas experiências de desenvolvimento profissional docente em suas relações com o escrever e comunicar suas práticas educativas para além da sua escola, interpretamos *acontecimentos*, que constituíram categorias *a priori* e emergentes.

Na figura 10, sistematizamos essa categorização:

Figura 10 – Sistematização da etapa 2 do ciclo investigativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas análises das entrevistas com as professoras que publicam suas práticas

Esses processos da escrita enquanto acontecimentos, nos inspira a pensar que a EBMVT é uma escola pública, dentro de uma rede municipal, mas que se diferencia por seus professores escreverem e publicarem suas práticas pedagógicas. O que aconteceu ao longo do DPD desse coletivo de professores que teve efeitos para mobilizarem-se a escrever e publicar suas práticas pedagógicas? Com as análises das entrevistas, reforçamos dois acontecimentos, já discutidos no capítulo anterior, que foram determinantes para essas relações entre o DPD e o publicar: os

acontecimentos de escrita a partir de um projeto coletivo de escola e os acontecimentos de escrita a partir da relação com a universidade. Desses, destacamos que *acontecimentos no DPD*, nas interfaces da escola com outros contextos, como o *estudo/leitura; a reflexão na prática pedagógica; nas formações continuadas com a universidade (PIBID, projetos de extensão e pós-graduação)* tiveram efeitos para criação de condições para a escrita e sua comunicação em eventos científicos. Também destacamos, *acontecimentos (diminuídos) por limites na formação inicial* para o desenvolvimento de competências para o escrever, bem como nos meios de circulação dessa escrita. Além disso, podemos observar que *acontece a falta de espaço-tempo para escrita*, reduzindo possibilidades de os professores divulgarem suas práticas.

Por outro lado, a visibilidade do projeto sustentável da escola gerou outras necessidades de aprendizagens para os professores em *acontecimentos de escrita para reflexão da prática, para o desenvolvimento da identidade profissional e para o aprimoramento das relações com outros contextos educativos.* Nesses processos, o escrever e comunicar as práticas pedagógicas traz também efeitos de valorização pessoal e profissional, segundo as professoras entrevistadas.

Assim, aludimos que os acontecimentos de escrita no desenvolvimento de Identidades Individual (do professor) e Coletiva (da escola) se confirmam pois, com as entrevistadas podemos interpretar que escrever para as professoras é uma construção de experiências, que lhes permite enxergar a si e a escola sob novas lentes. Assim, a produção escrita da EBMVT sugere um compromisso de cada professora com sua formação e com a escola. Destacamos também, que escrita possibilita aos professores da EBMVT o desenvolvimento de uma identidade coletiva, ao circularem experiências educativas do projeto de escola, no seu coletivo, e para além da escola. Inferimos que o engajamento em escrever para eventos, livros, e outros contextos, motiva os docentes a comunicarem suas práticas e incentivar que outras escolas se inspirem, assumindo práticas com perspectivas similares. Um compartilhar de novas possibilidades de ensinar e aprender, de ensinar e aprender, ressignificando as experiências, tanto para si, quanto para outros coletivos.

Com as entrevistas, observamos quanto aos acontecimentos de escrita na reflexão da prática, que a circulação de conhecimentos, a partir da produção escrita das práticas pedagógicas, sugere uma interlocução na escola e com a comunidade. É um meio de fazer a escola ser comunicada para além de seus contextos. Nessa perspectiva, a dimensão da escrita assume uma potência que permite que outros contextos conheçam mais e melhor a escola. Assim, a escola passa a tornar públicas as suas práticas e suas concepções, de modo a interagir na construção de novos conhecimentos e na transformação da escola enquanto produtora de

saberes. Quando a escola assume a palavra, tem em si a possibilidade de produzir [...] uma prática e um arranjo pedagógico para tornar as coisas públicas e para reunir pessoas e o mundo [...] (LARROSA, 2017, p. 23).

Concluimos com as análises, dois movimentos, complementares, fundamentais para potencializar as publicações pelos professores da EBMVT: *experiências no desenvolvimento profissional em seus efeitos para a escrita* e, seu inverso, *a escrita em seus efeitos para experiências de desenvolvimento profissional*. Nessa perspectiva, compreendemos com o caso investigado que a promoção de experiências de desenvolvimento profissional de professores em um projeto coletivo de escola tem potência para constituir um coletivo de professores que escreve e publica sobre sua escola e vice-versa. Quando professores escrevem e comunicam sua escola para outros contextos favorecem o aprimoramento da prática pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente e da formação de seus professores. Com isso, sugere posições da profissionalidade aos acontecimentos de publicização da escrita e a possibilidade de posicionar a escola pública e seus professores em contexto e sujeitos produtores de conhecimentos, com potência para percursos de formação docente, articulados com a universidade.

Por fim, a EBMVT é uma escola que merece elogio (LARROSA, 2017) pois, superam dificuldades que a própria profissão encarna, e estabelecem entre o coletivo, mesmo com seus limites internos, um compromisso com a escola pública. A reflexão na e da prática conduziu os professores a comunicarem suas práticas, produzirem textos e circularem em encontros científicos, e desse modo posicionarem a EBMVT na sociedade. Esse impulso se deve ao coletivo, que ao escrever tornou público o fazer educativo nessa escola pública. Ao mesmo tempo, a escrita possibilitou um reconhecimento social, convergindo à escola enquanto espaço verdadeiramente público, que integra a comunidade em suas práticas pedagógicas, e que endereça suas práticas pedagógicas e experiências com o Projeto Escola Sustentável para além de seus contextos por meio de seus professores escritores. Uma escola que escreve, publica e poliniza práticas pedagógicas criativas e sustentáveis pode contribuir para posicionar que tantas outras escolas públicas e seus professores precisam ser concebidos como lugares e sujeitos de produção de saberes.

5 PALAVRAS FINAIS... ENDEREÇADAS PARA ALÉM DOS CONTEXTOS DE UMA ESCOLA



(QUINO, 1993, p.29)

Assim como Mafalda ilustra nessa tirinha “-para não viver ao acaso, estou traçando um plano que me ajude a organizar minha vida”, podemos investigar “os traços”, ora entendidos como percursos formativos de professores ao longo da vida profissional. Embora, esses percursos nem sempre sejam *teoricamente planejados*, podemos relacionar que são esses processos, constituídos em acontecimentos e experiências, que nos tornam professores. Mafalda usa o *lápiz* para traçar, que nessa dissertação empregamos como analogia em nossas *primeiras palavras* e retomamos agora nas *palavras finais da pesquisa*. O *lápiz* para nós sugere, tanto o começo quanto a continuidade de acontecimentos, pois nos permite o registro, o apontamento do que nos acontece, do que nos toca. É a partir dessa reflexão, *de apontar o lápis para traçar percursos de formação docente*, que discutimos acerca da escrita enquanto possibilidade de os professores, por meio das suas palavras, *apontarem-se, posicionarem-se*, de modo a *desenvolverem-se profissionalmente*, comunicando as suas práticas pedagógicas e suas escolas em encontros científicos.

Nessa direção, buscamos *estudar um caso*, em suas peculiaridades de experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, escola pública de Blumenau/Santa Catarina que já tem, com seus professores, uma significativa comunicação de suas práticas pedagógicas em diferentes encontros científicos.

Em busca por entendimentos desse caso, partimos da pergunta de pesquisa: Que sentidos podemos depreender das experiências de desenvolvimento profissional de um coletivo de professores em seus efeitos para escreverem e comunicarem sua escola pública em encontros científicos?

Para sua investigação percorremos dois percursos investigativos, um bibliográfico e outro de campo. No primeiro, o objetivo específico consistiu em inventariar e caracterizar as condições de produção da escrita dos professores da EBMVT que comunicam com autonomia sua escola pública em encontros científicos. Com o inventário, caracterização e análise pudemos interpretar que nas experiências de DPD do coletivo da EBMVT, dois acontecimentos: *Acontecimentos de escrita a partir de um projeto coletivo de escola* e *Acontecimentos de escrita a partir da relação com a universidade* que foram determinantes para escrita.

Com o segundo objetivo específico buscamos analisar os sentidos atribuídos pelos professores da EBMVT às suas experiências de desenvolvimento profissional docente e suas relações com o escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para além da sua escola. Para isso, entrevistamos cinco professoras da escola que escrevem e publicam acerca de suas práticas pedagógicas na escola. Das interpretações dos discursos das professoras interpretamos outros acontecimentos com efeitos para escrita: *estudo/leitura; reflexão na e da prática pedagógica; na formação continuada e pós-graduação* e, também, interpretamos a *ausência de acontecimentos facilitadores dessa escrita na formação inicial e no tempo no trabalho docente*. Concluimos que dois movimentos, complementares, foram fundamentais para potencializar as publicações pelos professores da EBMVT: experiências no desenvolvimento profissional em seus efeitos para a escrita e, seu inverso, a escrita em seus efeitos para experiências de desenvolvimento profissional.

Com o estudo desse caso, podemos compreender que a promoção de experiências de desenvolvimento profissional de professores em um projeto coletivo de escola tem potência para constituir um coletivo de professores que escreve e publica sobre sua escola e *vice-versa*. Quando professores escrevem e comunicam sua escola a outros contextos favorecem o aprimoramento da prática pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente e da formação de seus professores. Com isso, sugerem-se as posições da profissionalidade aos acontecimentos de publicização da escrita e a possibilidade de posicionar a escola pública e seus professores em contexto e sujeitos produtores de conhecimentos, com potência para percursos de formação docente, articulados com a universidade, e *intervir na e pela escola*

A partir das compreensões dessa pesquisa, intencionamos ainda elucidar reverberações desse caso para refletirmos percursos formativos de professores em outros contextos educativos, seja em outras escolas ou universidades. Para isso nos pautamos nas posições voltadas à profissionalidade docente, sistematizadas por Nóvoa (2017): I) *disposição* pessoal; II) *composição* pedagógica; III) *recomposição* investigativa; IV) *interposição* profissional; V) *exposição* pública.

Entendemos, com Nóvoa (2017), o termo *posição* enquanto relação, pois as posições que os professores ocupam em sua profissionalidade são atravessadas por relações em diferentes coletivos, bem como no modo como se relacionam em/com acontecimentos que compõem suas experiências de desenvolvimento profissional. A tomada de posição, em articulação à profissionalidade, pode implicar em acontecimentos que negociam significados aos percursos de DPD, e que podem ganhar potência pela escrita e publicação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, dimensionamos “posições” a partir dos acontecimentos de escrita, apreendidos do caso investigado, para reverberações da pesquisa, *reverberar, repercutir, ecoar* em outros contextos, em outros percursos formativos de professores:

I – DISPOSIÇÃO PESSOAL AOS ACONTECIMENTOS DE ESCRITA

A disposição pessoal é o conhecimento da profissão pelas condições de tornar-se professor. Entendemos que ao nos tornarmos professores passamos a transformar uma predisposição numa disposição pessoal, e para tanto necessitamos de espaços e de tempos que possibilitem estratégias formativas de autoconhecimento e autoconstrução.

Com os professores da EBMVT compreendemos que nos acontecimentos de DPD e suas relações com a escrita, as *disposições* para um projeto de educação para escola produziram efeitos ao engajamento na escrita de produções científicas e suas publicações.

Desse modo, professores que se escrevem por sua prática pedagógica tornam-se capazes de flexionar suas experiências, seus acontecimentos, em palavras. Eis um exercício de pensamento que abre possibilidades de tomada de posição, ora já acenada enquanto relação. Podemos entender que quando os professores se dispõem e se envolvem em projetos coletivos de escola, passam a realizar práticas pedagógicas nessa direção, e por conseguinte, estabelecem parcerias de trabalho que podem potencializar as produções escritas, aprimorando seus conhecimentos acerca da profissão. Essa disposição pessoal coincide no interesse em conhecer a profissão e aprender sobre ela para ancorar as práticas pedagógicas em teorias. Esses saberes constituídos na escola, pela reflexão das práticas e mobilizados na escrita, refletem processos de aprendizagem docente, que permitem aos professores constituírem seu eu profissional, sua identidade individual docente.

II – COMPOSIÇÃO PEDAGÓGICA AOS ACONTECIMENTOS DE ESCRITA

Cada professor precisa encontrar sua maneira própria de ser professor, e partir disso decorre a *composição pedagógica*. Na busca por essa composição, a formação docente leva em consideração três aspectos: o conhecimento das disciplinas, o conhecimento pedagógico e o conhecimento da profissão. Esse último aspecto é fundamental para compor a formação de professores, pois é um processo que permite conhecer o patrimônio da profissão em situações de relação com a profissionalidade docente.

Compreendemos, portanto, que as palavras escritas dos professores permitem “fazer a escola falar”, são capazes de comunicar a escola. Nessa direção, escrever acerca das experiências na escola passa a encarnar a profissionalidade docente, porque a escola é inseparável do ofício de professor, ela não é só um lugar, mas permite experimentar formas da profissão e escrever a partir dessas experiências materializa as práticas pedagógicas que acontecem na escola.

Quando numa escola pública, os professores escrevem sobre suas práticas e as endereçam a outros contextos, percursos formativos de si e de seu coletivo e o desenvolvimento de suas identidades, individual e coletiva estão atrelados. Destacamos, assim, que essa composição profissional, incidem em um projeto de escola. A circularidade da prática para prática, que a escrita da produção científica mobiliza e nos permite refleti-la em sua potência para o DPD. Ao mesmo tempo, a comunicação da escola pública, pelo texto do professor, posiciona esse profissional que produz de conhecimentos *com e para* a escola. Essa estratégia coloca o professor na centralidade da escola pública, posiciona o papel do professor como um profissional do conhecimento. Nesse sentido, a produção escrita do professor inaugura a escola como um espaço de partilhar, um espaço comum, que em seu interior articula-se e inscreve-se nas relações e nos processos de caráter coletivo e criativo, possibilitando percurso de aprendizagens docente.

Ademais, se faz necessário aprimorar e fortalecer os espaços de trabalho nas escolas, de modo a incrementarem seus processos de relação com seus coletivos e suas práticas pedagógicas voltados à produção escrita dos acontecimentos escolares.

III – RECOMPOSIÇÃO INVESTIGATIVA NOS ACONTECIMENTO DE ESCRITA

A *recomposição investigativa* integra processos de pesquisa ao trabalho docente, voltando olhares para a reflexão de práticas e no conhecimento produzidos *sobre e com* a escola

pública. A recomposição pedagógica, pode ser entendida tanto no plano individual quanto coletivo, diante da análise sobre as práticas educativas, de modo a refletir, assim, sua própria prática: ponto e central para a formação de professores. Nesse viés, construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas, nos sugere o esforço de pesquisa, que demanda a organização da formação continuada, pois é desse modo que aprendemos a conhecer como professores.

Destacamos que as condições à pesquisa, e ao estudo, incidem como estratégia de formação, pois, as experiências da prática embasam e tem efeitos à escrita das práticas pedagógicas com o projeto de escola e incidem na construção de uma identidade coletiva. Nesse sentido, é o repertório de acontecimentos de escrita que conduz um coletivo de professores a um percurso de aprendizagens, aludindo à reflexão de suas realidades e à luz de teorias, uma reflexão *da* prática.

No entanto, esses acontecimentos de escrita se dão pela relação da escola com a universidade, e nos conduzem a entender a importância do protagonismo do professor da escola nas formações e, por conseguinte, seu engajamento à pesquisa. Nessa condição, a escrita das práticas pedagógicas aprimora-se, tornando as práticas pedagógicas que decorrem na escola como objeto de investigação. Desse modo, as relações com a universidade passam a fomentar nos professores o confronto e a transformação de aspectos cotidianos de sua prática em pesquisa, complexificando suas identidades e convertendo o professor da escola em produtor de conhecimento, diminuindo a linha tênue entre teoria e prática.

A exemplo da EBMVT podemos entender que o estreitamento e a relação com a universidade são fundantes no desenvolvimento da escrita de professores. Portanto, para desenvolver uma escrita acerca de práticas pedagógicas e endereçá-las a encontros científicos, se faz necessário pesquisar. Mas, a tornar-se professores pesquisador, é uma condição que perpassa o diálogo, e supera os limites do ofício, dispõe-se ao exercício de estudo.

Assim, impulsionar acontecimentos de escrita abre possibilidade aos professores de converterem sua sala de aula em objeto de estudo, porque sentem-se *afetados* por suas experiências, e o papel da universidade está em protagonizar a escola enquanto *lócus de pesquisa*.

IV – INTERPOSIÇÃO PROFISSIONAL PELOS ACONTECIMENTOS DE ESCRITA

A *interposição* profissional integra a aprendizagem entre pares, neste caso, os espaços da escola transformam-se em espaços de compartilhar experiências docentes. Assim,

compreendemos mediante a essa investigação que a formação continuada se desenvolve no seio da profissão. Ainda, destacamos que a formação é fomentada na reflexão partilhada entre os professores e se dá a compreender e aprimorar o trabalho docente.

A elaboração do conhecimento produzido e publicado pela EBMVT nos permite compreender que escrever não é só um conjunto de procedimentos e técnicas de escritas, mas que comunicam um fazer educativo, comunicam o cotidiano, a experiência. Nesse viés, a escola precisa buscar o que é comum, não padrão, mas singular, nesse caso o projeto, que exemplifica uma integração de saberes voltados à identidade coletiva da escola, que coletivamente assume estratégias de trabalho, e escrita, como um caminho a trilhar em conjunto.

Quando nos debruçamos a analisar os acontecimentos de escrita no desenvolvimento profissional docente, a partir dos sentidos atribuídos por um coletivo de professores que endereça suas práticas pedagógicas para além de sua escola, podemos interpretar que os percursos formativos que a escrita oportuniza tecem relação com as identidades, conferindo a essa interposição profissional. Nessa lógica residem as relações na escola, que pela escrita de produções científicas em parcerias, são fomentadas e oportunizam uma aprendizagem na partilha de conhecimentos e práticas pedagógicas. Essas parcerias sugerem a interposição profissional por sua forma de compartilhar aprendizados, permitindo conhecer melhor, ao passo que nos dispomos a também conhecer ao outro.

Ademais, sublinhamos que além das parcerias estabelecidas na escola entre professores, gestão e estudantes, é importante que haja articulação dessa escrita produzida a partir das práticas na escola entre o coletivo docente. Essa função de articuladora do projeto, ora mencionada no caso investigado, pode ser coadjuvante a uma outra função escolar. No entanto, a figura de um profissional que articule e medie essas relações, estabelecendo e fomentando percursos de partilha, perpassa também o conhecimento das práticas pedagógicas que residem na escola, bem como do perfil dos docentes, e mais do que isso, que detenha tempo ao auxílio à pesquisa. Nessa direção, o papel de um articulador de projeto evidencia uma potência à interposição profissional, e sugere a importância da mediação entre os processos de aprendizagem docente que podem acontecer na escola, mas que no corre-corre do dia-a-dia, pode ser alavancados na figura do articulador.

Em nossas relações acerca do DPD e as experiências com a escrita das professoras entrevistadas entendemos que a escrita é provida dos contextos escolares, as parcerias na escrita residem e são impulsionadas pelo o desejo em comunicar as experiências com o projeto de escola. Desse modo, um projeto coletivo de escola promove uma aprendizagem ao coletivo da

escola, que baseada na troca de experiências, favorece pelo diálogo, estratégias comuns a serem alcançadas na escola.

Quando um coletivo de professores consegue superar as adversidades da profissão, e colocam-se em relações horizontalizadas, conseguimos perceber que há aprendizagem, exercício, e mais do que isso, fazer emergir possibilidade de fazer mais, e fazer diferente. Esse fato, faz essa escola pública distinguir-se, e assumir uma posição pública, uma vez que o posicionamento da profissão acontece nos processos internos da escola, nas estratégias que permitem o professor refletir sua profissão, ao passo que constitui também uma aproximação das relações da escola, num acontecimento de aprendizagem docente em processos coletivos.

V – EXPOSIÇÃO PÚBLICA A PARTIR DOS ACONTECIMENTOS DE ESCRITA

A possibilidade de acontecimentos de escrita está para a profissionalidade docente como construção de gestos comunicativos, uma abertura da profissão para o mundo, pois ao escrever a escola “se mostrar”, se expõe, e diante dessa abertura, compreendemos que escrever está para comunicar, e que comunicar está para desenvolver-se, e que essa circularidade é exercício da profissionalidade docente. Nesse viés, a produção escrita das práticas pedagógicas articula estratégias formativas pois, ao passo que integram diferentes contextos de reflexão e diálogos sobre a profissionalidade docente, também implicam na intervenção às práticas sociais, quando se refere à exposição pública. Inferimos que a intervenção, se concentra na comunicação da escola com seu exterior, entendendo que as configurações atuais solicitam uma escola que abre espaço ao debate público do fazer educativo.

É um exercício que integra diferentes aspectos da profissionalidade que oportunizam ao professor adotar estratégias que convergem à construção de conhecimentos em um espiral: a prática, o diálogo com os pares, a escrita amparada na teoria aludida em percursos de formação e relação com a universidade, a reflexão da prática e novamente retomar a prática. A escrita se dá em lugares, e não só na escola. É um conjunto de encontros que produz conhecimento, que inscreve vias de comunicação e interação, ou seja, a escrita assume perspectiva política. Permeada pelas relações, a escrita sugere resistência, permite a militância e exprime transformações aos envolvidos, pois nas dimensões coletivas, sendo publicizada, a escrita de professor permite o DPD. Nesse sentido, tornar-se professor é assumir uma posição na profissão, e também tomar posição, publicamente de modo a participar das discussões políticas

que envolvem a Educação. Assim, escrever permite aos professores aprender a intervir como professor na sociedade.

Em suma, a palavra escrita assumida pelo professor e comunicada para além da sua escola sugere que se posicione individualmente, ao passo que representa um coletivo profissional e sua instituição. Nessa direção passamos a entender que a escola como espaço público é um espaço plural, ou seja, coletivo, baseado no diálogo e na conversação entre suas pessoas, que mesmo em posições diferentes se aproximam e aprendem a comunicar. O espaço público de educação possibilita aos envolvidos transformarem-se, constituírem-se nos encontros, sendo que o desenvolvimento desses seja alavancado pelas relações. Esse espaço, de diálogo que a escola possibilita pode por questões em discussão que mobilizem o interesse da coletividade e restaurem a opinião pública quanto à escola. A escola pública, no papel de seus professores, abre-se, expõe-se à interação, numa possibilidade de construir de um espaço comum, que está a serviço das pessoas, no qual uma rede de troca de conhecimentos, valores, atitudes acontece como um laboratório das experiências educativas.

Esse acontecimento permite que a escola seja comunicada, ou nas palavras de Larrosa (2017), permite *trazer ao mundo aspectos da escola*. Assim, valorizar as palavras produzidas na escola, os discursos das pessoas-professores, é uma oportunidade de intervirem nos debates públicos, produzindo respostas às demandas sociais e construindo conhecimento a partir do seu fazer educativo. Ainda, entendemos que mais do que escrever *sobre a escola*, que se faz necessário também escrever-se *com* o coletivo da escola, ampliando a materialidade de processos formativos e reflexivos. Esses acontecimentos de escrita permitem os professores assumir sua voz, comunicar suas visões, de modo a proliferar possibilidades de novos fazeres e novas reflexões.

Dar visibilidade ao fazer docente, firmar-se como intelectuais em sua profissão, pois, “[...] o papel político tem a ver com o fato de que o professor pode contribuir para fazer a escola acontecer.” (LARROSA, 2017, p.197). Portanto, escrever para inscrever uma posição pública da profissão docente merece ser enunciada, ressoada a partir da realidade e das experiências da escola.

O ENCONTRO COM AS PALAVRAS

Por fim, ainda queremos destacar as reverberações desse caso para o desenvolvimento profissional dessa pesquisadora, mestranda em Educação, a partir de reflexões constituídas ao longo de encontros científicos que essa investigação promoveu.

Flexionar minhas experiências e sentidos em Educação, a partir de um acontecimento de pesquisa, me permitiu ir ao encontro de compreensões para me constituir além de uma pesquisadora em Educação, uma professora da Educação Básica que escreve acerca da profissionalidade docente em seus efeitos para escrita. Defendo que ao escrever, assumindo o poder que as palavras têm, nos posicionamos enquanto professores, não porque somente nos afirmamos por meio da palavra, mas porque é com as palavras que “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2016, p.16)

Nesse encontro científico tive a possibilidade de novas aberturas à experiência, de perceber minha profissão fundida em possibilidades de dizer e deste modo, posicionar nessa pesquisa a escola pública. Assumir a palavra para afirmar minha profissão é de certo modo, me colocar junto a outros coletivos, é pensar junto, imprimir ideais, enfim converter os abstratos da escola em palavras para dizer o que se faz e o que acontece na escola para além dela.

Encontrar palavras para dizer a escola a partir do professor que escreve, permitiu-me compreender que a escrita não materializa somente percursos de DPD, mas sobretudo, me permitiu ocupar uma nova posição em minha profissionalidade. Quando em outro momento escrevia para dizer sobre meu fazer, hoje escrevo para comunicar e me sinto *afetada* por esse acontecimento. Assim, escrever para mim, no desenvolvimento dessa dissertação, passou a ter caráter comunicativo, no sentido de dar significado ao que me acontece e, dessa forma, alinhar interlocuções que *transformaram* também minhas práticas educativas e minha identidade docente.

Nessa direção, constituir-me pesquisadora exigiu uma suspensão de estar professora, de modo a ter tempo para refletir enquanto pesquisadora em Educação. Porque escrever e pesquisar requerem do professor um gesto de interrupção, nas palavras de Larrosa (2016, p. 25) “requer olhar mais devagar, parar para escutar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar” e, desse modo suspender nossos excessos de opinião para de fato aprender a refletir *na e para* prática. Nesses acontecimentos circulares entre escrever e desenvolver-me, da professora à pesquisadora, e vice-versa, está implícito um escrever *com* outros coletivos, de outras escolas, conferindo à dimensão política que a Educação encarna. Há a possibilidade com esse conhecimento elaborado na pesquisa de *transformar* outros professores, de estabelecer processos de aprendizagem, de incentivar novos percursos formativos de professores na escola e na universidade. E diante dessa condição, que extrapola os tempos e espaços da escola, é que me posiciono enquanto encontro palavras produzidas nessa pesquisa pelas interlocuções entre uma escola pública e a pós-graduação na universidade.

Por fim, compreendemos que escrever *sobre e com* a escola, amplia a materialidade de processos formativos e reflexivos, sugerindo que os professores assumam sua voz, e posicionem a profissão publicamente, pois o papel político na escola tem, como nos escreve Larrosa (2017), com o quanto *nós professores podemos inscrever a escola para acontecer no mundo*.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. **Revista Raído**, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3754/0>> Acesso em: 18 jun. 2017.
- ANDRADE, L. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2017.
- ANDRADE, L. A Escrita Dos Professores: Textos Em Formação, Professores Em Formação, Formação Em Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2001 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 jun. 2017
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em:< <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753>> Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. (Orgs.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus, 2016.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- CRECCI, V. FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional Em Comunidades De Aprendizagem Docente. **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34, e172761. Jan 18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100111&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em : 12 set 2018.
- CÔCO, V. **A Dimensão Formadora das Prática de Escrita de Professores**. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estados da arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272. ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em 15 mai 2017
- FERREIRA, L. et al. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 191-209, jan./abr. 2014.
- FIORIN, B. P. A. **Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

_____. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B. & SOUZA e-SILVA, M.C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p.145-165.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: _____. **Repensar a política. Ditos & Escritos VI.** 1a. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010a, pp.289-347. 390p.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; SOUSA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREINET, C. **O Jornal escolar.** Lisboa: Editora Estampa. 1974.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.** Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-72.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v.27, n.2, p.169-178 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010.

LARROSA, J. (Orgs.). **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. (Orgs.). **Elogio da Escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. (Orgs.). **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A Pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 42, v. 14, p. 456-468, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2018.

MARCELO C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Formacao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf>> Acesso em: 20 abr 2017.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, p.7-22, jan./abr. 2009a. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131,

ago./dez. 2009b. Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20091001195427.pdf>>.

Acesso em: 28 mai. 2017.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão: Possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOROSINI; M.C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

Disponível em: <

revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/18875/12399 > Acesso em: 24 abr. 2018.

NÓBREGA-THERRIEN, S.M; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>> Acesso em: 24 jun 2018.

NÓVOA, A. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente: **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>> Acesso em: 10 dez. 2017.

NÖRNBERG, M.; SILVA, G. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 185-202, out./dez. 2014.

Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31359>> Acesso em: 28 abr. 2017.

NORNBERG, M. Formação de Professores como Ação Humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: XI Reunião Científica Regional da AnpedSul, 2016, Curitiba - PR. **XI Reunião Científica Regional da AnpedSul**. p. 1-21.

Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-6-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2017.

PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2007.

PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H.. (Org.). **Projetos Criativos na Prática Pedagógica**: cantar e encantar a aprendizagem. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015, v. 01, p. 05-238.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 19-62.

PUKALL, P. J.; SILVA, V. R. S.; SILVA, A.R. **(Eco)formação de professores na educação**

básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores. Blumenau: Nova Letra, 2016.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCHROEDER, E.; SILVA, V. (Orgs.) **Novos Talentos: Processos Educativos em Ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrative de experiências pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-204.

_____. Relatos de experiencia, saber pedagógico Y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.387-416, abr. 2011.

TOMIO, D. Circulando sentidos, pela escrita, nas aulas de ciências: com interlocuções entre Fritz Müller, Charles Darwin e um coletivo de estudantes. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TOMIO, D. et al. Pesquisas sobre contextos de educação não formal para formação e práticas docentes. In: MARTINS, R. M.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.). **Diálogos entre educação e pesquisa: Interfaces em construção**. Blumenau: Edifurb, 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VOSGERAU, D. S. R. & ROMANOWSKI, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 14(41), p. 165-189.

TORRE, Saturnino de la. Visita a la escolar Visconde de Taunay: una experiencia creativa. In: SCHROEDER, E.; SILVA, Vera Lúcia de Souza. (Orgs.). **Novos Talentos: Processos educativos em ecoformação**. Blumenau: Nova Letra, 2014.

WERLE, F. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação**, v. 35, n. 3. p. 424-433, set./dez. 2012.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K.M.; NOFFKE, S. Practitioner research. In: **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: American Educational Research Association. 2001 Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/303382140_Practitioner_Research > Acesso em 15 jul 2018.

ZEICHNER, K.M.; DINIZ-PEREIRA, J. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada Para A Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2002 Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200005&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 15 abr. 2018.

ZEICHNER, K.M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2018.

ZWIEREWICZ, M.; VELASCO, J. M. G.; WILLEMANN, E.; ALVES, A. A. (Org.). **O Protagonismo de quem se transforma para transformar: experiências inovadoras da educação básica e do ensino superior**. La Paz: Imprenta Jivas, 2016.

APÊNDICE A – Roteiro de leitura

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS PROFESSORES DA EBMVT			
Referência do texto:			
Quem escreveu?	A autoria	<input type="checkbox"/> professor anos iniciais <input type="checkbox"/> professor anos finais <input type="checkbox"/> coordenador pedagógico <input type="checkbox"/> gestor escolar <input type="checkbox"/> outro	autor(es):
Quando foi escrito?	Temporalidade da publicação/ano		
Onde foi divulgado?	O lugar de publicação	<input type="checkbox"/> local <input type="checkbox"/> nacional <input type="checkbox"/> regional <input type="checkbox"/> internacional	
Para que e como foi escrito?	Os suportes de escrita utilizados pelos professores	<input type="checkbox"/> DM: dissertação de mestrado <input type="checkbox"/> CL: capítulo de livro <input type="checkbox"/> AP: artigo de periódico <input type="checkbox"/> AE: artigo de evento <input type="checkbox"/> RE: resumo em evento <input type="checkbox"/> outro	
	Os objetivos do escrito		
Sobre o que escreveu?	Temas de escrita		
Que interlocuções são estabelecidas?	Referências		

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

1. Com base no inventário das 30 produções escritas e publicadas do coletivo da escola Visconde foi possível encontrar você como um dos professores escritores.
Como você percebe seu percurso de tornar-se professor-escritor, conte-me que experiências, pessoais e profissionais ao longo do seu DPD, que você destacaria como essenciais a constituir-se um professor-escritor?
2. Saindo do seu contexto pessoal e da Escola Visconde, em sua opinião, que aspectos potencializam o desenvolvimento de um professor escritor?
3. Escrever sobre suas práticas pedagógicas e publicá-las [*fazer referência às publicações da professora entrevistada*], fizeram diferença em que aspectos de seu desenvolvimento profissional? Por quê?
4. As publicações do coletivo da Visconde ao serem lidas por outras pessoas, podem produzir implicações para a sua escola? E para outras escolas públicas?
 - 4.1 Você indica sua produção textual aos colegas/ professores da escola ou de outros contextos educativos? Por quê?
5. Para você, qual o sentido social da escrita produzida pelo professor e endereçada a outros contextos?
6. Ao pensar o professor escritor, tema dessa pesquisa, o que você, ainda, gostaria de destacar em nossa entrevista?

APÊNDICE C - Jornal (In) Formação Docente I

(In)formação Docente
da EBM Visconde de Taunay

Junho 2018

Objetivo

Divulgar as práticas educativas e processos formativos que o coletivo da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay tem desenvolvido ao longo dos últimos anos através do Projeto Escola Sustentável.

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas.

(Nóvoa, 2017, p.1129)

1ª Edição

Apresenta um conjunto de pesquisas e escritos desenvolvidos por um coletivo de professores da escola, que podem inspirar práticas a partir de conhecimentos socializados nesses, sobre o projeto Escola Sustentável.

Ao Leitor

Essa primeira edição é fruto da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da FURB, pelas pesquisadoras Katiúscia Raika Brandt Bhiringer e Daniela Tomio, que tem por objetivo inventariar e caracterizar as produções científicas dos professores da Escola Municipal Visconde de Taunay que divulgam com autonomia suas práticas educativas em diferentes contextos.

Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade. (Jeane Pitz Pukall, Roseli de Andrade e Vera Lúcia Souza e Silva)

A criatividade e a ecoformação como experiência de transformação na escola. (Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia Souza e Silva e Vera Lúcia Simão)

Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade. (Jeane Pitz Pukall, Roseli de Andrade e Vera Lúcia Souza e Silva)

Espaços que Educam: experiências do PIBID Educação Ambiental numa escola criativa. (Jeane Pitz Pukall, Nando Matheus Rocha e Vera Lúcia Simão)

Escola Sustentável e Criativa: vivências educativas de ecoformação. (Tânia Regina dos Santos)

A construção de uma horta mandala na Escola: um projeto criativo de espaço ecoformador. (Bruna Vieira, Daniela Tomio e Jeane Pitz Pukall)

Ecoalfabetização: o entorno biodiverso da escola construindo possibilidades para uma escola sustentável. (Eliane de Fátima Prim dos Santos)

Livros disponíveis na Escola

Projeto criativo ecoformador nos anos iniciais: um relato de experiência na alfabetização (Elane De Fátima Prim dos Santos)

(Eco) formação de professores na educação básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores (Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia de Souza e Silva)

Educando na Escola Criativa e Sustentável: Relato de Experiências de Práticas Educativas Ecoformadoras (Jeane Pitz Pukall, Mara Rúbia Bertoldi, Sandra Quarantani, Simone Moritz e Solange Campestrini)

Disponíveis em:

<http://periodicos.unilave.net/index.php/71serpes/index>

Escola Básica Municipal Visconde de Taunay: escola sustentável e ecoformadora. (Jeane Pitz Pukall, Roseli de Andrade e Vera Lúcia de Souza e Silva)

Estudo dos bugios: o entorno biodiverso da Escola construindo possibilidades para a ecoformação. (Elane de Fátima Prim dos Santos e Vera Lúcia de Souza e Silva)

Ecoformação no ensino fundamental: uma experiência a partir do entorno da escola. (Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia de Souza e Silva e Elane de Fátima Prim dos Santos)

Comissão de meio ambiente e qualidade de vida - com-vida: a atuação de um conselho de meio ambiente na EBM Visconde de Taunay. (Larissa Tauana da Silva; Jeane Pitz Pukall, Ana Carolina Alves, Giovana Eberle, Katlyn V.M. Liska, Leonardo Klettenberg, Pedro H. da Silva, Augusto Hollen e Pâmela Alves)

Disponíveis em:

<http://www.fich.br/web/2335/mice-mostra-integrada-de-ensino-pesquisa-extensao-e-culturalis>

Ecoformação na Educação Básica: uma experiência em formação de professores. (Jeane Pitz Pukall; Vera Lúcia de Souza e Silva) Disponível em:

<http://www.periodicos.uniarp.com.br/professores/article/view/1204>

Escola criativa e ecoformadora: a experiência da EBM Visconde de Taunay-Blumenau-S.C. (Jeane Pitz Pukall, Roseli de Andrade e Vera Lúcia de Souza e Silva)

Gestão pedagógica na escola criativa e sustentável: uma experiência de articulação de saberes e pessoas (Jeane Pitz Pukall e Vera Lúcia de Souza e Silva)

Ecoformação na alfabetização: um relato de experiência numa escola criativa (Elane de Fátima dos Santos Prim e Vera Lúcia de Souza e Silva)

Disponível em:

https://www.cenae.ufg.br/wp/826/RIEC_Iniciais_11.pdf

(Eco)Formação de Professores na Educação Básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores (Jeane Pitz Pukall)

A biblioteca escolar como espaço de formação do leitor (também) de ciências da natureza: referentes e práticas para promoção da leitura (Tânia Regina dos Santos)

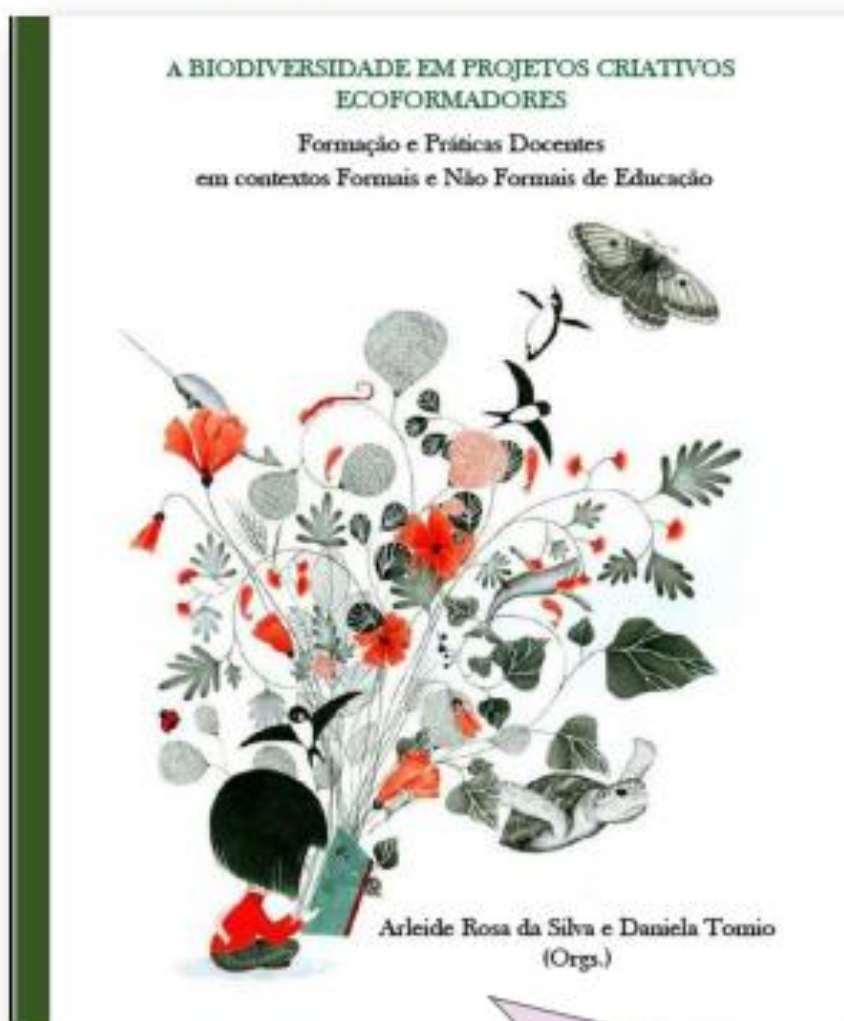
Projetos criativos ecoformadores: contribuições para o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental (Elane dos Santos Prim dos Santos)

Alfabetização científica na pré-escola: ações em busca de transformações para uma educação sustentável (Rosani Aparecida Prim Cardoso)

Disponível em: <http://bdtd.bkt.br/vufind/>



Em edição no novo livro (2018):



Sentindo com o corpo a Biodiversidade (Neila Maria Mathias; Sissi Regina Hardt e André Luiz Kurtz)

(Bio)Diversidades de ser em (com)textos literários (Rosanna Espezim da Silva)

Uma horta biodiversa como (com)texto alfabetizador (Ana Paula Pereira Hadlich e Bárbara S. dos Santos Deodato) (no prelo)

Aprendendo com Fritz Müller a investigar, gostar e cuidar da Biodiversidade (Sandra Regina Quarantini; Solange Campestrini; Priscila Reis)

Minecraft para cultivar a biodiversidade (Ibraim José Delmônego)

A formação docente em uma escola sustentável (Jeane Pitz Pukall e Vera Lúcia de Souza Silva)

Que seja convidativa a leitura!

E se você já escreveu um texto e não está contido nesse inventário, por favor, envie-nos!

E-mails: kati_raika@terra.com.br ou danitomiobr@gmail.com

APÊNDICE D - Jornal (In) Formação Docente II

(In)formação Docente da EBM Visconde de Taunay



E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever seu mundo, o seu pensamento, para contar a sua história.
(FREIRE, 1987, p. 17)

Para começar...

Investigamos um caso, de um coletivo de professores escritores de uma escola pública, que já se envolve num trabalho de escrita, que se mobiliza a relatar suas experiências, que busca a divulgação de suas práticas educativas para outros contextos, ou nas palavras das professoras escritoras, que escreve para polinizar ações da escola.

Como interpretamos...

A partir das primeiras interpretações dos textos inventariados foram surgindo perguntas:

- Como esse coletivo percebe seu percurso de tornar-se professor-escritor, pelas experiências pessoais e profissionais?
- Que aspectos potencializam o desenvolvimento de um professor escritor?
- Como escrever sobre suas práticas educativas e publicá-las impacta em seu desenvolvimento profissional?
- Que implicações para a sua escola e para outras escolas públicas, as

No primeiro objetivo da pesquisa, inventariamos 31 textos [entre capítulos de livros, resumos e artigos de eventos científicos, artigo de periódico científico e dissertações de mestrado], escritos e divulgados pelas professoras e analisamos as condições dessa produção da escrita do coletivo da escola.

publicações do coletivo da Visconde podem produzir?

- Qual o sentido social da escrita produzida pelo professor e endereçada a outros contextos?

Essas perguntas conduziram a entrevista com as professoras escritoras para conhecer suas experiências do desenvolvimento profissional as relações com a escrita sobre suas práticas educativas endereçadas para além da sua escola.

Nessa edição

- Apresentamos a análise de experiências do desenvolvimento profissional de um coletivo professoras e suas relações com a escrita sobre suas práticas educativas endereçadas para além da sua escola.
- Destacamos, a partir da conversa com professoras-escritoras dois grandes movimentos que mobilizam a constituição do professor escritor: *Experiências de DPD que mobilizam a escrita e Escrita mobilizadora de experiências de DPD*

"A escrita é prática social que precisa ser também aprendida na profissão, é movimento trabalhoso, intenso, em que é preciso se fazer entender ao outro, de mobilizar a reflexão, de produzir sentidos na interlocução com o outro." (BIHRINGER, 2018, p. 79)"



EBMVT: Uma escola pública que comunica sua prática educativa



Na EBMVT as práticas educativas que são endereçadas a outros contextos

Movimentos que possibilitam a escrita docente

Movimentos de escrita em um projeto coletivo de escola

Uma das experiências que recorrem nas falas das entrevistadas faz referência ao projeto coletivo de escola, que devido a ele, surge a intencionalidade de registrar as vivências, possibilitando-lhes uma reflexão na prática. projeto Escola Sustentável conduziu a escrita docente na EBMVT. Visto que intrínseco ao projeto, estão aspectos que potencializam o ato de escrever, tais como recorrem nas falas dos sujeitos: registrar, refletir e embasar teoricamente. Esses aspectos nos permitem compreender que os professores amparam a

escrita de suas práticas educativas em condições que sugerem o contexto da escola pelo projeto como favorável às experiências de reflexão e, por conseguinte ao registro. Inferimos, que um projeto institucional promove uma aprendizagem ao coletivo, baseada na troca de experiência, e mais do que isso, favorece pelo diálogo, estratégias para alcançar objetivos comuns na escola.

Movimentos de escrita na relação com a Universidade

Valorizamos que o contexto institucional, pelo projeto de escola, articulado ao contexto de pesquisa na universidade, fomentaram nos docentes, um protagonismo e, por conseguinte, um engajamento dos professores à pesquisa, assumindo seus contextos de prática como objeto de estudo e de investigação. Entendemos, pela recorrência nas falas das entrevistadas, que as formações oportunizaram condições à escrita, com referencial teórico à prática.

Nesse caso, os professores da EBMVT, pela formação, puderam mirar seu contexto de trabalho docente, as experiências na escola, como diretriz à sua produção escrita. Quando os professores se tomam protagonistas em sua formação, são mais capazes de confrontar e transformar os aspectos cotidianos de sua prática, pela possibilidade de alcançarem objetivos educacionais através da pesquisa, pela reflexão do fazer educativo na escola, em diálogo sobre seu contexto do trabalho docente.

Experiências de DPD que mobilizam a escrita:

[...] momento em que se confrontava a experiência feita com outras experiências para além do seu contexto de origem, no sentido de ampliar a capacidade de refletir sobre o que se faz na própria ação, investindo em seu processo de formação, mediante a reflexão sobre a ação, e autoria docente, mediante a produção de textos. (NORNBERG; SILVA, 2014 p. 188)

[...] afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação [...]. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 46)

A Escrita mobilizadora de Experiências de DPD

Movimentos de escrita como valorização e compromisso profissional

“Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal.”
(NÓVOA, 2017, p.1121)

Gostaríamos muito de saber suas impressões acerca da pesquisa. Contribua com nossa pesquisa pelos e-mails: kati_raika@terra.com.br e danitomiobri@gmail.com

A escrita é um mecanismo de desenvolvimento profissional voltado à identidade docente. A identidade profissional do professor é a forma eles mesmo se definem, e percebem no seu coletivo. É um princípio de constituição do eu profissional, que evolui nos percursos formativos ao longo de sua profissão, a partir da construção de identidade e saberes dentro da escola, num contínuo ato de compartilhar, a escrita docente, mais do que uma construção de reflexões, é também a interlocução dos fazeres para que haja circularidade de práticas educativas para além dos contextos imediatos de interlocução escolar, que valoriza o que é da escola, mas que expande-se, dando visibilidade social.



EBMVT em percursos formativos

O ato da escrita é uma construção de vivências que permite enxergar a si e ao mundo sob novas lentes. Entendemos, pois, que produção escrita negocia a organização do apreendido antes e permite a exposição de si para assumir a postura autoral do que é dito e vivido.

Movimentos de escrita na reflexão da prática

Podemos perceber que a escrita se tornou um mecanismo de DPD, uma vez que recorre às falas das professoras escritoras que um entendimento de que constituíram uma melhora em sua prática, um processo de aprendizagem que se reflete em seus fazeres educativos. Essa reflexão permeia a compreensão de que o aprender do professor articula-se em oportunidades de acesso ao conhecimento, não só o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas o conhecimento da profissão.

O repertório de experiências com a escrita proporcionou ao coletivo um percurso para compreender as situações de aprendizagem a partir de suas realidades e à luz de teorias. Esse movimento que integra diferentes aspectos da profissionalidade oportunizam ao professor adotar estratégias que convergem à construção de conhecimentos em um espiral: a prática, o diálogo em pares, a escrita amparada na teoria, a reflexão e novamente retomar a prática.

Movimentos de escrita para a relação com o outro

Podemos inferir que a circulação de conhecimentos a partir da produção escrita das práticas educativas, sugere uma interlocução da escola com a comunidade, um meio de fazer a escola comunicar para além de seus contextos imediatos seus fazeres. Nessa perspectiva, entendemos que a dimensão da escrita assume uma potência em comunicar escola, e permitir que a outros contextos conhecer melhor a escola.

Assim, a escola passa a tornar público suas práticas e suas concepções, de modo a interagir na construção de novos conhecimentos e na transformação da escola enquanto produtora de saberes. Quando a escola assume a palavra, tem em si a possibilidade de produzir [...] uma prática e um arranjo pedagógico para tornar as coisas públicas e para reunir pessoas e o mundo [...] (LARROSA, 2017, p. 23).

E por fim...

EBMVT é uma escola que merece elogio (LARROSA, 2017) pois, superam dificuldades que a própria profissão encarna, e estabelecem entre o coletivo, mesmo com seus limites internos, um compromisso com a escola pública. A reflexão na e da prática conduziu os professores a comunicarem suas práticas, produzirem textos e circularem em encontros científicos. Esse impulso se deve ao coletivo, que ao escrever tornou público o fazer educativo na EBMVT. Ao mesmo tempo, a escrita possibilitou um reconhecimento social, convergindo à escola enquanto espaço verdadeiramente público, que integra a comunidade em suas práticas educativas, e que endereça suas práticas educativas e experiências com o Projeto Escola Sustentável para além de seus contextos por meio de seus professores escritores. Uma escola que escreveu, publicou e polinizou práticas educativas criativas e sustentáveis pode contribuir para posicionar que tantas outras escolas públicas e seus professores precisam ser concebidas como lugares e sujeitos de produção de saberes.

ANEXO A – Modelo de Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
TÍTULO DO PROJETO: EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES ESCRITORES E AS REVERBERAÇÕES NA DIVULGAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	
Área do conhecimento: Educação	
Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras	
Número de participantes no centro: 06	Número total de participantes: 06
Patrocinador da pesquisa: Financiamento próprio	
Instituição onde será realizada: Escola Municipal Visconde de Taunay	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Katiúscia Raika Brandt Bhiringer e Daniela Tomio	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Participante da Pesquisa	
Nome:	
Data de nascimento:	Nacionalidade: Brasileira
Estado civil:	Profissão: Professora
CPF/MF:	RG ou RNE:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Katiúscia Raika Brandt Bhiringer	
Profissão: Professora	Número do registro no Conselho:
Endereço: Rua Dom Bosco 70 Ibirama	
Telefone: (47) 988182470	E-mail: kati_raika@terra.com.br

Eu, participante da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente de que:

- Esta pesquisa visa elucidar das experiências do desenvolvimento profissional de um coletivo de docentes escritores as reverberações da divulgação de uma escola pública que endereça suas práticas pedagógicas em produções científicas. Complementares a esse, os objetivos específicos são: (I) Caracterizar as produções científicas dos professores da escola investigada que escrevem e divulgam suas práticas pedagógicas; (II) Inventariar experiências do desenvolvimento profissional de um coletivo professores que mobilizaram a escrita da produção científica sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola; (III) Analisar reverberações das experiências do desenvolvimento profissional

do coletivo de docente em relação à produção científicas de suas práticas pedagógicas (Dimensão Pessoal) e na divulgação de sua escola pública (Dimensão Coletiva).

2. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, com modalidade de estudo de caso, será desenvolvida na EBM Visconde de Taunay, em dois percursos metodológicos complementares: um percurso bibliográfico, com a análise das publicações dos professores da escola, e um percurso de campo, com a geração de dados por meio de entrevistas e um grupo de interlocução com os professores escritores.
3. O(s) **benefício(s)** esperado(s) dessa pesquisa a partir da identificação de experiências de DPD que caracterizam a escrita/autoria docentes será apresentar proposições a contribuir para ações de formação continuada de professores, que desse modo, oportunizem a escrita docente e divulguem a escola pública.
4. Não há risco esperado, porém, o possível desconforto é o tempo que será necessário para a participação da entrevista ou o constrangimento para responder algumas perguntas, por abordarem a sua própria ação profissional na instituição e a relação com outros profissionais.
5. A **minha participação** neste projeto contribuirá para a elaboração de um conhecimento acerca da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, no que se refere à produção escrita de seus docentes, e com isso os resultados da pesquisa poderão contribuir para ações de formação continuada de professores na educação básica.
6. A **minha participação não é isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que esses custos serão arcados pela pesquisadora, e que também eu não receberei remuneração por minha participação na pesquisa.
7. Tenho **direito** a assistência, tratamento e indenização por eventuais danos, efeitos colaterais e reações adversas decorrentes da minha participação na presente pesquisa. Desse modo há garantias de que o participante da pesquisa será indenizado, caso haja algum dano decorrendo de sua participação nessa pesquisa
8. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa a qualquer momento/no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural. Minha desistência, no entanto, não interferirá na continuidade das entrevistas na escola, caso haja algum dano decorrendo de minha participação nessa pesquisa.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação na pesquisa.
12. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
13. Autorizo a **gravação** em áudio e/ou vídeo do conteúdo da entrevista, sendo esse conteúdo de uso específico e exclusivo como recurso de geração de dados para a produção dessa pesquisa
14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da FURB (telefone 47 3321-0122).

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

_____ (), _____ de _____ de _____.

**Nome do pesquisador responsável pela
obtenção do consentimento**

Participante da pesquisa e/ou responsável

ANEXO B – Termo de autorização da escola



www.furb.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

**PROPEX - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO,
EXTENSÃO E CULTURA
COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEPH**

**FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA**

Este formulário deve ser preenchido (por todo acadêmico de Graduação ou Pós-Graduação que deseja realizar a pesquisa) como instrumento de solicitação e autorização do local da pesquisa.

Para ser preenchido pelo Pesquisador:

Título:	EXPERIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES ESCRITORES E AS REVERBERAÇÕES NA DIVULGAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA		
Pesquisador Responsável:	Daniela Tomio		
Acadêmicos:	Katiúscia Raika Brandt Bihringer		
Tipo de trabalho:	<input type="checkbox"/> TCC	<input type="checkbox"/> IC	<input checked="" type="checkbox"/> Dissertação
	<input type="checkbox"/> Outros	Qual?	
Objetivos:	Elucidar das experiências do desenvolvimento profissional de um coletivo de docentes escritores as reverberações da divulgação de uma escola pública que endereça suas práticas educativas em produções científicas. Complementares a esse, os objetivos específicos são: (I) Caracterizar as produções científicas dos professores da escola investigada que escrevem e divulgam suas práticas educativas; (II) Inventariar experiências do desenvolvimento profissional de um coletivo professores que mobilizaram a escrita da produção científica sobre suas práticas educativas desenvolvidas na escola; (III) Analisar reverberações das experiências do desenvolvimento profissional do coletivo de docente em relação à produção científicas de suas práticas educativas (Dimensão Pessoal) e na divulgação de sua escola pública (Dimensão Coletiva)		
Metodologia:	A pesquisa, de natureza qualitativa, com modalidade de estudo de caso, será desenvolvida na EBM Visconde de Taunay, em dois percursos metodológicos complementares: um percurso bibliográfico, com a análise das publicações dos professores da escola, e um percurso de campo, com a geração de dados por meio de entrevistas e um grupo de		



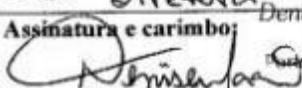
	interlocução com os professores escritores. Os dados gerados serão analisados a partir do método da análise textual discursiva
--	--

Data da solicitação: 11/7/2018

Para ser preenchido pelo local onde será realizada a pesquisa:

INSTITUIÇÃO:

ÓRGÃO/DEPTO:

Responsável:	Nome: Denise Maas Vieira
	Cargo: Diretora
	Assinatura e carimbo:  Denise Maas Vie. Diretora Rua 19.248, 201

Data da aprovação: / /

ESCOLA BÁSICA MUN. "VISCONDE DE TAUNAY"
Rua Franz Voltes, 1930 - Bairro Itoupava Central
CEP: 89066-100 - Blumenau - SC
Fone/Fax: 3337-1033 - 3378-5136
Mantida pela Prefeitura Municipal de Blumenau
Criação Decr. Municipal nº 303 de 01/03/1973.
Vinculada ao Sistema Municipal de Educação
Autorização: Parecer COMED Nº 144/02 de 29/08/2002